
LA RAZIONALITÀ NELLA RICERCA PEDAGOGICA

RATIONALITY IN PEDAGOGICAL RESEARCH

a cura di / editor
Rita Minello

With the contribution of / Con i contributi di:

Ambretti Antinea, Eileen N. Whelan Ariza, Claudia Bellini, Anna Belozorovich, Valeria Biasi, Ornella Bucci, Giambattista Bufalino, Valeria Caggiano, Colin Calleja, Cecilia Castelnuovo, Luciano Ceconi, Anna Maria Ciraci, Roberto Codella, Francesca De Vitis, Alessandro Di Vita, Diletta Favella Clara, Teresa Saverio Fontani, González Pérez, Anita Gramigna, Barbara Gross, Alessio Guarino, Antonio La Torre, Nicola Lovecchio, Giulia Lucchesi, Andrea Mattia Marcelli, Cecilia Marsic, Rossana Mecatti, Francesco Maria Melchiori, Melchiori Roberto, Rita Minello, Elisabetta Nicchia, Florindo Palladino, Carmen Palumbo, Davide Parmigiani, Cristina Paula Pereira, Maria Chiara Pettenati, Luca Refrigeri, Cristina Richieri, Cecilia Russo, Ilaria Salvadori, Davide Sestagalli, Rosa Sgambelluri, Federica Stefanelli, Nicolas Toniol, Raffaella Tore, Manuela Valentini, Yuri Vargiu, Gauci Phyllisienne Vassallo, Michaël Vauthier, Paolo Vercesi, Manuela Zappella, Amedeo Zottola

La Rivista è promossa dalla S.I.R.E.F. (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) e - a partire dal 2019 - è promossa anche dalla S.I.E.M.e.S. (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva)

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

RIVISTA FONDATA DA: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari, Venezia)

DIRETTORE RESPONSABILE PRO-TEMPORE: RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).

DIRETTORE ASSOCIATO: MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna) per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.e.S.

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.R.E.F.: Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Monica Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Alessandro Mariani (Università di Firenze) Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila) Giorgio Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), Arduino Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), Stefano Salmeri (Università "Kore" di Enna), Marcello Tempesta (Università del Salento), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia).

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.R.E.F.: Yenny Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay); Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes); Jean Marie Barbier (CNAM, Paris); Paul Benedict (University of Ohio); Gustavo Daniel Constantino (CNR Argentina, CIAFIC); Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil); Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki); Yrjö Engeström (University of Helsinki); Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem); Jussi Hanska (University of Tampere); Jarkko Hautamaki (emeritus) (University of Helsinki); Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris); Anu Kajama (University of Helsinki); Paula Kyro, (University of Aalto, Helsinki); Sami Pavola, (University of Helsinki); Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Thomas Pilz (University of Koln); Luke Pittaway (University of Ohio); John Polesel (University of Melbourne); Antti Rajala (University of Helsinki); Annalisa Sannino (University of Tampere); Jaana Seikkula Leino (University of Turku); Marianne Teräs, Università di Stoccolma; Anna Toivainen (University of Tampere); David Tzurriel (Bar Hillal University, Tel-Aviv); Jakko Virkkunen (emeritus) (University of Helsinki).

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.E.M.e.S.: Maurizio Bertollo (Università di Chieti-Pescara), Antonio Borgogni (Università di Bergamo), Attilio Carraro (Università di Bolzano), Francesco Casolo (Università Cattolica di Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Francesco Fischetti (Università di Bari), Massimo Lanza (Università di Verona), Salvatore Pignato (Università "Kore" di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Francesco Sgrò (Università di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino).

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.E.M.e.S.: Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Lind Haiwon Chung (University of Murcia, Spain), Manuel del Castillo (University of Cordoba, Spain), Monika Fikus (University of Bolzano), Hans Peter (University of Ausburg, Germany), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Beate Weiland (University of Bolzano).

COMITATO EDITORIALE: **Coordinatore:** Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano). **Coordinatore per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.e.S.:** Francesco Sgrò (Università "Kore" di Enna). **Collaboratori S.I.R.E.F.:** Giancarlo Gola (Università di Lugano), Demetrio Ria (Università del Salento, Lecce).

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)

Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 50,00 • Estero euro 100,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: **Licosa S.p.A. - Signora Laura Mori - Via Duca di Calabria, 1/1 - 50125 Firenze - Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257**

FINITA DI STAMPARE DICEMBRE 2019

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 (<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index>>, "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).

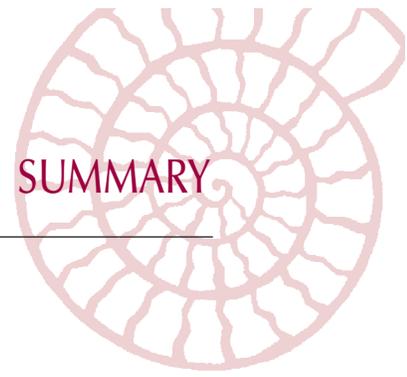
La valutazione dei referee

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 **Rita Minello**

Umberto Margiotta e la razionalità incrementale nella ricerca pedagogica
/ *Umberto Margiotta and incremental rationality in pedagogical research*

PROSPETTIVE DI RAZIONALITA' INCREMENTALE / PERSPECTIVES OF INCREMENTAL RATIONALITY

14 Roberto Melchiori, Francesco Maria Melchiori

Docenti innovativi e la ricerca di modelli didattici comuni. Uno studio di caso / *Innovative teachers and the research of common didactic models. A case study.*

27 Barbara Gross

Student teachers' self-evaluation and perceived social evaluation of their future profession in South Tyrol – Italy / *L'autovalutazione e la percepita valutazione sociale della professione dell'insegnante da parte degli studenti delle Scienze della Formazione in Alto Adige – Italia*

39 Andrea Mattia Marcelli

Conflating contrasting needs: Introducing a model for designing teacher research in sub-optimal educational contexts / *Unire bisogni contrastanti: Introduzione di un modello per la progettazione di attività di ricerca da parte dei docenti in un contesto educativo sub-ottimale*

59 Paolo Vercesi

Ampliare il panorama della formazione: dal modello di insegnamento al modello operativo / *Widening the landscape of education design: from a teaching model to a functional model*

75 Maria Chiara Pettenati

Un bicchiere mezzo pieno: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile nella formazione degli insegnanti in Italia / *A half-full glass: the 2030 Agenda for sustainable development in teacher training in Italy*

92 Valeria Biasi, Valeria Caggiano, Anna Maria Ciraci

Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana / *Soft Skills of teachers: towards a new field of research and training in the Italian High school*

- 104 Rosa Sgambelluri**
Valutare e valorizzare gli studenti gifted a scuola: verso la progettazione di un modello integrato di valutazione per l'inclusione / *Evaluating and giving value to gifted students at school: towards the design of an integrated evaluation model for their inclusion*

PROSPETTIVE TEORICHE / THEORETICAL PERSPECTIVES

- 118 Anna Belozorovich**
La lingua russa all'università e l'incontro con il testo letterario. La traduzione come esperienza interculturale / *Learning Russian at University and the Use of Literary Text. Translation as Intercultural Experience*
- 130 Francesca De Vitis**
L'educatore socio-pedagogico e l'expertise professionale / *Socio-pedagogical educator and professional expertise*
- 134 Saverio Fontani**
La Robotica Sociale come tecnologia assistiva evidence based per lo sviluppo delle competenze comunicative negli allievi con Disturbi dello Spettro Autistico / *The Social Robotic as evidence based assistive technology for the development of the communicative competencies in students with Autism Spectrum Disorders*
- 148 Anita Gramigna**
Il soggetto dell'educazione nel pensiero di Jaspers / *The subject of education in Jaspers' thought*
- 160 Carmen Palumbo, Antinea Ambretti, Rosa Sgambelluri**
Psicomotricità infantile: implicazioni didattiche secondo una prospettiva prasseologica / *Childish psychomotricity: didactic implications according to praxeological perspective*
- 174 Paula Cristina Pereira**
Technology, democracy and participated knowledge / *Tecnologia, democrazia e conoscenza partecipata*
- 183 Cristina Richieri**
The importance of re-reading: The interview with Louis H. Falik ten years after / *L'importanza di rileggere: L'intervista con Louis H. Falik, dieci anni dopo*
- 194 Ilaria Salvadori**
Approcci misti nella ricerca educativa: cosa sono? Da dove provengono? Dove sono diretti? Origini e prospettive future / *Mixed methods in the educational research: what are they? Where do they come from? Where are they are going? Origins and future directions*
- 206 Yuri Vargiu**
L'utilizzo del gioco educativo come terapia di supporto nei soggiorni al di fuori dei centri di cura / *The use of the educational game as a supportive therapy in stays outside care centers*

RICERCHE ED ESPERIENZE / INQUIRIES AND EXPERIENCES

- 213 **Eileen Ariza, Colin Calleja, Phyllisienne Vassallo Gauci**
Language, Culture, and Instruction in the Inclusive Classroom: Educators of Migrants and Refugees in Malta / *Lingua, cultura e istruzione nell'aula inclusiva: Educatori di migranti e rifugiati a Malta*
- 233 **Ornella Bucci, Giulia Lucchesi, Rossana Mecatti**
La Bussola e il Cielo. Percorsi di Orientamento formativo per la Scuola Secondaria di primo grado / *The Compass and the Sky. Guidance Paths for First Degree Secondary School*
- 246 **Giambattista Bufalino**
The changing role of the Assistant head in schools. Voices from the field / *Nuove professionalità educative. Il ruolo della vice-dirigenza scolastica.*
- 261 **Cecilia Castelnuovo, Amedeo Zottola, Nicola Lovecchio**
Misurare la didattica: educazione fisica cooperativa con adolescenti / *The assessment of didactic: cooperative approach in teenagers during physical education contexts*
- 270 **Luciano Cecconi, Claudia Bellini**
Le azioni di monitoraggio sul progetto "Didattica per competenze" di UNIMORE / *The monitoring actions on the project "Didactics for competences" of UNIMORE*
- 287 **Francesca De Vitis**
Innovazione nascosta di una Piccola Scuola ai margini socio-educativi. La scuola *In e Oltre* / *Implicit innovation of a small school on the socio-educational margins. The school In and Beyond*
- 292 **Alessandro Di Vita**
Un'esperienza di insegnamento in Spagna / *A teaching experience in Spain*
- 303 **Clara Diletta Favella, Emanuela Zappella**
"Vedere con occhi nuovi il rapporto tra scuola e famiglia in presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali": un'analisi esplorativa in quattro regioni italiane / *"Seeing with new eyes the relationship between school and family when there are students with Special Educational Needs": an exploratory analysis in four Italian regions*
- 319 **Teresa González Pérez**
A look at Spanish public schools during the Spanish Civil War and Post-war period through the eyes of teaching students and their practice reports / *Uno sguardo alle scuole pubbliche spagnole durante la guerra civile spagnola e il dopoguerra attraverso gli occhi dell'insegnamento agli studenti e dei piani di lavoro*
- 334 **Anita Gramigna**
Una paura che ti stringe il cuore. Educazione e paura nelle favole per bambini / *A fear that grips your heart. Education and fear in children's fairy tales*

- 344 Davide Parmigiani, Cecilia Marsic, Elisabetta Nicchia, Cecilia Russo**
Il debito può essere formativo? Una ricerca per indagare l'efficacia didattica degli esami a settembre / *Can the school failure be formative? A study to investigate the educational effectiveness of the summer exams*
- 363 Refrigeri Luca, Florindo Palladino**
L'autovalutazione del grado di inclusione scolastica: un percorso di applicazione dell'Index / *The self-assesment of the degree of school inclusion: an application of the Index*
- 379 Cristina Richieri**
Professional Development of Italian Primary School Teachers who Teach English. What Prospects after B1 Certification? / *Sviluppo professionale dei docenti della scuola primaria italiana che insegnano l'inglese. Quali prospettive dopo il B1?*
- 401 Davide Sestagalli, Roberto Codella, Antonio La Torre, Nicola Lovecchio**
Misurare la didattica: il transfer ideo-motorio / *Measuring teaching: the ideo-motor transfer*
- 408 Raffaella Tore**
La valutazione formativa come strategia di apprendimento / *Formative assessment as a strategy of learning*
- 417 Manuela Valentini, Nicolas Toniol**
I benefici dell'esercizio fisico nei bambini con il disturbo da deficit dell'attenzione ed iperattività (ADHD) / *The benefits of physical exercise in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)*
- 433 Michaël Vauthier, Alessio Guarino, Federica Stefanelli**
I benefici di una pratica regolare di coerenza cardiaca: risultati di uno studio preliminare condotto nelle scuole primarie francesi dell'isola della Riunione / *The benefits of regular cardiac coherence: results of a preliminary study conducted in the French primary schools of the island of Réunion*
- 451 Emanuela Zappella**
"Fare qualcosa per noi e per il nostro paese": il Progetto Lorto" nell'opinione degli studenti della scuola secondaria / *"Doing something for us and for our country": the "Lorto project" in the opinion of the secondary school students*

COLLABORATORI / CONTRIBUTORS



EDITORIALE / EDITORIAL

Umberto Margiotta e la razionalità incrementale nella ricerca pedagogica

Umberto Margiotta and incremental rationality in pedagogical research

Rita Minello

Università degli Studi Niccolò Cusano" - rita.minello@unicusano.it

Umberto Margiotta, fondatore e direttore di Formazione & Insegnamento, è scomparso quest'estate. Una perdita importante per la ricerca pedagogica italiana: egli è stato un testimone dell'intera storia della pedagogia dagli anni Sessanta ad oggi. Ma un testimone attivo, uno studioso non è mai stato a guardare, piuttosto ha contrassegnato da protagonista le varie tappe evolutive della storia della pedagogia.

Nella ricerca pedagogica che lo ha contraddistinto, un primo passaggio è animato da quella pedagogia che chiamava "intesa e vissuta come genere letterario", rifacendosi ad Hamelin che, nel 1975, inquadrando il recente passato pedagogico, descrive la pedagogia come "discorso Letterario" basato su "verità educative di senso comune". Un secondo passaggio è segnato dalla svolta scientifica della pedagogia, che inizialmente si è espressa con un approccio "cartografico" (si pensi ai descrittori degli spazi dell'agire educativo definiti da Debesse e Miaret e introdotti in Italia da Visalberghi, le *scienze sorelle*), sostanzialmente un approccio neo-illuminista. Passando poi a un approccio fenomenologico-critico, incardinato nelle scienze umane o nelle scienze sociali, a seconda degli orientamenti. Per approdare, nel caso di Margiotta, all'analisi delle ontologie pedagogiche e alla formazione capacitante dei talenti, concepite in termini di razionalità incrementale.

Cercherò di ripercorrere, fra i tanti interessi culturali dello studioso Margiotta, alcuni filoni evolutivi che hanno caratterizzato l'indagine e la speculazione. Lo farò a partire dai riferimenti culturali di Margiotta.

1. Kant: la visione ontologico-razionale della pedagogia

Come studioso, Umberto Margiotta affonda solide radici nella logica trascendentale di Kant. Lo attestano non solo le produzioni del periodo 1969-1972, culminanti nel testo *Kant e la formazione dell'uomo moderno* (1972), ma soprattutto il primo testo pedagogico del 1979, *Razionalità e condotta. Studi sulla genesi dello spazio educativo*.

Il razionalismo kantiano lo aiuta a dare quelle risposte rimaste aperte dal paradigma neo-illuminista delle scienze sorelle. In particolare, sin dagli anni Settanta, indaga in forma preferenziale le domande: *dove sta la pedagogia? Dove identificare lo statuto trascendentale della pedagogia?*

Non dimentichiamo che per Margiotta *la pedagogia è scienza prima della formazione* (2012) quella che individua “i dispositivi originari delle scelte educative” quelle scelte educative che “ogni comunità sviluppa per dare senso e per dare valore alla propria esistenza”. Ma è *scienza prima dell'uomo, dell'anthropos*, ed è inseparabile dal principio di responsabilità. Inseparabile dal contesto valoriale.

Alla visione ontologica e non relativistica dei valori tornerà con le ontologie pedagogiche dal 2011 in poi. Ma lo spazio dei valori è circoscritto, secondo Margiotta, con lo spazio che ciascuno sente come proprio, come appartenente alla sua stessa vita. In questo l'essere umano opera e si concepisce come agente razionale.

Tra le scienze sorelle, nemmeno negli anni Settanta la pedagogia, per Margiotta, è un *super partes*, e non è nemmeno solamente lo *spirito critico* che anima gli ambiti dell'educazione e della formazione. E' la componente della riflessività formativa per eccellenza. E' assiologia ed epistemologia insieme.

2. Gadamer e Peirce: la ricerca educativa come prospettiva di inveramento

Allievo di Gadamer presso le università di München, Heidelberg e Munster, proprio l'incontro con H.G. Gadamer induce Margiotta ad orientare i suoi studi alle tematiche della Bildung e delle Scienze della Formazione. Nel 1973 traduce e commenta *Ermeneutica e metodica universale*.

L'ermeneutica supporta Margiotta nelle questioni di metodo: egli vi ritrova orientamenti per comprendere in che modo la ricerca pedagogica spiega – non limitandosi a descrivere, commentare o interpretare – il farsi umano dell'individuo, della comunità e della società. Una risposta a cui non riteneva di poter dare soluzione rimanendo nel circuito kantiano. La trovò in parte nell'ermeneutica gadameriana, in parte nella massima pragmatica di Pierce.

Nella difficile *congiunzione ermeneutica-pragmatica*, che lo liberava dal pensiero in contrapposizione di scuole diverse, Margiotta riteneva di aver trovato una “prospettiva di inveramento” tale da consentire al discorso pedagogico di spiegare – e anticipare – le risultanze delle analisi le scelte formative delle persone (ogni spiegazione è un'anticipazione), tale da consentire la spiegazione di *un agire educativo intenzionato all'umano*. Cifra epistemologica forte di un discorso educativo rinnovato.

3. Dewey e Laporta: l'organizzazione della conoscenza dominio-specifica

Ma l'agentività che caratterizza Margiotta non può fermarsi alla dimensione speculativa, deve originare percorsi di ricerca caratterizzati da evidenze, percorsi dove prevale la visione pragmatica del mondo, quella delle mani sporche, su emblema del personaggio di Hoederer, che si contrappone all'idealismo di Hugo, nel dramma di Sartre *Les mains sales* (1948).

Laporta aveva pubblicato nel 1971 *La difficile scommessa* (quando la pedagogia riflette su se stessa, sulla sua natura e sui suoi fini) e, nel 1978, *Come interrogare le discipline*.

Con Laporta (e con Dewey nello sfondo: *Logica, Teoria dell'indagine*, le pagine sulla formazione degli insegnanti, ma anche *Liberalismo e azione sociale*, opera del Dewey che Margiotta fece tradurre e commentò nel 2005) Margiotta lavora a un nuovo modello di ricerca pedagogica, che passa attraverso i saperi disciplinari per promuovere, da parte degli insegnanti, un nuovo modello di orga-

nizzazione della conoscenza dominio-specifica e sfocia nel volume del 1979, (scritto in collaborazione con Raffaele Laporta) *I nuovi Programmi della scuola media. Guida all'innovazione didattica e all'educazione democratica*. I programmi Laporta-Margiotta sono improntati a un modello di razionalità incrementale che supera le modalità ricorsive del curriculum caratterizzanti la proposta di Bruner (*Toward a Theory of Instruction*, 1966).

4. La razionalità incrementale nella ricerca pedagogica

La SSIS nasce per l'appunto da un modello di razionalità incrementale - "razionalità partigiana", come amava citare Umberto Margiotta dal Dente (1995) - che meglio consente di cogliere le dimensioni delle pratiche educative e delle policy, della formazione del personale scolastico. Che meglio consente anche di porsi delle domande sul quoziente di insegnabilità dei saperi, in termini dominio-specifici. Il modello sperimentale che pone alla base della progettazione della SSIS è il modello ILV: Informazione – Laboratorio – Verifica – Generalizzazione, nato rimitando Dewey.

Di quell'epoca ricordiamo testi miliari come *Insegnante di qualità* (1996), *Riforma del curriculum e formazione dei talenti* (1997), *Insegnare nella società della conoscenza* (2007), *Abilitare la professione docente* (2010), *The Grounded Theory of Teaching* (2011).

Questa razionalità incrementale e partigiana sta anche alla base della fondazione della SIREF *società di ricerca atipica* nel mondo delle società scientifiche accademiche. Tutte le sperimentazioni e le scelte di ricerca coinvolgono massicciamente gli insegnanti, nella convinzione che non è possibile fare pedagogia e didattica dall'alto, perché i nuovi processi di rigenerazione della conoscenza non si attivano se non attraverso il coinvolgimento diretto di chi opera nelle classi.

L'atipicità della SIREF consiste nel fatto che, fra le società scientifiche pedagogiche, è l'unica fondata da accademici e insegnanti, resta ancora oggi l'unica aperta alle figure di insegnanti-ricercatori, formatori, dirigenti scolastici e altri attori della formazione.

È stata volutamente progettata così. Come ponte tra ricercatori puri e insegnanti-ricercatori. Fondamentale, per Margiotta, comprendere che i nuovi processi di rigenerazione della conoscenza passano attraverso una ricerca che non escluda l'insegnante, ma che lo supporti nella sua opera di trasposizione dei saperi. Non in una prospettiva semplicemente dialettica del rapporto teoria-prassi, ma in una prospettiva di co-evoluzione.

Discorso analogo caratterizzato dall'idea di co-evoluzione vale per la rivista che fonda e dirige per un ventennio: *Formazione & Insegnamento*, costantemente aperta al mondo della libera ricerca di studiosi, formatori ed insegnanti, al confronto tra diversi orientamenti, tutti ospitati nelle pagine della rivista con eguale legittimità.

5. La formazione come oggetto epistemico e la capacitazione dei talenti

Il traguardo di questa nuova scuola e di questi nuovi insegnanti concepiti da Margiotta è il talento, traguardo di interesse sociale, ancor prima che individuale, coincidente col successo formativo. Il suo ultimo testo, *La formazione dei talenti*, è del 2018.

Già da un paio di decenni la formazione, più che l'educazione, aveva catturato i suoi interessi.

La formazione intesa come dispositivo principe per lo sviluppo e l'accompagnamento del soggetto in tempi di transizione, laddove, Con Amartia Sen, il paradigma dello sviluppo umano prende il posto del paradigma del capitale umano. E' una formazione che dà forma all'agire capacitante. Dove diritto ad apprendere diventa diritto di vita.

Nasce così, nel 2012, il primo volume del *Trattato europeo della formazione*, scritto con Baldacci e Frabboni, *Longlife/Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione* che anticipa, in Italia, la prospettiva delle capacitazioni, alla quale Margiotta dedica altri testi significativi. Un testo nato dall'esigenza di indagare le strutture-chiave dell'esperienza: formare, educare, istruire; e dalla necessità di riposizionare i rapporti e ridefinire i termini in rapporto alle scienze della formazione.

Ma per riposizionare i rapporti formazione-educazione e ridefinire i termini in rapporto alle scienze della formazione, serve interrogarsi sull'evoluzione, fatta di continuità e discontinuità, che ha caratterizzato il mondo dell'educazione quello della formazione degli ultimi cinquant'anni. Serve reinterrogarsi sulla fondazione stessa della Formazione secondo i tradizionali principi del dubbio metodico. Frutto di questo lavoro epistemologico e ontologico insieme è il volume Minello-Margiotta del 2011 *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*.

Lavoro di fondazione che parte dall'analisi degli accadimenti del mondo della formazione dell'educazione.

Poien è stato un impegno di ampia portata: scritto in tempi in cui imperava l'anarchismo metodologico di Feyerabend, come prima azione è stato necessario difendere al scelta dello strumento di indagine, ovvero *La metodologia dei programmi di ricerca di Lakatos intesi come criterio dirimente*, dove ogni teoria è concepita come un programma di ricerca e vi sono programmi di ricerca in competizione tra loro, che si difendono dalla falsificazione del nucleo metafisico. Un nucleo metafisico che sta alla base di tutte le evidenze e le conclusioni sperimentali dell'evidence-based.

È stato necessario difendere la legittimità stessa di una costruzione di modelli, mentre il decostruttivismo operava le sue ultime conquiste e si affacciava la temperie del postumano. È stato necessario identificare gli spazi del confinamento bio-educativo, per sfuggire al riduzionismo e offrire spazi di apertura all'*anthropos*. E anche difendere una pedagogia capace di teoresi *iuxta propria principia*. La sola in gradi di toglierla dalle derive della marginalità in cui un ruolo meramente critico l'ha relegata – marginalità che è appunto mancanza di coscienza teorica – e riconquista un ruolo disciplinare autonomo all'interno del quale, nei paradossi della complessità, riesce a far convivere approcci plurali.

L'oggetto epistemico forte, che ci consente di affrontare un futuro che rafforzi la centralità dell'*anthropos*, secondo Margiotta, è indiscutibilmente la formazione, sotto la quale far confluire educazione e istruzione.

Sotto tale egida va interpretato il lavoro sulle ontologie del progetto PRIN OntoPed 2011-2014, confluito in un'intera collana di volumi usciti per i tipi della casa editrice Pensa MultiMedia. Progetto che ha cercato di "riordinare la casa pedagogica", identificando gli strumenti, le ontologie regionali, di cui la pedagogia contemporanea necessita. Un lavoro basato sull'analisi semantica del valore d'uso delle parole. Oltre l'enciclopedismo neo-illuminista della mappa mentale (le scienze sorelle) per ricollocare la pedagogia *iuxta propria principia*, nei processi di generazione della conoscenza. I quali sono processi che interagiscono

in rete – rete come modello critico-ermeneutico - come attesta anche il volume del 1997 *Pensare in rete*.

Non può questo breve intervento dar conto del percorso culturale ricco e complesso che ha segnato la vita e il lavoro di Umberto Margiotta. Ho perciò operato come avrebbe fatto lui in contesti simili, quando, molte volte, mi ha sollecitato a trovare, nella complessificazione, alcune linee di semplificazione, azione necessaria tanto nella ricerca, quanto nell'insegnamento.

Conoscere Umberto Margiotta e fare ricerca insieme è stato un privilegio.

Prospettive di razionalità incrementale
Perspectives of incremental rationality



Docenti innovativi e la ricerca di modelli didattici comuni. Uno studio di caso

Innovative teachers and the research of common didactic models. A case study

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma – roberto.melchiori@unicusano.it

Francesco Maria Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma – francesco.melchiori@unicusano.it

ABSTRACT

Although innovation has become a common priority in educational systems, generally schools are still considered as resistant to innovation. This is partly a consequence of innovation being still defined as something 'exceptional', as a process in which only well-suited schools or highly motivated or skilled teachers engage. Understanding these topics OECD has realized a Study on Pedagogies and teachers' professional competences where pedagogies have been defined as "specific configurations of teaching and learning in interaction", with common principles, named "Seven Principles of Learning". This article sets out a Case study, qualitative project research, on the innovation in teaching and student learning, also utilized the OECD model, through the analysis of the project called "Scuola Senza zaino. Per una scuola comunità". This qualitative Case study explores some factors that characterize the pedagogical approaches used by the project "Scuola Senza Zaino" and to what extent they match OECD learning principles. The scope is to analyze, with qualitative comparative research, if it supports the effective implementation of OECD learning principles and if the interaction of the two dimensions -the hardware of physical spaces and materials, and the conceptual one of pedagogical strategies and methods- improve student learning and social interaction.

Sebbene l'innovazione sia diventata una priorità comune nei sistemi educativi, le scuole sono ancora largamente considerate "resistenti" all'innovazione. Ciò è in parte una conseguenza dell'innovazione ancora definita come qualcosa di "eccezionale", come un processo in cui sono coinvolte solo scuole ben preparate o insegnanti altamente motivati o qualificati.

Per approfondire questi temi l'OCSE ha realizzato uno studio sulle competenze professionali degli insegnanti e i modelli pedagogici utilizzati dagli stessi insegnanti; i modelli pedagogici sono stati definiti come "configurazioni specifiche di insegnamento e apprendimento in interazione", con principi comuni, denominati "Sette principi di apprendimento".

* Attribuzione delle parti. L'"Introduzione" e i paragrafi "Riflessioni" e "Conclusioni" sono a cura di entrambi gli autori. Il paragrafo "Innovazione nella didattica" è a cura di Roberto Melchiori.

Questo articolo approfondisce l'analisi realizzata dallo studio dell'OCSE utilizzando, come caso di studio, il progetto innovativo denominato "Scuola senza zaino. Per una scuola comunità"; allo scopo è stata realizzata una ricerca qualitativa sull'innovazione nell'insegnamento e nell'apprendimento degli studenti. Lo studio di caso ha esplorato alcuni fattori che caratterizzano gli approcci pedagogici utilizzati dal progetto "Scuola Senza Zaino" e in che misura possono corrispondere ai principi dell'apprendimento definiti dall'OCSE. Gli obiettivi hanno riguardato, quindi, la verifica e del supporto effettivo dell'implementazione dei principi dell'apprendimento definiti dall'OCSE e dell'interazione tra le due dimensioni – la struttura degli spazi fisici e dei materiali e le strategie e i metodi pedagogici – per il miglioramento dell'apprendimento e dell'interazione sociale degli studenti.

KEYWORDS

Schools innovation, innovative pedagogies, learning, qualitative comparative analysis.

Innovazione scolastica, pedagogie innovative, apprendimento, analisi qualitativa comparativa.

Introduzione

Il contesto del sistema scuola, individuato e circoscritto dalle istituzioni scolastiche autonome¹, è in continuo e profondo mutamento. Ciò può essere guardato con un atteggiamento interessato e appassionato; ma può provocare anche un sentire diverso, allorché, l'entrata nel nuovo millennio ha spinto le persone a riflettere e indagare intorno alle domande e ai bisogni delle nuove generazioni ha reso immediata la percezione che il "sentire comune" della gente non è più quella che le filosofie dell'Ottocento e del Novecento ci hanno educato a pensare. Se erogazione e fruizione di qualunque bene o servizio non possono ormai che essere progettate e organizzate per i cittadini, la personalizzazione di quel bene e di quel servizio è ciò che più conta per i singoli che lo utilizzano. E per converso, un servizio che non si interroghi sul modo con cui di fatto viene personalizzato è destinato a veder progressivamente decadere gli standard di qualità che lo caratterizzano; alla lunga ad essere disertato e abbandonato.

Quali domande di istruzione e formazione pongono i genitori alle scuole? Quali sono le loro aspettative? Quali percorsi scolastici, e di vita, immaginano per i loro figli? Quali adulti vorrebbero che essi divengano?

Ogni genitore che si pone tali domande, e altre ancora, riguardanti l'educazione da porre in atto e da richiedere, ha come fondamento l'idea che lo sviluppo e la crescita, cognitiva, psicologica e fisica, avvenga in un *ambiente educativo e formativo* – la scuola- che ponga al centro la persona e i suoi tempi. Un ambiente che da un lato protegga ma non troppo, e, dall'altro, stimoli a conoscere sé stessi, le proprie forze e le proprie debolezze. Un ambiente che permetta di sviluppare le potenzialità e lo spirito critico. Un ambiente che favorisca l'utilizzo della fantasia

1 Nel sistema di istruzione e formazione è utile anche considerare i Centri di formazione degli adulti.

e che non sia costrittivo, che ponga attenzione al *come* e al *perché* e non solo esclusivamente al *cosa* e al *quanto*. Un ambiente che dia fiducia e serenità e alimenti la motivazione e l'entusiasmo. Un ambiente che sviluppi capacità e consideri il singolo come membro di un gruppo. Un ambiente che *non* costringa a correre senza sapere né il *dove* né il *perché*. Un ambiente dove si attuano principi e pratiche formative efficaci, in grado di permettere di affrontare le sfide che interessano l'istruzione, e in generale l'educazione, e che riguardano principalmente il miglioramento dell'inclusione e dell'equità, lo sviluppo dell'apprendimento significativo, il contrasto al disimpegno degli studenti, l'alfabetizzazione finanziaria ed economica, l'uso corretto della strumentazione digitale, la cittadinanza e il *wellbeing*, la comprensione e la promozione delle cosiddette abilità non cognitive, come creatività, pensiero critico e problem solving (OECD, 2015)². Per offrire una risposta alle domande e alle caratterizzazioni degli ambienti di apprendimento che si pongono, principalmente, alla scuola, come soggetto-operatore primus in partes esterno alla famiglia, l'OCSE ha sviluppato nell'ultimo decennio uno specifico ambito/percorso di ricerca sugli ambienti di apprendimento innovativi, sulle loro caratterizzazioni, strutturali e didattici, e sui loro modelli divulgabili. All'interno di quest'area di studio e basandoci sui risultati di una recente ricerca (OECD, 2017) condotta per evidenziare attività pratiche/concrete di istruzione e formazione innovative (o modelli strutturali innovativi), attuate dalle scuole in Europa, si è realizzato uno studio di caso sulla sperimentazione strutturata di pratica educativa denominata "Scuola senza zaino. Per una scuola comunità", per altro già evidenziata nello stesso studio dell'OCSE.

L'innovazione nella didattica

Lo sviluppo della persona, obiettivo centrale dei sistemi educativi europei, riguardante un'ampia gamma di abilità, sia cognitive e metacognitive sia non cognitive, emotive e sociali (tra cui il modelling, il pensiero critico, la collaborazione, la creatività e la resilienza) dipende fondamentalmente da una *ri-modellizzazione* dell'insegnamento che influenzi l'apprendimento significativo adeguato al contesto e all'ambiente attuale; in pratica, dipende dalla *pedagogia*. Se le competenze del 21° secolo devono essere sviluppate sistematicamente, piuttosto che essere lasciate emergere per *induzione esperienziale*, allora la *formazione* deve essere deliberatamente progettata per promuovere le competenze che hanno alla base le capacità e le abilità, la cui valutazione richiede l'uso di compiti eterogenei e autentici. È importante sottolineare che l'enfaticizzazione delle competenze non va a scapito della conoscenza dei contenuti disciplinari e di una profonda conoscenza delle metodologie.

Le attività degli insegnanti, quindi, pur rimanendo altamente pertinenti, devono superare la soglia delle dimostrazioni e delle presentazioni unidirezionali coinvolgendo, fin dalla progettazione e programmazione, gli studenti e il loro ruolo attivo nella/per realizzazione della formazione. Pertanto, una pedagogia efficace richiede che gli insegnanti dispongano di repertori professionali atti a supportare il simultaneo e contemporaneo perseguimento dell'apprendimento significativo dei contenuti e delle abilità cognitive e non cognitive degli studenti.

2 OECD (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*. Paris: OECD.

L'azione dei docenti inserendosi nello spazio, o *continuum, pedagogico* tra principi generali e metodi e pratiche di insegnamento specifiche, le due estremità dello spazio, utilizza, ovvero genera e costruisce, *approcci o modelli pedagogici*, che risultano più orientati alla pratica rispetto ai modelli teorici ma forniscono intuizioni che sono più facilmente generalizzabili rispetto alle pratiche discrete.

Nella figura 1 è rappresentato uno schema³ che, evidenziando il ruolo degli approcci pedagogici, aiuta a mostrare il rapporto tra i diversi livelli di astrazione descritti. Un'estremità del continuum rappresenta un'alta dispersione di buone pratiche, non organizzate o semplificate in approcci coerenti.

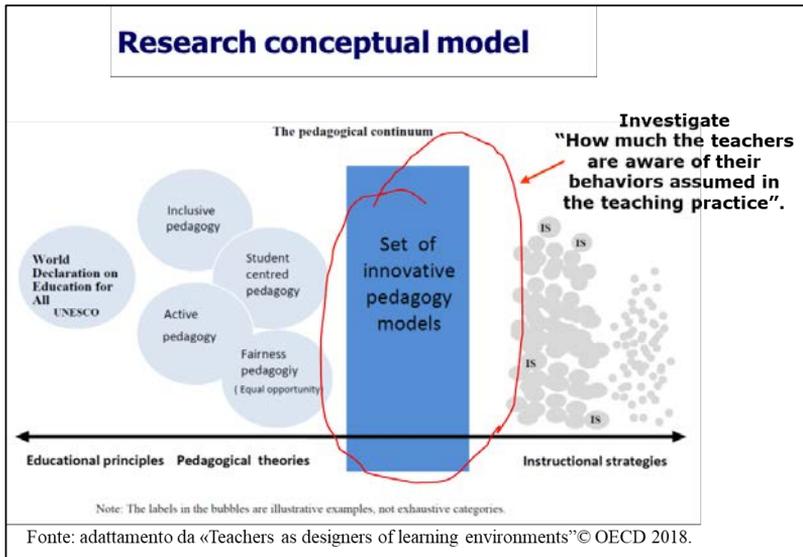


Figura 1. Il continuum pedagogico e la posizione occupata dagli approcci.

All'altro estremo si collocano le teorie astratte che sono lontane dall'aula, ovvero dall'uso pratico. Il continuum pedagogico, quindi, non differenzia le teorie dell'apprendimento rispetto alle pratiche didattiche/formative, ma il modo in cui gli approcci pedagogici riuniscono questi due livelli.

L'insieme degli approcci pedagogici è costruito in modo che ognuno degli stessi sia rappresentativo e indirizzato allo sviluppo delle abilità, cognitive e non cognitive, delle padronanze e delle competenze funzionali al raggiungimento di *expertise potenziali* dimostrabili da parte degli allievi-giovani. Gli approcci didattici, quindi, possono sostenere le innovazioni pedagogiche che richiedono profondi cambiamenti nelle pratiche e, soprattutto, nel lavoro degli insegnanti; questi sono co-progettisti delle stesse innovazioni formative che adottano creativamente e progressivamente usando, anche, le proprie esperienze come *ancore*.

3 Adattamento degli autori da: Paniagua, A. and D. Istance (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD. p. 38.

Finalità e metodo della ricerca

Lo studio di caso realizzato è stato indirizzato agli aspetti dell'analisi della didattica e quindi degli approcci formativi utilizzati dai docenti in funzione dell'innovazione. Allo scopo è stata realizzata una specifica inchiesta con a cui sono state attribuite due finalità o domande di ricerca:

1. Evidenziare le differenze di approccio tra l'insegnamento "tradizionale" e quello innovativo del modello "Senza Zaino";
2. Evidenziare la percezione che gli insegnanti hanno del loro utilizzo di approcci formativi innovativi attraverso la conferma di comportamenti osservati (utilizzando la strumentazione e i risultati di uno studio dell'OCSE riguardante gli approcci pedagogici innovativi e di una ricerca condotta dal dipartimento di Scienze dell'educazione e di Psicologia dell'università di Firenze).⁴

Per sviluppare la ricerca sono stati utilizzati due sondaggi/inchieste e un'osservazione sul campo non partecipante. Questa ha avuto due intenti: il primo, di tipo etnografico, per osservare e rilevare le azioni didattiche attuate dagli insegnanti in modo da verificare il grado di differenziazione dei due modelli di insegnamento, "tradizionale" e "Senza zaino"; l'intento, quindi, era di cogliere, mediante un processo di comprensione, gli elementi qualificanti, ovvero comportamenti e interazioni, dei docenti e degli studenti, all'interno delle due tipologie di ambienti di apprendimento. Il secondo intento, invece, che richiama il metodo della "grounded theory", ha riguardato la verifica di come gli elementi qualificanti della didattica "Senza zaino", da una parte corrispondessero con la proposta dello studio dell'OCSE e dall'altra parte permettessero di costruire categorie (e sotto-categorie concettuali) utili per analizzare *la percezione* del docente sull'utilizzo degli stessi elementi qualificanti. Per l'analisi della percezione si utilizzava uno specifico strumento costruito *ad hoc*, un questionario con domande chiuse, e strutturato in modo da avere delle risposte in grado di poter comparare e le percezioni dei docenti e le osservazioni compiute sul campo. Il risultato della comparazione fornirebbe l'evidenza di quanto i docenti sono consapevoli dei loro comportamenti assunti nella pratica didattica.

I partecipanti all'indagine

Nell'ambito della ricerca, sono stati coinvolti insegnanti e dirigenti scolastici di tre diverse istituzioni scolastiche della regione Liguria; inoltre è stato chiesto e

- 4 La ricerca effettuata dall'Università di Firenze, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, ha avuto come obiettivo quello di indagare la relazione tra ambienti di apprendimento, prestazioni e processi di apprendimento nella prospettiva di identificare i percorsi curriculari più idonei alla prevenzione del disadattamento e delle difficoltà scolastiche al potenziamento delle competenze e all'integrazione degli studenti con disabilità e con disturbi dell'apprendimento. Il suddetto obiettivo scaturiva da due presupposti. Il primo riguarda la necessità di definire l'apprendimento come il crocevia di processi cognitivi e socioaffettivi e di come essi si influenzino reciprocamente. Il secondo consta nel riconoscere come la persona e il suo ambiente, tanto fisico quanto socioculturale siano intrinsecamente legati. Le conclusioni della suddetta ricerca che ha messo a confronto classi del modello pedagogico Senza Zaino e classi cosiddette tradizionali, hanno evidenziato come non si registrino particolari differenze tra i due modelli sul piano cognitivo e degli apprendimenti curriculari ma come emergano significative differenze sul versante sociale. Questa dimensione sembra veicolare e promuovere apprendimenti migliori e più autonomi.

accordata la possibilità di poter osservare il lavoro svolto in classe dai docenti in modo da poter effettuare osservazioni dirette sul campo (metodo osservazione non partecipante). Le istituzioni scolastiche, tutte della scuola primaria, una (situata nel centro storico di Genova) attuava, in alcune classi, il modello Senza Zaino; le altre istituzioni scolastiche (una in periferia di Genova e l'altra nell'entroterra genovese, alta Valpocervera, invece, adottavano un modello di insegnamento tradizionale. Le classi, osservate, sono state tutte del secondo anno della scuola primaria, in quanto il modello Senza Zaino a Genova è partito solo da due anni. Si è voluto dunque osservare classi di pari grado e differenziate dall'uso o meno del modello.

Dalle osservazioni eseguite "direttamente sul campo" sono nate le riflessioni che hanno permesso di evidenziare le categorie di indagine attorno alle quali si è strutturato lo strumentario utilizzato per la raccolta dei dati utilizzati ritenuti idonei per rispondere alle domande della ricerca Vedi finalità dell'inchiesta).

Sviluppo dell'indagine e fasi di lavoro

In una prima fase (vedi Figura 2) è stato sottoposto agli insegnanti delle classi partecipanti all'inchiesta (tre classi della scuola primaria di Genova) un Questionario (Questionario 1) prodotto dall'OCSE all'interno dello Studio che ha comportato l'esplicitazione di approcci pedagogici innovativi e il loro uso in ambito scolastico.

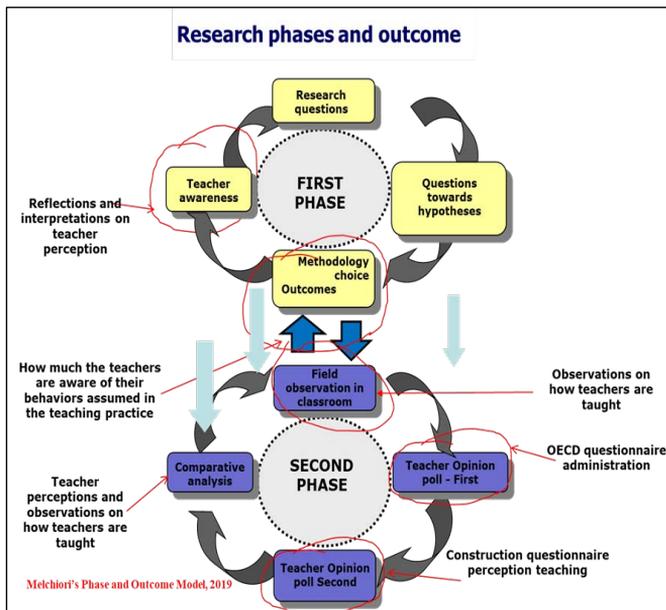


Figura 2. Modello delle fasi di ricerca e risultati.

Il lavoro dell'OCSE, principalmente, è stato volto a identificare *reti* di organizzazioni formative (come le istituzioni scolastiche) che promuovono differenti approcci pedagogici (tra cui il modello Senza Zaino - SZ). Inoltre, lo scopo dell'indagine OCSE è stato di offrire, oltre a una mappa di approcci pedagogici innovativi, *cluster di pratiche* e modelli coerenti. Nella sua creazione, il primo

criterio è stato quello di cercare approcci che abbiano come obiettivo le abilità del 21° secolo, il coinvolgimento degli studenti e delle organizzazioni, l'equità, la tecnologia e che affrontino i Principi dell'apprendimento dell'OCSE. Il questionario ha chiesto quali siano i principali approcci pedagogici seguiti dalle reti, incluso l'allineamento con i Principi dell'apprendimento dell'OCSE e il ruolo della voce e dell'agenzia dello studente. Ha chiesto informazioni su aspetti specifici come se alcuni particolari gruppi o comunità sono stati presi di mira (contesto), qualsiasi argomento o dominio per il quale l'approccio è stato applicato in modo particolare (contenuto), l'approccio alle competenze del XXI secolo, la valutazione, la tecnologia e se qualche aspetto deve essere praticato affinché l'approccio sia efficace. Le domande organizzative includono le richieste di scuole e insegnanti, il modo in cui la rete stessa funziona, e se la rete / organizzazione era stata valutata.

Sono state apportate alcune variazioni al sopradescritto questionario OCSE che hanno consistito nell'inserire, rispetto alle domande relative all'adeguamento ai principi OCSE (vedi questionario 1) da parte degli insegnanti, una scala di valori che va da 0 (per nulla) a 4 (del tutto). La motivazione di questa variazione è stata dettata dalla necessità di avere dati quantitativi che potessero essere messi a confronto.

La compilazione del questionario dell'OCSE ha comportato non poche difficoltà a tutti gli insegnanti intervistati ma soprattutto a quelli che utilizzano un metodo tradizionale e che non fanno parte di alcuna rete specifica di modelli educativi innovativi. I dati misurati sono stati inseriti attraverso una procedura rappresentata di seguito (vedi Figura 3) in una matrice standard per l'analisi dei dati.

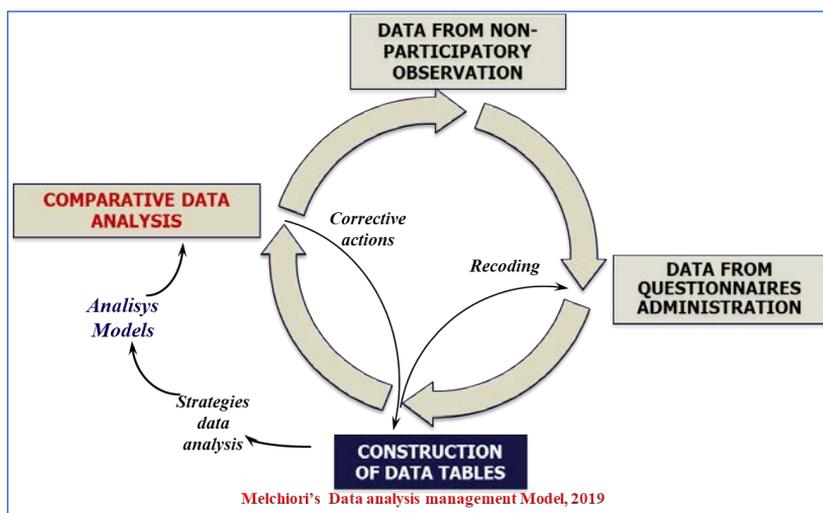


Figura 3. Modello di analisi e gestione dei dati.

Attraverso le osservazioni effettuate in aula, si sono evinte delle categorie di analisi che sembrano essere di interesse per il presente studio. Dal punto di vista del presente studio era importante l'analisi degli aspetti legati allo sviluppo della prosocialità e a quelli legati al benessere o malessere caratterizzanti il loro status di alunni. Importante era inoltre capire quanto l'approccio degli insegnanti del modello Senza Zaino e quello degli insegnanti differiscano tra loro.

Il questionario è stato composto da domande formulate in modo da assolvere a un duplice compito: il primo prevedeva che si considerasse il testo, o contenuto, della domanda per formulare un giudizio di accettazione con l'assegnazione di un valore preso da una scala a cinque posizioni (da 0 a 4). Il secondo compito, invece, prevedeva che si rispondesse con testo libero alla stessa domanda (domande aperte). Queste hanno dato spunto ad un'analisi testuale di tipo qualitativo, mentre le prime risposte sono state raccolte in una tabella di dati insieme al contributo delle osservazioni dell'osservatore sulle stesse domande (in pratica si è considerato che la differenza del valore assegnato dall'osservatore rispetto al valore dato dall'insegnante permetta di evidenziare quale sia il grado di consapevolezza di quest'ultimo rispetto alla corrispondenza tra ciò che si pensa di fare e ciò che fa in realtà).

L'analisi testuale ha permesso di costruire alcune categorie di comportamento che sono attivate dagli insegnanti nel loro lavoro e in particolare: la strutturazione della lezione, l'accoglienza, la spinta motivazionale, lo sviluppo di uno spirito critico, l'autonomia, il senso di cittadinanza inteso come aiuto reciproco.

Riflessioni risultati dell'analisi dei dati

Le riflessioni realizzate alla conclusione dell'indagine hanno considerato due *prospettive in ottica comparativa*: nella prima si sono confrontate le evidenze presentate nel volume dell'OCSE con le risultanze dell'indagine effettuata; con la seconda prospettiva si è voluto confrontare i risultati della stessa indagine ottenuti con le diverse strumentazioni qualitative e quantitative.

Nel primo caso, quindi, è stata realizzata una forma di analisi comparativa che ha preso in considerazione soprattutto gli aspetti delle pratiche pedagogiche e pertanto si è cercato di evidenziare elementi comuni tra le evidenze delle medesime pratiche osservate (ad esempio, metodi didattici, tempi delle lezioni, attività operative, organizzazione degli spazi, lavoro a casa, valutazione formativa). Questa prima analisi comparativa è stata realizzata sulla base del questionario utilizzato nella ricerca dell'OCSE, espressamente tradotto per questo studio di caso, e somministrato ai docenti delle scuole partecipanti allo studio.

Per quanto attiene, invece, alle riflessioni sui risultati dell'indagine quali-quantitativa, attuata per lo studio di caso, si è fatto riferimento al confronto tra le evidenze dell'analisi qualitativa, cioè interviste e osservazioni in aula, e l'analisi quantitativa, cioè la sintesi statistica delle risposte ai questionari somministrati. Per tale comparazione, essendo i risultati relativi alle sole scuole selezionate per lo studio di caso, non si è operato, ovviamente, per rilevare una significatività statistica delle differenze misurate.

Dal questionario OCSE (prima somministrazione)

In base all'indagine svolta dall'OCSE, per ciò che riguarda il modello Senza Zaino, l'approccio al curriculum globale è ritenuto fondamentale, con una forte connessione tra hardware e software (specifica dell'OCSE). In particolare, le specificità evidenziate per le pratiche pedagogiche sono state organizzate in cinque fasi:

1. Organizzazione dello spazio nelle aree di lavoro e arricchimento con strumenti didattici.
2. Gestione della classe e istruzioni differenziate. Studenti e insegnanti negoziano attività che consentono agli studenti di lavorare autonomamente.
3. Progettazione e valutazione. Insegnanti e studenti condividono gli obiettivi di

- apprendimento. Gli studenti si impegnano in auto-valutazione e hanno un feedback in modo che possano migliorare.
4. Promuovere la scuola della comunità. Ciò significa vedere sia gli insegnanti che gli studenti come comunità. La partecipazione degli studenti è incoraggiata durante tutta la vita scolastica. Ci sono tutoraggio, educazione tra pari e insegnamento reciproco, con ampie opportunità per gli insegnanti di scambiare idee e pratiche.
 5. Condividere visioni con i genitori e aprirsi al mondo. I genitori sono coinvolti nelle attività e nella visione della scuola e sviluppano collaborazione e cooperazione. Rispetto a quanto registrato dall'OCSE risulta una forte adesione, da parte degli insegnanti SZ ai suoi Principi di apprendimento. Si sottolinea l'importanza della comunicazione con gli alunni, tra gli alunni e tra i docenti stessi. In alcuni casi sottolineano le difficoltà di condivisione con tutti i docenti anche per il fatto che, attualmente, solo alcune classi all'interno della scuola adottano il metodo Senza Zaino.

Anche le insegnanti delle classi che hanno adottato un modello tradizionale, comunque, hanno accordato, se non altro sulla carta, una forte adesione ai Principi dell'OCSE. Gli insegnanti delle classi "tradizionali", non appartenendo a reti specifiche di innovazione didattica, hanno avuto delle difficoltà a rispondere alle domande aperte. Condividono i principi OCSE ma la strutturazione reale della loro lezione (ruolo centrale dell'insegnante, l'utilizzo di una valutazione quasi esclusivamente sommativa) ne rende difficoltosa o impossibile l'applicabilità. Nel rapporto insegnante-alunni utilizzano il termine confidenza e non fiducia. Non nominano quasi mai il termine autovalutazione sebbene pongano il bambino come punto teorico di partenza di ogni percorso curriculare.

Riassumendo, l'analisi delle domande aperte del questionario OCSE permette di affermare che il metodo didattico applicato determina le differenze. Il modello Senza Zaino sembra essere strutturato per adempiere alle linee guida indicate dall'OCSE. Il metodo tradizionale risulta, invece, "imbrigliare" anche agli insegnanti più sensibili alle innovazioni che, sulla carta, approvano le finalità sponsorizzate dall'OCSE ma nella pratica sono costretti ad applicare modelli ad esse inadeguati.

Dal questionario "modello innovativo" (seconda somministrazione)

Maggiori e più interessanti indicazioni sono state tratte dall'analisi del questionario realizzato sulla base delle osservazioni fatte in classe che hanno generato le categorie di analisi. Anche il secondo questionario ha previsto domande aperte (analisi qualitativa) e domande chiuse (analisi quantitativa). Qui di seguito verranno riprese nello specifico le categorie di analisi individuate nel questionario e confrontate le risposte degli insegnanti con le osservazioni fatte

Strutturazione della lezione e accoglienza:

Le insegnanti SZ sembrano mostrare maggior coerenza tra le risposte date e il loro operato in classe. Non sembrano essere condizionate dai tempi ministeriali e lasciano ampi spazi introduttivi agli argomenti. Sebbene le insegnanti non abbiano dato valori alti all'influenza che subirebbero dal giudizio dei colleghi, sembrano comunque interpretare valori educativi comuni.

Spinta motivazionale:

Le insegnanti SZ assegnano tutte valori massimi all'influenza che il giudizio ha sulla spinta motivazionale e sembrano lavorare di conseguenza. Non essendo il ruolo dell'insegnante centrale e non direttivo, gli alunni hanno ampi margini di

libertà nella scelta di un'attività o di un'altra, e ciò facilita la motivazione per ciò che viene effettuato. I bambini hanno la possibilità di autocorreggersi e di autovalutarsi senza dare l'impressione di essere in preda alla competizione con il resto del mondo. Svolgono le loro attività in maniera rilassata senza stress apparenti. La valutazione formativa che è il metodo principale di valutazione utilizzato nel modello SZ favorisce il fatto che i bambini svolgano il proprio percorso senza contrapporre le proprie capacità con quelle degli altri. Le insegnanti tradizionali hanno, generalmente, dato valori più bassi alla connessione tra spinta motivazionale e influenza del giudizio ma ciò che è stato osservato in classe sembra dimostrare il contrario. Gli esercizi comuni svolti singolarmente sembrano essere affrontati da alcuni come la prova della vita, da altri con patema d'animo per le difficoltà che incontrano. Alcune mani costantemente alzate, le voci che asseriscono "finito", palesano ansia da prestazione. Si dà una grande influenza dal voto e la valutazione esclusivamente sommativa, esacerba la situazione.

Sviluppo dello spirito critico:

Le insegnanti SZ sembrano dare ampi spazi alle attività legate allo sviluppo dello spirito critico. Le letture svolte in classe, sono sempre state accompagnate da momenti di discussione comune durante la quale i bambini hanno espresso i loro pareri, hanno raccontato le loro esperienze. I bambini della classe Senza Zaino paiono abituati all'ascolto dell'opinione altrui e non sembrano a disagio nell'espone la propria. Viene spesso chiesto il loro punto di vista. Il semplice fatto che possano scegliere autonomamente le attività didattiche da svolgere (da un carnet di opzioni, ovviamente) dimostra come la loro abitudine a pensare e decidere sia una costante nella loro vita scolastica.

Autonomia:

Per quanto riguarda l'autonomia e i suoi rapporti con la dipendenza dal giudizio, tutte le insegnanti intervistate hanno assegnato valori elevati. L'opinione che spesso la dipendenza dal giudizio rappresenti un ostacolo per lo sviluppo dell'autonomia è dunque comune. La maggior parte delle maestre identifica l'immagine di una mano costantemente alzata come l'espressione di un bisogno. Nella scuola SZ il ruolo della maestra non è predominante come nella scuola tradizionale.

Le differenze osservate in classe nel confronto tra modello SZ e insegnamento tradizionale sono state molte e significative. Le maestre "tradizionali" immerse nel mondo sopradescritto, non hanno forse né il tempo né l'energia ma soprattutto i mezzi per correggere tutti quegli atteggiamenti rilevati nei bambini che palesano una mancanza di autonomia.

Il senso di cittadinanza:

Le risposte raccolte rispetto a quest'ultima categoria analizzata evidenziano invece forti differenze tra maestre SZ e maestre "tradizionali" e forti differenze tra i valori assegnati da quest'ultime e dall'osservatore rispetto al grado di coesione che si respira all'interno della classe. Secondo le maestre Senza Zaino la scuola come tradizionale non aiuta affatto a sviluppare nei bambini un senso di cittadinanza. Riprendendo le parole di una di esse, il presupposto obbligo del grembiule, volto a rendere i bambini tutti uguali, porta, in realtà, a mal celare le differenze reali e a considerare le diversità come se fossero un qualcosa di negativo e quindi da nascondere anziché una risorsa per tutti. Uno dei capisaldi stessi della scuola SZ è invece quello di considerare la classe come una comunità inclusiva dove persone differenti sono orientate al rispetto reciproco e dove le particolarità sono considerate come una risorsa e non come un impedimento.

Per quanto riguarda ciò che è stato osservato nelle classi cosiddette “tradizionali”, si può al contrario affermare che gli alunni, in tutte le loro sebbene comuni attività, vivono sempre singolarmente le loro esperienze. Non si è riscontrata condivisione e gli atteggiamenti trapelati mostrano una forte tendenza all’egocentrismo che non viene quasi mai corretta. Si avverte già la distinzione tra i “più bravi” e quelli che tendono a restare indietro. Più che una classe gli alunni sembrano essere divisi in gruppi differenziati.

Conclusioni

Dall’esperienza realizzata si può considerare che il modello innovativo proposto dal progetto “Senza Zaino” facilita un contesto di relazioni sociali e positive, improntate alla collaborazione, alla prosocialità e all’empatia sia tra bambini sia tra bambini e adulti.

Riprendendo dunque gli studi dell’OCSE e quelli condotti dai ricercatori dell’Università di Firenze, si può confermare come, nelle classi Senza Zaino, la relazione con gli insegnanti risulti un elemento cruciale sia per il potenziamento di alcuni aspetti legati al sé sia per quanto riguarda il rendimento scolastico. La relazione con l’insegnante diviene una base sicura capace di promuovere maggiore autostima e valutazione positiva del sé. Il ruolo assunto dai comportamenti prosociali e collaborativi tra i compagni influenza gli apprendimenti. Un’educazione improntata alla cooperazione potenzia molteplici opportunità di apprendimento e di sviluppo per gli alunni.

La capacità degli alunni a lavorare in modo autonomo sembra costituire uno snodo di collegamento tra le dimensioni relative all’autostima e alla competenza scolastica e quelle relative al rapporto con l’insegnante e l’apprendimento. La dimensione dell’autonomia e della responsabilizzazione degli alunni rispetto al compito è uno dei punti cardinali di questo modello educativo e, dagli studi fatti, pare dare risultati positivi in termini di ricaduta sull’apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Alexander, R. (2004). Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 7–33. <https://doi.org/10.1080/0305-764042000183106>
- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1–18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Barcroft, J. (2012). *Input-based incremental vocabulary instruction*. Alexandria, Virginia: TESOL International Association.
- Bekebrede, G., Warmelink, H. J. G., & Mayer, I. S. (2011). Reviewing the need for gaming in education to accommodate the net generation. *Computers & Education*, 57(2), 1521–1529. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.02.010>
- Boaler, J. (2008). Promoting ‘relational equity’ and high mathematics achievement through an innovative mixed ability approach. *British Educational Research Journal*, 34(2), 167–194. <https://doi.org/10.1080/01411920701532145>
- Boaler, J. (2012), “From psychological imprisonment to intellectual freedom – The different roles that school mathematics can take in students’ lives”, in Proceedings of the 12th International Congress on Mathematics Education.

- Borman, G. D., Slavin, R. E., Cheung, A. C. K., Chamberlain, A. M., Madden, N. A., & Chambers, B. (2007). Final Reading Outcomes of the National Randomized Field Trial of Success for All. *American Educational Research Journal*, 44(3), 701–731. <https://doi.org/10.3102/0002831207306743>
- Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegel, C. A. T. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, 35, 79–97. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.004>
- Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2012). Effective Reading Programs for Spanish-Dominant English Language Learners (ELLs) in the Elementary Grades: A Synthesis of Research. *Review of Educational Research*, 82(4), 351–395. <https://doi.org/10.3102/0034654312465472>
- Fullan, M., Langworthy, M., Barber, M., & MaRS Discovery District. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Retrieved from <http://www.deslibris.ca/ID/242985>
- Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Raising School Effects while Ignoring Culture? Local Conditions and the Influence of Classroom Tools, Rules, and Pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), 119. <https://doi.org/10.2307/1170747>
- Korpershoek, H., Harms, G. J., Boer, H. de, Kuijk, M. van, Doolaard, S., & Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs. (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice: A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioural, emotional, and motivational outcomes*. Groningen: RUG/GION.
- Lingard, B., Hayes, D., & Mills, M. (2003). Teachers and productive pedagogies: Contextualising, conceptualising, utilising. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(3), 399–424. <https://doi.org/10.1080/14681360300200181>
- Loughran, J. (2013). Pedagogy: Making Sense of the Complex Relationship Between Teaching and Learning. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 118–141. <https://doi.org/10.1111/curi.12003>
- Luna Scott, C. (2015). "The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century?," ERF Working Papers Series, No. 15, UNESCO, Paris.
- Marchesini E., Pinto G., Nocentini A. (2017) *Apprendimento e competenza sociale nella scuola* Carocci editore, Roma
- Melchiori F.M., *Valutazione ex-post. Studio di caso di fine progetto sugli aspetti teorico-metodologico e sui risultati ottenuti*, Forlazioe&Insegnamento, V. 17 N. 1 (2019): Supplemento.
- Melchiori R, L'intervento di formazione come ricerca socio-educativa, in S. Cellamare, R. Melchiori, S. Nirchi, *La multiformità della professione insegnante*, Roma, 2012, Ed. Anicia.
- Melchiori R., *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*, Roma, Edizioni Nuova Cultura – Edicusano, 2012.
- OECD (2015a), *OECD Education 2030*, First Informal working group meeting, internal working paper.
- OECD (2015b), *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*, OECD Publishing, Paris.
- Orsi M. (2013) *Un approccio globale al curricolo. Linee-guida per le scuole*. Carocci Editore, Roma
- Paniagua A. e D. Istance (2018) "Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies", OECD Publishing, Paris.
- Pollard, A. (a cura di) (2010), *Professionalism as Pedagogy: A Contemporary Opportunity: A Commentary By TLRP And GTCE*, TLRP, London.
- Sliwka, A. e B. Yee (2015), "From alternative education to the mainstream: Approaches in Canada and Germany to preparing learners to live in a changing world", *European Journal of Education*, Vol. 50/2, pp. 175-18313.

Sitografia

<https://www.scuolasenzazaino.org>
www.oecd.org/education/ceri/innovative-pedagogies-for-powerful-learning.htm

Student teachers' self-evaluation and perceived social evaluation of their future profession in South Tyrol – Italy

L'autovalutazione e la percepita valutazione sociale della professione dell'insegnante da parte degli studenti delle Scienze della Formazione in Alto Adige – Italia

Barbara Gross

Libera Università di Bolzano - barbara.gross2@unibz.it

ABSTRACT

Focusing on the student teachers' evaluation of the prestige of their future profession is needed to include this aspect of the professionalization process in teacher education and training. Hence, knowledge on student teachers' perceptions is of fundamental worldwide relevance for universities to make the teaching profession more attractive to a wider pool of candidates. Research has shown that the teaching profession has a low social prestige, especially in the Mediterranean area, but there is no evidence on whether the perceived social prestige of the students' future profession coincides with the students' personal esteem of the profession. Therefore, this paper gives new insights in the self-evaluation and perceived external, social evaluation of the prestige of the teaching profession among student teachers in one Italian university (Free University of Bozen-Bolzano, N = 154). The results show that student teachers' self-evaluation and perceived external, social evaluation considerably and significantly diverge. Finally, implications for decision makers and university stakeholders will be discussed in this paper.

I futuri insegnanti, oggi studenti di Scienze della Formazione, necessitano di concentrarsi sulla percezione del prestigio della loro futura professione per includerla come uno degli aspetti salienti del processo di professionalizzazione all'interno della loro formazione. A motivo di ciò le università devono curare a livello mondiale la comprensione, da parte dei futuri insegnanti, della rilevanza della loro professione quale aspetto di fondamentale importanza, anche al fine di rendere la professione docente più attraente per un più ampio spettro di candidati. Le ricerche hanno dimostrato che la professione dell'insegnante ha un basso prestigio sociale, specialmente nell'area mediterranea, ma non vi è alcuna prova che il prestigio sociale percepito della futura professione degli studenti coincida con la valutazione che il singolo soggetto ha della sua professione. Questo articolo fornisce pertanto nuovi risultati sull'autovalutazione e la valutazione sociale del prestigio della professione percepita da parte degli studenti delle Scienze della Formazione alla Libera Università di Bolzano (N = 154). I risultati dimostrano che l'autovalutazione degli studenti e la valutazione sociale percepita differiscono in modo considerevole e significativo. Questo contributo tratta inoltre le implicazioni per i decisori e gli stakeholder universitari.

KEYWORDS

teacher education; social prestige; professionalization; higher education; perception.
Formazione degli insegnanti; prestigio sociale; professionalizzazione; istruzione superiore; percezione.

1. Theoretical framework

1.1. Teaching as a profession and its struggle

According to Keiner (2011), professions describe particularly privileged occupational groups “that fulfil specific, central and systemically relevant functions for a society. They regulate their functions and services largely autonomously and secure stable employment relationships, social status and prestige¹ for their members, as well as corresponding income” (p. 199, translated by the author). The classical professions include doctors, lawyers and theologians. Precisely because of the high dependence on the state-regulated education system and the strong influence of the churches, especially on elementary schools, which lasted well into the 20th century, the teaching profession was not considered a profession in the profession-theoretical considerations of the 1980s. On the other hand, however, it fulfilled a central social, school-organized function and ensured its reproduction through knowledge cultivated at universities and corresponding examinations. The teaching profession was therefore described as a semi-profession (Keiner, 2011).

The teaching profession is socially determined (see e.g., Alessandrini, 2012; Costa, 2010; Margiotta 2019) and continues to struggle with defining itself in relation to other professions (Goodwyn, 2010). Although teaching meets the criteria of what constitutes a profession in terms of knowledge, responsibility, autonomy, and organization, the concept of the “professional” within education remains debated and contested. As Lundgreen (2011) underlines, professionalization is commonly characterized by a) knowledge, b) professional identity, c) public image of offered indispensable services, and d) legal privileges. The author argues that in this regard especially for educational professions some problems arise. For example, which is the necessary knowledge that justifies the privileging competence in this field? The fact that pedagogy only was a part of studies and was not studied as main subject until the 1960s partly explains its difficult legitimization. Moreover, as also emphasized Lundgreen (2011), the public image or status characterizes a profession. Status, when used in relation to occupations and professions, typically refers to the social standing of various groups and is connected to the prestige, rewards and desirability of various occupations. Professions with high social status also tend to have high social prestige because of perceptions relating to the knowledge required to “do the job” (Winch, 2010). Research by Hall and Langton (2006) suggests that the main factors for status are power, money and fame. When secondary drivers of status, namely training, skill, expertise and social influence, are not seen as contributing to the more important primary drivers, attempts to raise the status of teachers could be seen as ineffective.

Many factors cause the low prestige of the teaching profession compared to other professions. Rothland (2016) summarizes them and mentions the following:

- The size of the professional group: the number of professionals initially increases the prestige, but decreases above a certain threshold; due to the large

1 According to Hoyle (2002), the *status* of an occupation refers to its abstract characterization, for example, as a profession, following an underlying conceptualization and related criteria, while the *prestige* refers to the reflection on the significance of the profession to be evaluated for society in comparison with other professions.

number of pupils, a correspondingly large number of teachers is required, and this leads to the teaching profession being one of the less exclusive professional groups.

- A high proportion of women has a status-reducing effect.
- Uncertainty about teaching objectives, roles, effects and causality.
- The relationship between pupils and teachers represents a permanent intermediate position (between the world of children and adults; between the world of school and work; between school values and the values of the adulthood; between the worlds of knowledge transfer and knowledge generation), which has a negative impact on the prestige of the teaching profession.

1.2. Student teachers' and perceived social evaluation of the teaching profession

The discourse about the social position of the teaching profession is not new. Already Adorno wrote in 1965 that the teaching profession enjoys a low social standing compared with other academic professions. Today, this is – although with different degrees – a common assumption in most European countries and beyond.

Hargreaves, Cunningham, Hansen, McIntyre, and Oliver (2007) found that teachers still feel there is a significant gap between the status of teaching and other high-status professions, particularly in relation to teaching being a respected and valued authority. Moreover, what for teachers mattered most was the status and esteem afforded by colleagues and partners rather than that of public opinion. However, also public opinion, local and national media, and government's perspectives toward the teaching profession are determinant for the status of the teaching profession. A study conducted by Fuller, Goodwyn, and Francis-Brophy (2013) has shown that the teachers' sense of professional identity (i.e., the aspect of teacher's identity that is most influenced by changes in local and national policy, roles and responsibilities), the status and esteem strongly reflect external and objective recognition of the teachers' skills and expertise. The authors presume that teachers develop an awareness of their own identity from an understanding of the perceptions of others of them.

Teaching is the first-choice profession for university graduates in most European countries (e.g., Institute for Public Policy Research, 2001). However, the social esteem is influenced by its relatively low power – if compared with other professions. As Mertes (2011) points out, the teaching profession does not represent any social or political power. Career opportunities are limited, and the teacher's domain is limited to the classroom. Power over children and young people is conferred on the teaching profession only by society; teachers do not therefore act on their own authority, but on the basis of a mandate articulated in the form of curricula, themes and educational standards. The social esteem has been changing over the years; as emphasized by Ünsal, Avcı, and Korkmaz (2017), a decrease of the status of the teaching profession is observable in European countries due to economic crises. The authors underline that working conditions and income are the most important criteria for the self-image and status of the teaching profession. Tartuce, Nunesco, and De Almeida (2010) emphasize that a low social status of the teaching profession also depends on the fact that many teachers – especially in the past and in some countries and areas even today – have no specific training or professional preparation, and this contributes to the stereotype that anyone can teach and that for this job no specific qualification is necessary. Moreover, the low status may, according to Monteiro (2015), be attributed to the lower salaries than most professions with a high status. Monteiro states that it is

an easily accessible profession with lower income and low autonomy, and that the big class sizes, low resources and negative working conditions influence its status. Not only historical reasons influenced and influence the social esteem of the teaching profession, but also the geographical position. From research (Chistolini, 2010) we know that the teaching profession has a lower social prestige in the Mediterranean area: from the comparison of the results from eight countries (Belgium, Cyprus, Italy, Libya, Poland, Slovakia, Turkey, and United States of America) emerged that the teaching profession receives the lowest social prestige in Italy. Moreover, Fischer (2010) compared data collected by the Italian institute IARD on teachers' perceived social prestige of their profession and emphasizes that teachers perceive a decreasing social prestige. He mentioned different factors influencing this low social prestige: the mass phenomenon school and its connected increase of general education; the low political appreciation of schools and education, especially in Italy; and the dissemination of negative images of schools through mass media. From this data emerges that female teachers seem to be more pessimistic than their male colleagues. Furthermore, teachers from higher educated families are less pessimistic compared to teachers from less educated families. This result turned out to be more pronounced in the north of Italy than in the south of the country, where this profession in the public sector seems to bring more respect for the profession. Further, the author states that in Italy, in contrast to the past, the role of a teacher, that is its social function, is valued as being more important than the teachers' professionalism. The author concludes that this is not surprising in an era of crisis in the educational system.

Although tensions exist between the social esteem and teachers' own views about teaching, there is little doubt that the perception of an overly regulated and poorly remunerated profession has important implications for teachers' overall sense of professional status, morale, recruitment and retention (e.g., Ingersoll & Perda, 2008). The teachers' perceived lower social status compared to other professions affects teacher job satisfaction with negative repercussions on teacher recruitment and retention (Swann et al., 2010).

As Rothland (2016) underlines in his paper, the social external esteem of the teaching profession – which is not particularly high but also not particularly low and all in all assessed as positive – is countered by the self-image of the teacher or prospective teacher, which points to the existence of a discrepancy between external evaluation and self-perception. These discrepancies also seem to have increased over the years, following the Eurydice report (2015) that focuses on almost two million lower secondary education teachers employed in 36 European countries. The report reveals that teachers do not correctly evaluate the public perception of the recognition of their profession in a European comparison: society rates the profession higher – stating that it is a highly skilled and intellectually demanding profession – than teachers perceive. For example, the report states that

90.2 % of teachers in the EU stated that they were satisfied with their job and 90.1 % with their school environment. However, only 18.4 % of teachers perceive their profession to be valued by society at large. Countries with the lowest percentage of teachers who believe that their profession is viewed positively are Spain (8.5 %), France (4.9 %), Croatia (9.6 %), Slovakia (4 %), and Sweden (5 %). Despite their perception that society does not rate it highly, the great majority of teachers themselves in these countries are highly satisfied both with their job and their school. (p. 104).

Hence, in Spain only 8.5% of teachers believe in a positive social evaluation of the teaching profession while data show that in this country society attributes the

same social prestige to the profession as to other highly skilled intellectual professions – for example, economists, lawyers, and psychologists. In Italy, society attributes an even higher social prestige to teachers. The professions' prestige is considered close to that of managers running medium-sized enterprises and of entrepreneurs.

Even if some research has shown that the social esteem of the teaching profession is lower than in other professions, it seems that research cannot confirm the negative social evaluation of the teaching profession but only the negative perception by teachers of the external, social status of the teaching profession and the teachers' need to justify themselves for the privileges of the profession. It is not yet clear how student teachers self-evaluate their future profession and if a perceived negative external, social evaluation also exists among student teachers. It is precisely for this reason that it is important to examine how student teachers rate their own future profession and how they perceive social status. Hence, hereafter, the focus is on the self-evaluation of prospective teachers about their future profession, on the perceived social evaluation, and on a comparison of these two evaluations.

1.3 Research aims and questions

The literature review has shown that teachers perceive the social prestige of their profession as lower than it is. However, there is no data on student teachers. Since the teaching profession seems to be losing popularity, knowledge on student teachers' perceptions is of fundamental worldwide relevance for universities in order to make the teaching profession more attractive to a wider pool of candidates, as emerged as one of the policy implications from research conducted by the European Commission (European Commission, 2015). Thus, a better understanding of students' perceptions should assist teacher educators in preparing teachers to deal with this image problem. Although research studied the social prestige of the teacher profession, there is no evidence on whether the perceived social prestige of the students' future profession coincides with the students' personal esteem of the profession. With the purpose of an efficient design of teacher training, it is therefore necessary to endeavor answers to the following questions:

1. How do student teachers rate their future profession?
2. How do student teachers perceive the external, social evaluation of the teaching profession?
3. Are there differences in the student teachers' evaluation of the future profession and the perceived external, social evaluation of the teaching profession?

2. Methodology

2.1 Sample and sampling method

Data for this article were obtained from a larger study on student cultures in South Tyrol, Italy. Data were collected in July and August 2017 and at the Faculty of Education at the Free University of Bozen-Bolzano through an online questionnaire (N = 154). While nearly 83% of participants were female student teachers, about 17% were male students. Nearly fifty-eight percent of students were attending year one

or two of their studies, while the rest of students were enrolled in year three or four. While some participating students were attending a professional in-service training (University Vocational Training Course; these students are secondary school teachers which are specialized in a subject and need a pedagogical qualification to get an open-ended employment contract), most students attended the German-language Master's degree study course (the Faculty of Education at the Free University of Bozen-Bolzano offers a German, an Italian and a Ladin Master's degree study course), which qualifies future kindergarten and primary-school teachers.

2.2 Instrument

An online questionnaire was constructed by the adaptation and revision of the following instruments:

- Keiner (2000a; 2000b): engagement and passion, student motivation and performance as well as students' interest in teacher training;
- Peitz and Fthenakis (2007): students' study motivation and satisfaction and the view of the child;
- Cramer (2012): performance motivation at school and understanding of school and education.

The final questionnaire included the following sections: students' background, view of pedagogy, engagement and passion, student motivation and performance motivation, students' interests in teacher education, prestige of future profession, view of the child, and teamwork. For this paper, in order to answer the research questions, items from the section "prestige of future profession" were analyzed.

This part of the questionnaire is following the methodological approach of a research conducted by Keiner, Kroschel, Mohr and Mohr (1997), who studied the relationship between educational studies and pedagogical work from two different perspectives: a) the prospective ideas of students of Educational Sciences about their future profession and b) the retrospective evaluations of former students of Educational Sciences with regard to their previous studies. The analyzed section of the questionnaire for the here-presented research consists of two questions with 30 pairs of bipolar adjectives. To analyze data, a semantic differential scaling (developed by Osgood, Suci, & Tannenbaum 1957) was used. Within this method pairs of adjectives of opposite meanings are presented and the participant has to place a mark at an appropriate point between the two bipolar adjectives. In the case of this study, 5 points were presented, whereby 3 indicates a neutral position or that the participant perceives the adjective as inapplicable to the concept. Values of 1 and 5 are regarded as extremes: the adjective is perceived as accurately describing the phenomenon in question. On one item from the present research (Q38: How do you think the public sees the educational profession?) a participant might respond as follows:

demanding O X O O O undemanding

2.3 Data collection and analysis

Data for this paper were obtained from a larger study on student cultures in Italy (South Tyrol). Data collection took place in July and August 2017 at the Faculty of

Education of the Free University of Bozen-Bolzano through an online questionnaire (N = 154). In total, data from 128 participants could be used as they answered all the here-analyzed items; 26 participants had to be excluded because of missing data. After analyzing the data in SPSS 25 (descriptive statistics and a factor analysis) the above-described semantic differential scaling (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957) was created in Excel. These analyses were used to answer the first two research questions, while independent samples t-tests were conducted in SPSS 25 to answer research question 3.

3. Results

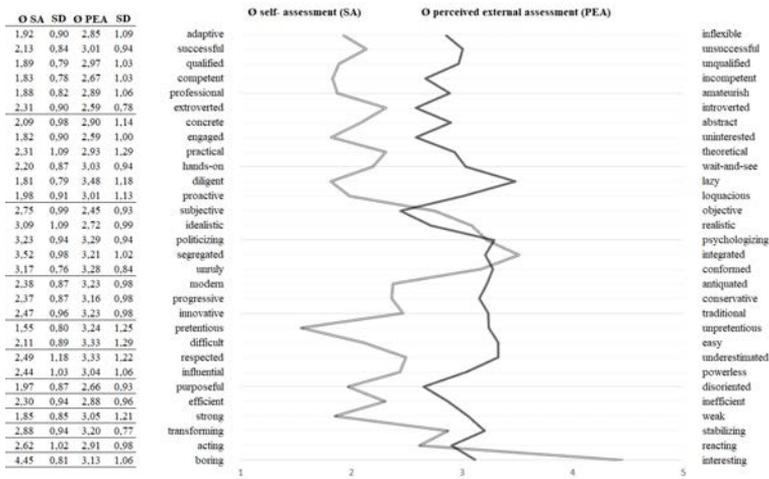


Figure 1: Polarity profile of students' self-assessment and perceived external assessment of their future occupation, ordered according to self-assessment factors.
 The left columns indicate the arithmetic mean (Ø) and standard deviation (SD) of the scale values (scale values: 1-5; N=128).
 Ø self-assessment (Ø) perceived external assessment

Figure 1 shows the mean values of the students' evaluation of given adjectives that should – at various degrees – represent their future profession as well as their evaluation of the perceived external social evaluation. In the questionnaire adjectives were presented randomly and were here ordered according to the results obtained through the factor analysis on the self-evaluation of the teachers' profession. A first factor analysis with nine extracted factors explained 70% of the variance, while the here displayed first six factors explain 60% of the total variance. Intentionally distractors have been included, that is, adjectives that describe the profession in a more positive way were generally – but in fact not always – displayed on the left side.

3.1 Student teachers' self-evaluation and perceived external, social evaluation of their future profession

To answer the first and second research question, the method proposed by Keiner et al. (1997) was used. The authors state that due to the dichotomously conceived

dimensions, the comparative results are to be interpreted as deviations of one from the other expression. In the following, only those items are mentioned that deviate most from the alternative expression on the scale.

Figure 1 shows that students evaluate their profession in a generally positive way. The first factor – which explains nearly 33% of the total variance with factor loadings from .503 to .835, $\alpha = 0.86$ – shows that future teachers describe their future profession and themselves in this profession as adaptive, successful, qualified, competent, professional, and extroverted. This factor bundles adjectives that could be a description of the professional competence while the second factor (with factor loadings from .523 to .788, $\alpha = 0.86$) describes more practical aspects of the profession (concrete, engaged, practical, hands-on, diligent, and pro-active). The third factor (with factor loadings from .512 to .618, $\alpha = 0.55$) contains the adjective pairs subjective-objective, idealistic-realistic, politicizing-psychologizing, segregated-integrated, and unruly-conformed and may be described as factors that have a particularly high impact on social development. The fourth factor (with factor loadings from .773 to .808, $\alpha = 0.85$) includes the adjective pairs modern-antiquated, progressive-conservative, and innovative-traditional. Hence, they indicate values of openness versus values of conservation. The fifth factor (with the factor loadings .638 and .701, $\alpha = 0.64$) summarizes pretentious-unpretentious and difficult-easy. The professions' degree of complexity is accordingly at the center of attention here. The last factor (which loads on .541 and .785, $\alpha = .52$) contains the adjectives respected-underestimated and influential-powerless and indicates power influences of the profession.

The descriptions “interesting” and “pretentious” have achieved the averages closest to their equivalent pole. Self-evaluation and perceived external, social evaluation of the future profession tend to show similar patterns, whereby it emerges clearly that the perceived external evaluation tends consistently toward the more negatively oriented adjectives.

Overall, the values of the perceived external evaluation have a higher standard deviation and show a higher tendency toward the middle than those of the self-evaluation; these observations indicate that the student teachers are more at ease with the self-evaluation.

3.2 Differences in student teachers' evaluation and perceived social prestige

As already mentioned above, self-evaluation turned out to be considerably milder than the perceived external evaluation. Particularly strong deviations are apparent in some adjectives:

- diligent and lazy: students describe themselves as diligent while the perceived perception of others tends toward lazy;
- pretentious and unpretentious: the self-evaluation clearly tends toward pretentious while the external evaluation tends toward unpretentious;
- boring and interesting: the self-evaluation clearly goes in the direction of interesting while the external evaluation can be located in the middle of the scale.

The statistical analysis has revealed significant differences (see Table 1) in the teacher students' self-evaluation of their future profession and the perceived external social evaluation of the teaching profession in all but two pairs of adjectives, which are: politicizing-psychologizing and unruly-conformed.

Adjective pairs		t	p
adaptive	-inflexible	-7.444	<0.01
successful	-unsuccessful	-7.898	<0.01
qualified	-unqualified	-9.413	<0.01
competent	-incompetent	-7.356	<0.01
professional	-amateurish	-8.527	<0.01
extroverted	-introverted	-2.660	<0.01
concrete	-abstract	-6.096	<0.01
engaged	-uninterested	-6.475	<0.01
practical	-theoretical	-4.153	<0.01
hands-on	-wait-and-see	-7.332	<0.01
diligent	-lazy	-13.305	<0.01
proactive	-loquacious	-8.032	<0.01
subjective	-objective	2.499	<0.01
idealistic	-realistic	2.843	<0.01
politicizing	-psychologizing	-.511	.61
segregated	-integrated	2.480	<0.05
unruly	-conformed	-1.099	.27
modern	-antiquated	-7.338	<0.01
progressive	-conservative	-6.820	<0.01
innovative	-traditional	-6.268	<0.01
pretentious	-unpretentious	-12.883	<0.01
difficult	-easy	-8.807	<0.01
respected	-underestimated	-5.599	<0.01
influential	-powerless	-4.593	<0.01
purposeful	-disoriented	-6.130	<0.01
efficient	-inefficient	-4.884	<0.01
strong	-weak	-9.181	<0.01
transforming	-stabilizing	-2.979	<0.01
acting	-reacting	-2.320	<0.05
boring	-interesting	11.195	<0.01

Table 1: t- and p-values of the statistical analysis on the differences between self-assessment and perceived external social evaluation

4. Discussion

From this paper it emerged that the rather negative perception of the social prestige of the teaching profession also persists among student teachers. While students themselves describe their profession as interesting and pretentious, they perceive that society considers teachers to be lazy and subjective. The results have shown significant differences in all but two items regarding the self- and perceived

external evaluation of the teaching profession.

The perceived negative image of the teaching profession has a long tradition and such stereotypes are difficult to break. Media presentation of the teaching profession is not conducive to this, as teachers are mainly presented as low-working and high-earning. Nevertheless, the question must be addressed to what extent the perceived external, social evaluation of the teaching profession corresponds to the real evaluation of the teaching profession by society. Rothland (2016) tries to explain the discrepancy between perceived external evaluation – and now it is clear that this not only applies to in-service teachers but also to student teachers – and observed external evaluation as follows: surveys presented to society on the prestige of teachers are not about the holder of the profession and the privileges she or he enjoys, but about the abstract teaching profession, its social significance and function. It is therefore not a question of the recognition of the individual, nor of concrete experiences with teachers on which the image of the teaching profession is based. The evaluation of teachers as individuals is usually ambivalent and highly emotional, what may shape the reputation of the “real” teacher as the holder of the profession. The concrete reputation of the teacher is therefore less likely to be determined by the difficulty and complexity of the occupation than by negative experiences and disappointments. When the teaching profession and its social relevance are evaluated without considering the individual holder of the profession, then it is perceived as quite demanding and difficult. These discrepancies are also the source of the continuing complaints about the lack of professionalization of the teaching job and a blurred professional image. The teaching profession and teacher training are characterized by uncertainty, and the value of teacher training consists in the acquisition of competences in dealing with uncertainties (Keiner, 1997), including the uncertainty about the social correspondence between the appreciation of the complexity of the teaching profession and the appreciation of individual teachers.

5. Conclusion

As teachers and future teachers still perceive their profession – or future profession – as not being a high status profession in society, teacher training should focus on the empowerment of student teachers; student teachers and in-service teachers need recognition for their skills and expertise. Recognizing and valuing the role of teachers is essential in supporting teacher retention as it allows highly accomplished teachers to continue to do their job appropriately, and consequently, to spread their positive vision, attitudes, motivation and competence to students and society (for the need of working on educational relationship and school motivation in pre- and in-service teacher education, see Tempesta, 2018).

Even if discrepancies between perceived and observed social status of the teaching profession persist, research has shown that the observed social status is lower than for other professions.

However, empowering student teachers will not change the society’s evaluation of the teaching profession and of single teachers. To increase the teaching professions’ status, policy decisions should be implemented by authorities who are specialized in educational sciences. Moreover, while many European countries, for example Germany, France, Sweden, Norway, and Spain, have implemented campaigns to enhance the social image of the teaching profession, other countries such as Italy, Austria, and Portugal are not providing any (Eurydice, 2017). Hence, also in Italy campaigns that promote the teaching profession and its status

should be implemented to a higher degree by targeting prospective student teachers (this is already done at single universities, for example, at the Free University of Bozen-Bolzano) and especially by targeting the broader public.

In conclusion, some limitations of this research should be mentioned. In this research only the perceived social status and a small sample from only one university in Italy has been included. Further research should investigate territorial differences and compare the status with other disciplines. A comparison with high status professions could provide further insights.

References

- Alessandrini, G. (2012). La formazione degli insegnanti e dei formatori: prospettive 2020. *Formazione & Insegnamento*, *X*(1), 47-59.
- Adorno, T. W. (1965). Tabus über den Lehrberuf. *Neue Sammlung*, *5*, 487-498.
- Christolini, S. (2010). International Survey in Eight Countries about Teachers and Teaching Profession. *Journal of Pedagogy*, *2*, 67-86. doi 10.2478/v10159-010-0010-9 JoP
- Costa, M. (2010). Sviluppo professionale del docente in una prospettiva di politica educativa formativa europea. In F. Tessaro (cur.), *Ricerca didattica e counseling formative* (pp. 95-121). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn, Germany: Verlag Julius Klinkhardt.
- European Commission (2015). *Strengthening Teaching in Europe: new evidence from teachers compiled by Eurydice and CRELL*. Report available from: ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fischer, L. (2010). L'immagine della professione di insegnante. In A. Cavalli & G. Argentin (cur.), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (pp. 75-96). Bologna: Mulino.
- Fuller, C., Goodwyn, A., & Francis-Brophy, E. (2013). *Advanced skills teachers: Professional identity and status*. Philadelphia: Routledge. doi: 10.1080/13540602.2013.770228
- Goodwyn, A. (2010). *The Expert Teacher of English*. London, UK: Routledge.
- Hall, D., & Langton, B. (2006). *The Status of Teachers*. New Zealand Teachers Council and Ministry of Education.
- Hargreaves, L., Cunningham, A., Hansen, D., McIntyre, D., & Oliver C. (2007). *The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession*. The Chancellor, Masters and Scholars of the University of Cambridge. Retrieved from <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323010453/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR831A.pdf>
- Hoyle, E. (2002). Social Status of Teaching. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 58-67).
- Ingersoll, R. M., & Perda, D. (2008). The status of teaching as a profession. In J. Ballentine & J. Spade (Eds.), *Schools and society: a sociological approach to education* (pp. 199-213). Los Angeles: Pine Forge Press. Retrieved from <https://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/SSSAE-RMI-2008.pdf>
- Institute for Public Policy Research (2001). *Transforming teacher status: the future of the teaching profession*. GTC conference: London.
- Keiner, E. (2000a). *Lesen – Lernen – Studieren. Studentisches Wissen im Medium seiner Aneignung*. Unveröffentlichter Fragebogen.
- Keiner, E. (2000b). Leben, Lernen, Lesen – Erziehungswissenschaft im Aneignungsverhalten von Studierenden. In L. Wigger (Hrsg.), *Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft* (pp. 7-20). Vechta: Institut für Erziehungswissenschaft.

- Keiner, E., Kroschel, M., Mohr, H., & Mohr, R. (1997). Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(5), 803-825.
- Keiner, E. (2011). Disziplin und Profession. In J. Kade (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 199 - 210). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 9-39.
- Margiotta, U. (2019). La costruzione sociale dell'insegnante. Capability approach e contesto professionale. In G. Alessandrini (cur.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 45-55). Milano: FrancoAngeli.
- Mertes, K. (2011). Tabus im Lehrberuf, oder: die Würde des Lehrberufs. In E. Keiner, K.-P. Horn, H. Kemnitz, U. Mietzner, U. Pilarczyk, J. Schuch & N. Welter (Hrsg.), *Metamorphosen der Bildung. Historie – Theorie – Empirie* (S. 413-423). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Monteiro, R. A. (2015). *The Teaching Profession Present and Future*. New York, NY: Springer.
- Osgood, C. E., Suci, G., & Tannenbaum, P. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Peitz, G., & Fthenakis, W. E. (2007). *Pädagogische Konzeptionen und Erfahrungen im Studium. Fragebogen für Studierende im Laureatsstudiengang Bildungswissenschaften für den Primarbereich*. Unveröffentlichter Fragebogen.
- Rothland, M. (2016). Der Lehrerberuf in der Öffentlichkeit. In M. Rothland (Eds.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 67-85). Münster: Waxmann.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571. doi: 10.1080/01411920903018083
- Tartuce, G. L., Nunesco, M. M., & De Almeida, P. C. (2010). Secondary school students and the attractiveness of the teaching career in Brazil. *Cad. Pesqui*, 40(140). doi: 10.1590/S0100-15742010000200008
- Tempesta, M. (cur.). (2018). *Motivare alla conoscenza. Teacher education*. Brescia: La Scuola.
- Ünsal, S., Agcam, R., & Korkmaz, F. (2017). Exploring Teaching Profession from a Sociological Perspective: Evidence from Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 874-880. doi: 10.13189/ujer.2017.050519
- Winch, C. (2010). What do teachers need to know about teaching? A critical examination of the occupational knowledge of teachers. *British Journal of Educational Studies*, 52(2), 180-196.



Conflating contrasting needs: Introducing a model for designing teacher research in sub-optimal educational contexts

Unire bisogni contrastanti: Introduzione di un modello per la progettazione di attività di ricerca da parte dei docenti in un contesto educativo sub-ottimale

Andrea Mattia Marcelli

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma - andrea.marcelli@unicusano.it

ABSTRACT

This paper tackles the issue of teacher researchers by offering a model for the design of teacher-led inquiries that meets both the theoretical and the practical requirements of scientific research in educational settings. Part 1 focuses on teachers' reluctance to undertake academic research during the course of their working year. Two practical reasons are identified, which explain teachers' lack of involvement with scientific investigations: excessive demands on behalf of policymakers and limited availability of resources. Part 2 moves on to the theoretical level and identifies two beliefs about knowledge that are culturally widespread, and which limit the academia's ability to embrace everyday workplace experiences as a type of scientifically informing educational practice. Drawing on Damiano (2015), the epistemological legitimacy of teachers' experiences is thus redrafted. Part 3 introduces a model for designing research activities in educational settings, so that no supplementary time or resources is required to pursue scientific goals, despite the manifold constraints of teachers' everyday work. The chief example described in this paper focuses on early school leaving and the possibility to convert an ordinary career day into an investigation based on visual ethnography, which aims to empower students at risk. Said case is rendered with a diagram, which constitutes a useful tool for designing research according to the model's guidelines. Finally, Part 4 assesses the viability of the model against a framework conceived for the meta-evaluation of evaluatory practices.

Questo articolo affronta la questione degli insegnanti-ricercatori proponendo un modello per la progettazione di indagini condotte dai docenti che soddisfa sia i criteri teorici che quelli pratici della ricerca scientifica svolta

* Author's note. Research was undertaken while the author was being employed as a teacher trainer by *International School of Talents Multicampus* (now © 2019 – *Human Talent School s.r.l.*). The author received no financial support for the authorship and publication of this article.

in contesti educativi. La Parte 1 si concentra sulla riluttanza dei docenti a intraprendere attività di ricerca accademica durante l'anno lavorativo. Sono identificate due ragioni pratiche per questo, che spiegano la mancanza di coinvolgimento del corpo docente: richieste esose da parte dei governanti [policymakers] e mancanza di risorse. La Parte 2 procede a livello teorico e identifica due convinzioni [beliefs] riguardo alla conoscenza che godono di ampia diffusione in diverse culture e che limitano la capacità, da parte dell'Accademia, di accettare che le pratiche quotidiane del corpo docente abbiano dignità di conoscenza scientifica. Seguendo l'ispirazione di Damiano (2015), la sezione ridefinisce la legittimità epistemologica dell'azione docente. La Parte 3 introduce un modello inteso a facilitare la pianificazione di attività di ricerca in contesti educativi, in modo tale che non siano necessari tempo e risorse addizionali; attraverso tali attività investigative, i docenti saranno in grado di condurre ricerca senza sottostare ai comuni ostacoli tipici della loro giornata lavorativa. L'esempio principale si concentra sull'abbandono scolastico e la possibilità di convertire una giornata dell'orientamento in un'indagine condotta per mezzo dell'etnografia visiva – la quale ha l'effetto di potenziare [empower] gli studenti a rischio. Tale caso è riassunto in forma grafica, in modo da fornire un ulteriore strumento per la pianificazione di attività analoghe. Infine, la Parte 4 valuta la credibilità del modello proposto, usando come mezzo di contrasto un quadro di riferimento [framework] concepito per la meta-valutazione delle pratiche valutative.

KEYWORDS

Teacher Research, Teacher Training, Educational Management, Epistemology, Qualitative Research.

Insegnante Ricercatore, Formazione dei Formatori, Dirigenza Scolastica, Epistemologia, Ricerca Qualitativa.

Introduction

How could teachers carry out research if their working environment is sub-optimal, not only in terms of scientific data collection, but also considering the overall availability of time and resources? In the present paper, I will maintain there is at least a reasonable way to do so. By following a *fourfold model* for planning teacher research activities, designers can quickly conceive of and implement activities that involve school faculties, and which are not detrimental to the overall workload balance. The 'big idea' behind the model is that certain activities – such as research, in-service training, etc. – should not be considered to be discrete courses of action that compete with each other. Rather, it is suggested school managers (or teachers *qua* leaders) operate from within increasingly integrated frameworks that cross the gap between education, policy-making, and scientific enquiry. There is already consensus about the fact communities of educators obtain increased benefits from shared practices than from open competitiveness (see, e.g. Whitmire, 2014, 43), but, rather than being limited to interactions between agents, such approach should be extended to processes as well.

In this paper, I will maintain that there are at least two practical reasons for teachers' reluctance to carry out research on the job: excessive demands on behalf of policymakers and lack of resources. However, progress towards teacher-led re-

search is restrained by two additional beliefs about science, which are common across several cultural backgrounds – namely: the idea science has a specific societal placement, and the conviction all discoveries should take the shape of confirmed theories with a universalistic flavour. By criticising said stereotypes, it is possible to legitimise teachers' actions from an epistemological point of view. In fact, such advance is already under way, as shown by the long-term success of several qualitative methodologies. This paves the way for deep interactions that move beyond the basic improvement of teacher performance, as they become veritable opportunities for teachers to become practice-informed educational investigators – but practical limitations remain to be dealt with. Because of that, the model I propose conflates different needs in a minimalist approach that might anticipate every event or activity schools or educational institutions are already accustomed to. According to the model, goals shall be identified, together with the most readily available methods to take them; moreover, roles shall be identified, in order to see whether there is someone who can take care of the issue. Eventually, these three elements will overlap with the aforementioned practical limitations: what resources can be used? What methods are effective without further investments? What course of action is the most convenient? Once the *situatedness* of the problem-solving scenario has been correctly established, it is possible for teachers to tackle the issue at hand with an investigative mind – with results ranging from simple data collection to outcomes akin to those of Action Research.

1. Reluctant investigators?

The need of teacher research is acknowledged as paramount by a wide range of educational studies, but it is at risk of being all talk and no action. Indeed, the number of teacher researchers remains scant compared to the overall workforce: for example, among the so-called 'Western countries,' research *on* teachers exceeds research *by* teachers (Holmqvist, Bergentoft, & Selin, 2018, p. 192). On the plus side, research led by practitioners is not considered as exceptional as it used to be a decade and a half ago (Watkins, 2006, p. 12). Positive trends emerged in East Asia, such as the Chinese "learning-*in*-doing" model and the Japanese "teachers' communities of practice." Since their appearance as attempts to move beyond a "practice to practice" approach (Paine & Fang, 2007, p. 286), said models have become the starting point of subsequent investigations by Fennoscandian professionals (Bergentoft, 2014; Selin, 2014; Holmqvist et al., 2018, p. 196).

And yet, teacher-led research remains a *desideratum* – especially for those who have experienced it first-hand. According to Watkins (2006, pp. 14–16), interviewed teacher researchers reported: increased agency, open-mindedness, renewed ability to review their efforts and gather evidence about their impacts, a sense of belonging to the school's community, and the perception what they do is useful to others. Similar outcomes have been recorded by Eilersten, Moksnes Furu, and Rørnes (2011, pp. 81–83): teachers who participated research-oriented pre-service induction displayed heightened confidence, morale, authenticity, and attention to fieldwork practices.

Hence, in light of these apparent benefits, what are the reasons for the relatively low density of teacher researchers in the landscape of compulsory education? As it will be shown in the following paragraphs, this depends on both practical and theoretical issues. On the practical side, hindrances to full-blown scientific investigations are manifold. Some of them draw on the general nature of the subject, whereas other ones depend on the current historical contingency,

which affects most education systems. Namely, the biggest culprit for our want of teacher-led investigations is the endemic lack of resources; however, engagement with academic inquiry is also hindered by epistemic attitudes and widespread nonreflexive approaches to research – i.e. stereotypes about what research should be about.

1.1. Policymakers and their demands

Generally speaking, educational research may suffer from lack of controllable time series, small sample sizes, and variables beyond the control of the educator. This adds to the widespread perception research is somehow difficult to understand and implement, together with the idea anything gains academic relevance only when validated by large longitudinal or cross-sectional studies. Teacher researchers may indeed get involved in “objective testing programs,” such as those described by Stufflebeam (2000a, pp. 43–45). However, such participation is to be regarded as extraordinary and is detached from scientifically-informing everyday activities, inasmuch as the latter do not require standardised tests – nor the organising institutions needed to administer and analyse them.

That is, because broad quantitative studies appeal to policymakers – notwithstanding strong methodological and philosophical reasons to believe qualitative researches are no less useful than quantitative ones when it comes to policy goals (for an in-depth discussion of the issue, see Donmoyer, 2012, G. Anderson & Padmanabhan, 2016, Borgnakke, 2017, Lupton & Hayes, 2018).

Therefore, policymakers tend to impose daunting demands on teacher researchers, in face of an object of research that is, by its very nature, liquid and variable. As society changes and as children age, drop out of institutions, graduate, and join the workforce, members of the National Bureau of Statistics appear to be better equipped to understand the nature of education than teachers themselves – namely, because the latter ones are perceived as low-key players, unable to enjoy a bird-view of the subject matter owing to the constraints of their localized profession.

1.2. Limited resources

Even if the above degrees of uncertainty are dealt with and accepted as being par for the course, other external elements come into play that reduce teachers’ capability to deliver results *qua* investigators. Hancock (1997) remarks that research constitutes “an extra layer of work” (p. 94) and that “teachers’ working conditions militate against any activity that is not contributing to the ‘hands on’ work with pupils” (p. 89) – especially if rampant overcrowding is taken into account (p. 88). On a similar note, Watkins (2006, p. 15) reports widespread concern about the lack of time to carry out rigorous research activities, which echoes Zeichner’s call for more time and resources (Zeichner, 1999). For example, “schedule conflicts” hinder continuing professional development in Czechia

(European Commission, 2019, p. 62), whereas teachers in Denmark, the Netherlands, and the UK have just too many teaching hours (pp. 71, 204, 285).

All of these hindrances result from contingencies that have affected the development of worldwide education systems – an example being that of staff shortages (OECD, 2005, p. 29; OECD, 2018, p. 350). Concerning the European Union, major incumbent or approaching teacher shortages have been reported in at least

20 countries out of the 28 surveyed: Austria, Belgium, Bulgaria, Czechia, Denmark, Estonia, Germany, Hungary, Ireland, Italy, Latvia, Lithuania, Luxembourg, Malta, Netherlands, Portugal, Romania, Slovakia, Spain, Sweden (European Commission, 2019, pp. 9, 19, 31, 60, 70, 80, 111, 132, 142, 153, 163–164, 174, 184, 195, 204, 225, 235, 244, 265, 275).

On top of that, difficult access to the most relevant publication outlets prevents teaching staff from making their experience public, possibly driving them away from carrying out actual research at all – see, for example, a failed attempt to implement academically validated teaching practices in Durham (MacLellan, 2016). Such trend is peculiar, as it contrasts with repeated academic attempts to collect evidence of teachers' professional experience. On their behalf, teachers fuel an extensive amount of grey literature about the teaching profession, but this is only partly acknowledged by means of metaliterary collections – such as the search engine devised by the University of Prince Edward Island (2018), or *MyIB*, an online platform created to favour the spread of narratives about teachers' everyday experience, their professional tools and innovative ideas (IBO, 2017).

2. Overcoming theoretical limits to teacher research

While the above points call for political decisions aimed at removing practical obstacles from the way of teacher researchers, other theoretical elements are present, which bias teachers' ability to carry out effective research. Namely, such hindrances relate to culturally accepted views of what knowledge is and how it is obtained. This section outlines two stereotypes of this sort: dominant practices of knowledge-ascription and the explanatory paradigm of knowledge. Both of them are not negative *per se*, but they become so whenever their dominance prevents alternative practices from blooming

and restrict access to the informed debate. According to Stufflebeam (2000a, p. 34), it is paramount to study “alternative approaches” as this practice highlights relevant conceptual issues pertaining current evaluation, consolidates new scientific practices, and eventually provides training material.

Consider, for example, a situation affected by over-reliance on the experimental paradigm. As Stufflebeam (2000a, p. 48) observes, “educators rarely can meet the required [...] conditions and assumptions” of experimental studies. Stufflebeam's acknowledgment of pre-existing limitations to experimental testing on behalf of teachers leads to at least two possible outcomes: (a) either teachers are excluded from the academic discourse on educational practices, or (b) an epistemology is drafted so that teachers' everyday activities may be framed within the domain of scientific practice. Given the former horn is supposedly undesirable, this paper opts for the second course of action. However, it does not advocate the inclusion of teacher research within the realm of science by adjusting *ad hoc* the definition of science itself; rather, this paper focuses on the need to find the correct ontological placement of teacher-led research in relation to scientific practice as a whole.

2.1. Tackling dominant practices of knowledge-ascription

How do beliefs *about* knowledge affect the ability to value non-dominant knowledge practices? Beliefs about what knowledge is – or what knowledge should be

about – affect our willingness to give value to individual epistemic activities. This is tantamount to saying human practices change their value depending on what counts as knowledge attribution – which occurs whenever we answer the question “What does it mean for *S* to know *p*?”.

Davis’ account of “ascriber contextualism” supports this claim: in fact, he acknowledges “variation in knowledge claims tracks variation in the ascriber’s contexts” and the question as whether *S* knows *p* is, in most analyses, a “normative question about the proper standard [for knowledge attribution]” (Davis, 2015, pp. 401, 428)¹. Hence, it follows it is our standards – and, I argue, our values – that function as motives behind knowledge attributions in social contexts.

Already in the late 90s, Moore and Muller remarked that concerns with the nature of the ascribers of knowledge had led to the fierce postmodernist critique of *power*² structures: that is, because it was shown ascribers ‘in charge’ favoured a dominant discourse over alternative ones, and displayed the tendency to dismiss anything that was not reducible to the categories they were used to abide by (Moore & Muller, 1999, p. 190). Such prerogative of attribution, exercised by power structures, holds fast even if modernist approaches transitioned from universalism to transcendentalism – as illustrated in a review essay by Delanty (2002, p. 84): this means that, notwithstanding the shift of science towards “naturalism,” (Guba & Lincoln, 2000) lack of compliance may always be used as a reason for dismissal.

This is evident even in recent inquiries into teachers’ access to and utilisation of academic knowledge. For example, van Schaik, Volman, Admiraal, and Schenke (2018) dedicate a study to the subject matter, but the narrative is still a dominant one. According to these authors, both academics and teachers develop knowledge; however, only the former type enjoys the longed-for label: “research-generated.” Supposedly, teachers do indeed optimise the integration of personal and practical knowledge, yet they are mostly framed as the receiving hand of research, rather than being the giving one (p. 51). A similar approach was also adopted by Hemsley-Brown and Sharp (2003). By saying this, I do not intend to claim that investigating what universities can do for teachers is a pointless line of inquiry – quite the opposite, actually – however, I maintain it cannot be regarded as the only possible direction research dissemination can take.

In some academic contexts, the acknowledgment of how repressive dominant discourses resulted in a re-evaluation of everyday practices and qualitative studies that displayed little compliance with the dominant paradigm of attribution (Moore & Muller, 1999, p. 191). Conversely, the above-cited authors warn against shifting negative judgements from knowledge ascribers to actual knowledge, since isolated statements could still be purported to have knowledge value regardless of the credibility of whoever utters them: metaphorically speaking, one might say that,

- 1 Davis’ research is aimed at showing how a “multivariate pragmatic theory” explains “linguistic evidence” about skepticism better than how “epistemic contextualism” explains it (Davis, 2015, p. 429). However, the foundational debate on skepticism goes beyond the purposes of this paper. Here, it will suffice to acknowledge Davis’ acceptance that theories of knowledge entertained by interacting agents ultimately affect their willingness to value some knowledge practices rather than alternative ones.
- 2 Although the concept of ‘power’ is tendentially negative in most postmodernist and post-structuralist accounts, this term is hereby used *not* in the sense of ‘sovereignty’ or ‘social control’ but rather in its more neutral sense of ‘pervasive social relatedness’ – that is, a terminological usage set forth by Foucault in his investigations (for a non-Marxist critique of the knowledge/power dyad, see Wang, 2011, p. 154).

just because the knower is regarded as an opportunistic liar, it does not follow everything he says is necessarily false, unqualifiable, or having only self-serving purposes (compare with Moore & Muller, 1999, p. 190). Thus, it appears we have the duty to dodge the ages-old bias: mistaking the evaluation of an agent with the evaluation of whether the contents of her beliefs are true in the actual world.

2.2. Beyond the explanatory paradigm of knowledge

Another stereotype about knowledge is that it is something that enjoys a prominently descriptive and explanatory character. Therefore, it appears to be something agents have, and not something they *do*. However, epistemological trends such as American pragmatism oppose this narrow view of knowledge and, by undertaking a more socially and environmentally conscious perspective, they stress on the constructed nature of social spaces, interactions, and the knowledge thereof (Parker, 1998, p. 106).

This paper maintains that even though there are subsections of reality that favour knowledge when it is obtained through the paradigm of the external observer, it is also true that, if by 'knowledge' we mean the act of becoming acquainted with the surrounding world, there are parts of reality that cannot be investigated without interacting with them *qua* participating agents. Consequently, in such contexts, increasing our body of knowledge is tantamount to taking up an active role in said contexts; as a result, it is harder to tell apart the development of knowledge from other interactive processes that concur to the emergence of knowledge itself. In fact, learning is a way of *doing* and, as such, it is a way to negotiate power relations between us and the surrounding world. This position is commonly known as "constructivism," and has shaped philosophy of education for several decades (Guba & Lincoln, 1990).

On a similar note, Heldke (1988, pp. 21–23) proposes an intriguing epistemology of cooking *qua* form of anti-essentialist inquiry. Drawing on views of how recipes work, there seems to be no possible theory of food without food-making actually taking place. Interestingly, food-making does qualify as an act of inquiry that displays all of the heuristic challenges of an art or craft, and it differs from other epistemic (i.e. knowledge-oriented) endeavours just because it reaffirms its own existence in the shape of tangible products, rather than readable descriptions thereof. Now it is possible to ask: over the course of their daily activities, are teachers more similar to physicists or to *chefs*? Even though the analogy with cooking holds fast only up to a certain extent,³ it is still the case teachers do enjoy, willingly or not, real opportunities to become knowers *qua* actors in a certain context. Following the same line of reasoning, teachers' activities, even when they have small extent and scope, shall not be discounted from the ranks of epistemic enquiries. In the worst-case scenario, localised activities will have little global relevance, nevertheless they could still fuel discussion and provide preliminary grounds for future hypotheses-testing. In the base case scenario, they will become paradigmatic

3 The analogy is valuable to understand all teaching 'science' comes in the shape of a tangible product. By no means, I am trying to claim that teaching practice can be reduced to a handy cookbook that hosts all necessary procedures to bake a perfect cake. In fact, even the most advanced cookbooks are but traditional guidelines, which are doomed to remain unheeded if not met with the creativity of a cook who adapts them to her specific culinary context.

examples of knowledge-acquisition on behalf of educational professionals and provide an account of the educational reality that escapes broader normative descriptions.

2.3. Epistemological legitimization of teacher researchers

Such epistemological concerns have manifold consequences with regards to education. (a) On the one hand, we have an invitation to steer away from dominant discourse and begin to value practices that have little to do with it. Such is precisely the case of everyday teacher practices and small-scale cases, which, if left unaccounted for, will escape the opportunity to contribute to our current knowledge of the field. (b) However, on the other hand, it ought to be acknowledged that the stress on such cases shall be made available to scrutiny on behalf of the dominant scientific practice, so that knowledge is not left to rest alone on its idiosyncratic bedrock.

(a) Considering the first pole, it is not possible, given the limited scope of this essay, to examine all methodological paradigms that meet both the requirement of empowering their users and being suitable for use in a classroom or similar educational context. However, for the sake of the argument, it will suffice to outline three of them, in order to show research methodology has already developed detailed ways to take into account activities such as the teachers' ones – and emphasize their scientific relevance.

Critical reflection. The least resource-consuming approach is critical reflection. Damiano (n.d., p. 5) recalls reflection-in-action was launched by the works of Schön (1983, 1986, 1991, 1992), Schön and Rein (1994), and Striano (2001). As shown by Ormastroni de Carvalho Santos (2019), reflection transforms teachers into researchers, provided it takes the shape of a routinized practice and is, in itself, a form of appropriation, since it breaks the chains that bind professional teachers to practices and instructions that have been conceived by others (pp. 89–90; for another perspective on critical reflection, see also Magalhães & Fidalgo, 2007).

Action research. Another profitable research methodology teachers can easily implement is Action-Research. To summarize it with the old-school words of Edward M. Glaser:

It is most distinctive in emphasizing the development of research within the organisation. The type of research and its methodology are influenced by its concurrent conduct with the ongoing activity of the organization. The results of the research, while primarily intended for the organization itself, may prove useful to others and contribute to behavioral science itself. The model assumes the action research to be a continuous process of research, action, evaluation, and more research (HIRI-NIMH, 1976, p. 67)

Howell (2013), who provides a viable account of said investigative practice, observes Action Research fosters subjects' participation to data gathering and analysis, thus providing "a democratic and open environment" (p. 96). Moreover, as already outlined in the quotation above, Action Research is meant to trigger a virtuous cycle by means of recursive feedback loops (see, e.g. pp. 98–99). Given feedback is so important for the purposes of Action Research, Howell correctly frames participants as "reflective practitioners" – that is, individuals who "embrace" their "ignorance", put themselves at stake, and seek to tackle a problem from different perspectives (see also Schön, 1983, 301; Margiotta, 2011, pp. 78–80).

Ethnographic research. Again, teachers have ready at hand the possibility of practicing another investigative style with sufficient ease: ethnographic research. Ethnography belongs to a long and incisive tradition within the field of social sciences and has undergone several paradigm shifts, which have eventually resulted in a broader set of qualitative methods for teachers to use. An example thereof is that of the *International Handbook of Interpretation in Educational Research*, edited by Smeyers, Bridges, Burbules, and Griffiths (2015). This “reference book” (Griffiths, Bridges, Burbules, & Smeyers, 2015, p. xvii) sheds light on a “variety of forms of research covering a broad range of issues and settings” (p. xviii) and prominently features ethnographic approaches – not only with education as their object of research (Dovigo, 2002), but also as the essential element of educational practices (Leoncini, 2011; Griffiths et al., 2015, p. xix; see also Smeyers et al., 2015, pp. 679–864).

(b) Regarding the second horn of the conundrum – that is, the need for a paradigm-friendly scrutiny of research outcomes – things turn out not to be as linear as expected. For example, Kershner, Flutter, and Rudduck (1998) report about a “teacher research” experience, which took place in Cambridgeshire (p. 59): although the dissemination of results was met with important feedbacks on behalf of the academic and teaching community (p. 62), the research had also the opposite effect, insofar as it enabled teachers to review the relevance of other academic works with regards to their practical experience (p. 61). This is evidence intersubjective scrutiny of research outcomes is always mutual and hardly one-sided (as advocated, e.g., by Bassey, 1998, p. 23).

In a paper conceived for one of the Italian societies for teacher training,⁴ Damiano (n.d.) provides a summary of how teachers’ knowledge has been dealt with over the past sixty years (1960–2015?). Originally, teachers’ knowledge was assessed for bureaucratic purposes, in order to meet political and economic goals (p. 1). In the Sixties, academic research had teachers as its preferential subjects of study: it could bear either on teacher requirements, teaching processes, or learning outcomes (p. 1). The underlying assumption was that having good teachers entails having good students, as if this was a basic and undeniable output of the educational process (p. 1). However, research focused too much on breaking down processes to their “atomic” components and, notwithstanding the analytic effort, was hardly able to predict good outcomes as the consequence of teachers’ individual actions (p. 4). Only later (Tochon, 2000) teachers began to be considered as privileged epistemic subjects – that is, sources of knowledge and not cases to be studied (Damiano, n.d., p. 5). In this latter perspective, teachers are regarded as carriers of rational practical knowledge (pp. 6, 20–21): (a) *rational*, since it uses a goal-oriented mind to deal with ordinary reality, which could be rationally understood; (b) *practical*, because it supersedes “one-size-fits-all” [*passe-partout*] solutions.

In a later work, consistently with what stated above, Damiano puts forwards an agenda for Didactics, which he acknowledges to be the branch that better addresses educational issues in a practical light – that is, with materials and methods in mind (Damiano, 2015, pp. 28, 32–34). In fact, according to Damiano’s historical recount, *Pedagogy* is mostly a normative endeavour, which explores what *should* be done (pp. 25, 27); in other words, Damiano views Pedagogy as something that is still enslaved by the explanatory paradigm. Conversely, *Didactics* gets her hands

4 Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti (OPPI): <http://oppi.it/>.

'dirty' (p. 28) as is thus more akin to naturalistic and constructivist endeavours. Given the barrier between quantitative and qualitative studies has been taken down, he argues, teachers are now closer to experimentalists and, as such, they are better able to overcome the normative web of *a priori* pedagogy and become the pivotal players of scientific approaches to teaching and learning (pp. 33–35): such is also the position of (Guba & Lincoln, 2000), who advocates triangulation between different investigative standpoints.

The emerging result of such 'bottom-up' re-appropriation of the scientific discourse on behalf of teachers *qua* researchers is not the unilateral dismissal of the universal value of knowledge, but rather the acknowledgment that such all-encompassing value is unachievable unless we recognise single instances of knowledge should always be *locally* validated. Namely, (a) If the acritical universalism of knowledge is upheld, it follows contingent classroom episodes will be labelled as having little value, together with problem-solving practices that are heavily dependent on the behavioural outlook of participants and their past learning experience. (b) However – and consistently with the need to place knowledge *locally* – it could be objected that the universality does not entail knowledge is necessarily decontextualized. Quite the opposite, indeed: if appropriate context is not specified, it is hard to make sense of claims and statements, let alone the practices they are meant to express. Of course, we demand each practice enjoy some degree of repeatability or reproducibility, but it does not mean they ought to be a 'one-size-fits-all' pair of shoes (see above).

As Parker wrote: "a non-perspectival reality, reality-in-itself, is merely a regulative idea of inquiry and never to be achieved" (Parker, 1998, p. 97). Later in the same text, when commenting Rorty's narrative of how modernist approaches were overcome by Freudian inquiries, he remarks:

We do not have an innate and universal conscience, [Freud] argued: conscience, like mind, is local; morality, like reason, is simply a form of adapting. Actions are effective not because they are subordinated to sacred or secular laws, or by past history, traditions, one's past reactions to authority, trauma, and so forth, but because they are adaptive (Parker, 1998, p. 105).

That is, not to say teacher research is eminently Freudian, but that knowledge shall deal with the *situatedness* of its instances, so that, the more adaptive, the better – on pain of having to pursue unachievable structural ideals, which supposedly overcome all the needs of the knowing agent.

3. Introducing a model for teacher research design

Considering what was established in *Part 2*, how do we reconcile the epistemological legitimacy of teacher research with the aforementioned limitations in terms of resources and policymaking? The conundrum goes as follows: even if, theoretically speaking, teachers are fully qualified to be tomorrow's (and today's) educational researchers, how could the working context be arranged in order to reduce practical obstacles to said investigative practice?

Since the goal is that of reconciling lack of resources with epistemologically viable investigative activities on behalf of teachers, the following procedure is used to set the frame of what needs to be done:

- Identify a desirable *goal*, which usually has a specific type of agency associated

- to it (possibly by means of evidence-based data on the subject matter);
- Identify the anticipated *dimension of agency* (e.g. a certain organisational set up, a “role” to be fulfilled, etc.);
- Identify a *method* to achieve such goal. Said method may not be ‘state of the art’ but it should enjoy its own history of validation and usage, unless the designer intends to use subsequent activities for pioneering purposes (that is, something that often goes beyond the scope of a single educational institution);
- Identify a *context of implementation*, chosen among the available ones (i.e. without introducing extra time requirements or activities for which no allowance has been provided);
- Consider achieving all of the above by means of *research* – provided it is correctly placed within the broader scope of scientific inquiry, as per *Part 2* of the present article.

Because the consolidation of the latter point depends on choices regarding the former four elements, I dubbed this procedure *fourfold model* (more about this in *Section 3.5*). As it stands, the model is an abstract construction: that is, this model is not a “conceptualisation [...] of what occurs” (like, e.g. a mathematical model) but a model “for conducting studies” – that is, a series of guidelines (Stufflebeam, 2000b, p. ix).

Accordingly, the fulfilment of each entry by means of actual instances (‘saturation’) is up to whoever designs the research activity – be it managers, teachers, or support staff. In order to better elucidate the flexible nature of this minimalist model, the next section will offer a specific example of saturation, enticed by the need to avert a quite common risk among students: early school leaving.

3.1. *Fourfold model: a scenario*

This scenario postulates the need to implement teacher research in a school with poor availability of funding, which is located in a country where some professionals are hardly available, and students experience relatively high dropout rates. Consistently with the aforementioned model, the faculty elects to carry out research in unison with other planned activities, as the yearly schedule is tight, and the public administration system does not allow for additional investments.

The model is fulfilled as follows:

- *Goal*: reducing secondary school dropout is recommended, since “[it] significantly reduces [early school leavers’] opportunity to qualify for non-elementary occupations, especially in countries that have experienced increased demand for skilled workers” (Mussida, Sciulli, & Signorelli, 2018, p. 564);
- *Agency*: dropout is usually taken care of by a counselling team, although school-wide approaches are warmly recommended (Flowers & Robinson-McDonald, 2014, p. 493).
- *Method*: research shows dropout may be averted by means of “individual approaches” in the fashion of “solution-focused brief counselling,” e.g. for the purpose of increasing a student’s own “self-confidence” and “self-esteem” (Flowers & Robinson-McDonald, 2014, pp. 492–493).
- *Setting*: however, taking into account the *local* setting, it emerges there is no availability of professional counselling in the short term. This is typical of coun-

tries such as Italy, in which “counselling is considered to be in the very early stages of development” and usually takes place without the school setting (Alvarez & Lee, 2012, 46). It follows the context of implementation shall be chosen among the available ones, that is, limitedly to the affordances of the current school setting rather than the desired ones. The school faculty as a whole, upon suggestions collected from individual teachers, may elect to concentrate efforts on the school’s *career day*, since it is a structured event for which resources and time have already been allocated.

- *Research*: if qualitative research is to be undertaken from an anti-authoritarian standpoint (see *Section 2.1* – above – and compare with Marcelli, 2016, pp. 49–50), ethnography may be adopted as a research method (see *Section 2.3*, above) and leadership could be distributed among participants. For example, teachers may elect to implement the approach devised by Holm, Londen, and Mansikka (2015): in order to prepare for the planned career day, students are required to take pictures that represent their identities (p. 757). Whereas the original study focused on cross-cultural identities (p. 778), in this novel case students will tackle their strengths and be required to picture what makes them valuable. Since this type of photography is “participatory” (p. 774), it has an empowering effect, thus boosting students’ self-esteem. Eventually, teachers may carry out fake job interviews that will serve as a supplement to the students’ own visual interpretations (compare with Holm et al., 2015, p. 754).

This example goes slightly beyond fostering teacher research. In fact, unless teachers are the only ones who analyse data, it is arguable this constitutes also a case of student research. Yet, this is somehow to be expected, given most research activities undertaken at this level achieve their results not only by means of confirming explanatory theories but, first and foremost, by effecting tangible results in the social fabric (see *Section 2.2* above for a ‘culinary’ approach to research by Heldke, 1988).

Other than locally relevant goals, this kind of inquiry might as well contribute to paradigm-driven academic research: e.g. as a case of heuristic production of hypotheses, as fodder for the testing of previously established theories, or by contributing to broader ethnographic studies. Finally, it ought to be remarked that designers may always elect to shuffle the order of each of the first four elements – e.g. by privileging roles over goals, or methods that are conveniently available over issues for which resources are wanting.

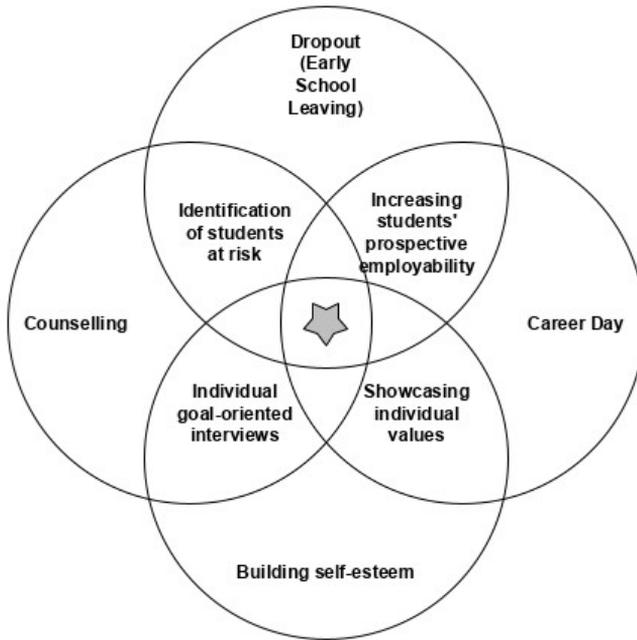


Figure 1 - A visual display of the fourfold model for teacher research design: research takes the place of the central star, at the intersection of all elements.

3.2. The fourfold model: a graphic appraisal

In order to better appreciate the above example and how to best utilise the *fourfold model*, I suggest representing it by means of Venn diagrams, according to a fashion that is commonly used to illustrate the Japanese concept of *Ikigai* (see, e.g., Huckaba, 2018). This graphic rendering does not emphasize the sequence through which each of the starting elements should be addressed: in fact, temporality is better addressed by picking one vertex and treat it as an arrowhead, as suggested by Guba and Lincoln (2000).

However, the picture allows designers to explore mediating actions, which lie at the intersection of each couple of sets. Clockwise, from the top left:

- *Counselling + Dropout*: counselling interacts with dropout rates by acting with preventive measures.
- *Building self-esteem + Counselling*: counselling can build learners' self-esteem by means of individual interviews (Flowers & Robinson-McDonald, 2014, pp. 492–493).
- *Career Day + Building self-esteem*: being the only setting available for implementation, career day usually offers students an opportunity to shine for reasons that are not necessarily related to their grades, but which draw on their passions and aspirations. It is the perfect opportunity to portray oneself as a valuable individual.
- *Dropout + Career Day*: early school leaving is a strong predictor of low employability (Mussida et al., 2018, p. 564).

Differently from *Ikigai*, teachers shall put *research* at the centre of the diagram. The four starting elements, together with the four derivative actions, may be conflated in a single question: “What is it that allows individuals to showcase themselves, increase their employability, expose vulnerabilities, and could be additionally tackled by means of one-to-one interviews?” The answer, as detailed above, is that of conceiving of a student-led *visual ethnography* supplemented by mock job interviews in which students explain their choices (compare with Holm et al., 2015). Eventually, all visual products could be collected and analysed as a whole, in order to highlight possible structural weaknesses.

4. Model assessment

The above *fourfold model for teacher research design* is crafted in order to abide by assessment guidelines such as the ones proposed by Stufflebeam (2000a). On occasion, Stufflebeam’s edited work assumes separation between evaluating agents, the program to be evaluated, its outcomes, and its beneficiaries. However, given it fosters development by means of returning feedback to learners, evaluation is viewed as central to all pedagogical endeavours: consequently, over the course of his meta-assessment, Stufflebeam shifts his attention towards specific forms of evaluatory practices that enjoy the merit of promoting equal access and opportunities to all educational stakeholders – i.e. “social agenda-directed/advocacy approaches” (p. 68). The nature of the latter reflects the emancipatory goals set out in *Part 2* with regards to the appropriation of scientific research on behalf of teachers. The following framework for the assessment of the *fourfold model* is thus drawn on (Stufflebeam, 2000a, p. 36):

1. *Purposes served, typical questions addressed and their sources*
2. *Role of actors and stakeholders in the evaluation process*
3. *Methods employed and cues used by teachers and researchers*
4. *Timing and situatedness (where and when the model might be used)*
5. *Weaknesses*
6. *Strengths and benefits*

Items 1–4. As anticipated, the first four elements of assessment are already factored in the model as its most essential constituents – namely: *goal(s)*, *agency*, *method(s)* and *setting(s)*. (a) Concerning its goals, the model is designed to be multi-purpose. Questions arise from contextual elements and, on occasion, issues are addressed only if resources are available to tackle them. (b) Stakeholders-wise, the model is designed to have teachers appropriate and promote scientific research on the job. Thus, the model could be regarded as a form of *empowerment evaluation*. Although it does not abide by the steps outlined by Fetterman (2000), it does indeed share some of its background assumptions (pp. 395–396): thanks to its minimalist design, it constitutes a call for teachers’ self-sufficiency, but without burdening them with extra workload (see the paragraph below: *Timing*). (c) Three methods have been suggested for quick implementation of teacher research (see *Part 2*). However, the model is open to alternatives and teachers are recommended to familiarise with whatever technique might suit their needs. In fact, give different approaches are not discrete and do often overlap (Stufflebeam, 2000b, p. ix), teachers are invited to make choices based on convenience and on their previous training. This includes heavy use of quantitative inquiries, if it is sound to do so. (d) Another aspect of the model’s design is that it is meant to be used in context

Item 5 (weaknesses). The most prominent weakness of small-scale qualitative enquiries is that of “ideological marketing.” That is, teachers might be tempted to invest time in practices which are advertised as promoting educational professionalism, but are, in fact, just means of self-promotion. Drawing on Ferguson (1999, pp. 2, 12),⁵ Stufflebeam (2000a, p. 37) warns against biased selection of testimonials, overreliance on anecdotes, cherry-picking, and cover-up of undesirable outcomes:

There is a concern that these approaches might concentrate so heavily on serving a social mission that they fail to meet the standards of a sound evaluation. By giving stakeholders the authority for key evaluation decisions, related especially to interpretation and release of findings, evaluators empower these persons to use evaluation to their best advantage. Such delegation of authority over important evaluation matters makes the evaluation vulnerable to bias and other misuse. Further, if an evaluator is intent on serving the underprivileged, empowering the disenfranchised, and/or righting educational and/or social injustices, he or she might compromise the independent, impartial perspective needed to produce valid findings, especially if funds allocated to serve these groups would be withdrawn as a consequence of a negative report. In the extreme, an advocacy evaluation could compromise the integrity of the evaluation process to achieve social objectives and thus devolve into a pseudoevaluation (Stufflebeam, 2000a, p. 68).

Notwithstanding the above, this author reports his assessment is based on professional experience and not on systematic surveys of different approaches (Stufflebeam, 2000a, p. 36).

Another analogous weakness becomes apparent if there is a systematic “refusal to share results.” Much like the program evaluators described by Stufflebeam (2000a), teacher researchers shall always share their results (even if negative) with relevant stakeholders. Failure to do so biases their research activities, in ways that are similar to “politically controlled studies” tainted by conflicts of interests (Stufflebeam, 2000a, pp. 38–40).

Item 6 (strengths and benefits). Traditionally, accountability studies are meant to have leaders perform efficiently with regards to the demands of a financing body constituted by stakeholders (Stufflebeam, 2000a, p. 43). Hence, since the model anticipates teachers will take up active leadership roles in designing and conducting the research activity, they become no less accountable than their supervisors and, as such, they rightfully expose their actions and decisions to the scrutiny of their supporting community. As pointed out by Stufflebeam (2000a, p. 40), “quasi-evaluation studies” may be too narrow to validly assess entire programs; however, they are valuable inasmuch they are able to tackle specific objectives (Stufflebeam, 2000a, p. 41).

Moreover, Stufflebeam (2000a, p. 47) claims that it takes “a huge outlay of time and resources” to implement tests that enable learners to demonstrate achievements by means of qualitative outputs. However, the existence of teacher researchers lightens up such burden, since their testimony of everyday learning actively contributes to the outlining of a program’s own efficacy. In other words, whereas abundant resources are required to enact top-down performance testing, teacher researchers constitute a viable bottom-up alternative to said approach. Consider, for example, photographs taken by students: the warning threshold for students at risk is set by teachers, who manage to organise a collective event in a way that challenges their best students and, at the same time, promotes the well-being of underachievers by offering them extra evaluation and visibility. All of the

above, without the necessity of transforming themselves into highly specialised investigators.

I maintain the model's own simplicity and openness to feedback makes it resilient when designers are eventually met with failure. This does not necessarily mean the model is substandard; rather, it is the sub-optimal setting, together with the 'liquidity' of all educational endeavours, that should be investigated should things result in unexpected (and, sometimes, undesirable) turns of events. In order to smooth out the entire process of revision, it is recommended teachers adopt conflict-resolution strategies whenever attrition emerges.

Conclusions: from experience to science

Professional educators can be influenced by concurrent biases, so that they regard a good share of their activity as if it had simple experiential value and not a scientific one. However, the sector seems to suffer from a long-lasting dichotomy between practitioners and scholars, which nonetheless resulted in overlapping areas of interest: academics actively seek to both collect and influence teachers' views on education, inasmuch as policy-makers have begun to demand teachers take up the role of self-sufficient researchers. Such need prompted the creation of the model outlined in this paper: that is, a tool for teachers and school managers, which enables them to design research activities without dispensing with more compelling scheduling constraints. The model, in its minimalism, requires designers to identify goals, agents, methods, and settings – grounding their choice on their actual affordances, let alone the availability of resources. A design sample has been provided, which details the way each separate element could be arranged in a way that averts the most obvious constraints in terms of time and resources, but which also complies with the epistemological requirements of teacher-led inquiries – namely, deliberating on an investigative method to discover potential early school leaders and increase their self-esteem. Moreover, said model allows teachers to display a certain degree of leadership, since they take up an active role as scientific investigators (visual ethnographers) and, eventually, school counsellors.

Prospective research in the field will bear on the validation of this model, as well as its implementation in actual educational settings. Moreover, the undersigned author anticipates the need for further integration with previous works on gender-based qualitative research in schools – especially when epistemological compliance has already been established (e.g. Marcelli, 2016).

Acknowledgments. Professor Umberto Margiotta's sudden demise marked a loss for Italian pedagogy. His advice and supervision was welcome among scholars and teachers of all ages; moreover, many of those who did not have the luck to meet him in person have benefited indirectly from his active role in the management of higher education institutions – with particular regards to teacher training programs. After I finally submitted the required changes to this article, the editor of this issue gave me the sad news and disclosed Professor Margiotta had been one of the reviewers of my work. Although I feel compelled to take responsibility for all the imperfections of this paper, it must be acknowledged that even humble works such as this one would not have been possible without Professor Margiotta's service to the profession.

Poi ch'innalzai un poco più le ciglia,
vidi 'l maestro di color che sanno
seder tra filosofica famiglia.

Dante (*Inf.* 4.130–132)

References

- Alvarez, C. M., & Lee, S. (2012). An international perspective on professional counselor identity. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 39(1), 42–54. doi: 10.1080/15566382.2012.12033881
- Anderson, G., & Padmanabhan, R. (2016). *The math and physics of snowflakes* [Interview]. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20190527015602/https://news.umanitoba.ca/the-math-and-physics-of-snowflakes/>
- Anderson, G. L., & Pini, M. (2011). Educational leadership and the new economy: Keeping the “public” in public schools. In F. W. English (Ed.), *The sage handbook of educational leadership* (2nd ed., pp. 176–194).
- Bassey, M. (1998). Fuzzy generalisation and professional discourse. *Research Intelligence*, 63, 20–24. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20190524160623/http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003143.htm>
- Bergentoft, H. (2014). *Lärande i rörelse - utveckling av kroppslig förmåga ur ett icke dualistiskt perspektiv* [Licentiate Thesis]. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2077/37784>
- Borgnakke, K. (2017). Meta-ethnography and systematic reviews – linked to the evidence movement and caught in a dilemma. *Ethnography and Education*, 12(2), 194–210. doi: 10.1080/17457823.2016.1253027
- Damiano, E. (n.d.). *Il sapere degli insegnanti* [Review]. Retrieved from <http://oppi.it/wp-content/uploads/2013/09/Damiano-E-Il-sapere-degli-insegnanti.pdf>
- Damiano, E. (2015). Enea e Anchise: Compiti di sviluppo per la didattica. *Form@re*, 3(15), 22–39. doi: 10.13128/formare-17766
- Davis, W. A. (2015). Knowledge claims and context: belief. *Philosophical Studies*, 172, 399–432. doi: 10.1007/s11098-014-0309-9
- Delanty, G. (2002). Knowledge as communication: A review of recent literature on method and theory in social science [Review article]. *International Journal of Social Research Methodology*, 5(1), 83–90. doi: 10.1080/13645570110098109
- Donmoyer, R. (2012). Can qualitative researchers answer policymakers’ what-works question? *Qualitative Inquiry*, 18(8), 662–673. doi: 10.1177/1077800412454531
- Dovigo, F. (2002). *Etnopedagogia: Viaggiare nella formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Eilersten, T. V., Moksnes Furu, E., & Rørnes, K. (2011). Learning beyond the traditional: Pre-service teachers as partners in school development. In M. Mattsson, T. V. Eilersten, & D. Rorrison (Eds.), *A practicum turn in teacher education* (pp. 69–89). Rotterdam (NL), Boston (USA), Taipei (TW): Sense Publishers.
- European Commission. (2019). *Education and training monitor 2019: Country analysis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/397742
- Ferguson, R. (1999). Ideological marketing. *The Education Industry Report*, 7(6), 2 and 12.
- Fetterman, D. M. (2000). Steps of empowerment evaluation: From California to cape town. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., chap. 21). New York (USA), Boston (USA), Dordrecht (NL), London (UK), Moscow (RUS): Kluwer Academic Publishers.
- Flowers, L. R., & Robinson-McDonald, D. M. (2014). “This isn’t the place for me”: School dropout. In D. Capuzzi & D. R. Gross (Eds.), *Youth at risk: A prevention resource for counselors, teachers, and parents* (6th ed., pp. 485–509). Alexandria (VA): Wiley.
- Griffiths, M., Bridges, D., Burbules, N. C., & Smeyers, P. (2015). General introduction. In P. Smeyers, D. Bridges, N. C. Burbules, & M. Griffiths (Eds.), *International handbook of in-*

- terpretation in educational research* (pp. xvii–xxiv). Dordrecht (NL), Heidelberg (DE), New York (USA), London (UK): Springer.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1990). Can there be a human science? constructivism as an alternative. *Person-Centered Review*, 5(2), 130–154.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2000). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 363–381). New York (USA), Boston (USA), Dordrecht (NL), London (UK), Moscow (RUS): Kluwer Academic Publishers.
- Hancock, R. (1997). Why are class teachers reluctant to become researchers? *British Journal of In-service Education*, 23(1), 85–99. doi: 10.1080/13674589700200009
- Heldke, L. (1988). Recipes for theory making. *Hypatia*, 3(2), 15–29. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/3809949>
- Hemsley-Brown, J., & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449–471. doi: 10.1080/0305498032000153025
- HIRI-NIMH. (1976). *Putting knowledge to use: A distillation of the literature regarding knowledge transfer and change*. Los Angeles (CA) and Rockville (MD).
- Holm, G., Londen, M., & Mansikka, J.-E. (2015). Interpreting visual (and verbal) data: Teenagers' views on belonging to a language minority group in finland. In P. Smeyers, D. Bridges, N. C. Burbules, & M. Griffiths (Eds.), *International handbook of interpretation in educational research* (pp. 753–781). Dordrecht (NL), Heidelberg (DE), New York (USA), London (UK): Springer. doi: 10.1007/978-94-017-9282-0_36
- Holmqvist, M., Bergentoft, H., & Selin, P. (2018). Teacher researchers creating communities of research practice by the use of a professional development approach. *Teacher Development*, 191–209. doi: 10.1080/13664530.2017.1385517
- Howell, K. E. (2013). *An introduction to the philosophy of methodology*. Los Angeles (CA), London (UK), New Delhi (India), Singapore, Washington DC: Sage.
- Huckaba, J. (2018). High school students + vocation education = better decisions? A mixed methods, group comparison study of students at a midwestern, suburban high school. *Stander Symposium Posters*, 1173. Retrieved from https://ecommons.udayton.edu/stander_posters/1173?utm_source=ecommons.udayton.edu%2Fstander_posters%2F1173&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- IBO. (2017). *Why should IB educators register with My IB?* [Institutional blog]. Geneva (Switzerland): International Baccalaureate Organisation. Retrieved from <https://blogs.ibo.org/blog/2017/06/23/why-do-you-need-to-register-with-my-ib/>
- Kershner, R., Flutter, J., & Rudduck, J. (1998). Teacher research as a basis for school improvement: but is it useful beyond the school in which it was carried out? [Report]. *Improving Schools*, 1(2), 59–61.
- Leoncini, S. (2011). Etnografia in contesti scolastici: Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia. *Formazione & Insegnamento*, 9(3), 231–238. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/923>
- Lupton, R., & Hayes, D. (2018). Think tanks and the pedagogical dispositions and strategies of socially critical researchers: A case study of inequalities in schooling. *Policy Futures in Education*, 16(2), 202–216. doi: 10.1177/1478210317745968
- MacLellan, P. (2016). *Why don't teachers use education research in teaching?* [Magazine article]. Retrieved from <https://eic.rsc.org/analysis/why-dont-teachers-use-education-research-in-teaching/2010170.article>
- Magalhães, M. C. C., & Fidalgo, S. S. (2007). The role of methodological choices in investigations conducted in school contexts: Critical research on collaboration in continuing teacher education. In R. Alanen & S. Pöyhönen (Eds.), *Language in action – Vygotsky and Leontievian legacy today* (pp. 329–351).
- Marcelli, A. M. (2016). Questioni di genere e orientamenti epistemologici di ricerca nelle regioni educativo-formative. In R. Minello (Ed.), *Educazione di genere e inclusione: Come ricomporre le frontiere dell'alterità* (pp. 45–74). Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2011). *The grounded theory of teaching*. Lecce (IT): Pensa MultiMedia.
- Moore, R., & Muller, J. (1999). The discourse of 'voice' and the problem of knowledge and

- identity in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 189–206. doi: 10.1080/01425699995407
- Mussida, C., Sciulli, D., & Signorelli, M. (2018). Secondary school dropout and work outcomes in ten developing countries. *Journal of Policy Modeling*, 41(4), 547–567. doi: 10.1016/j.jpolmod.2018.06.005
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers* [Report]. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: Oecd indicators* [Report]. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/eag-2018-en
- Ormastroni de Carvalho Santos, J. (2019). Perspectiva cíticoreflexiva e colaboração na formação do professor. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 4(1), 85–99. Retrieved from <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/viewFile/1395/1125>
- Paine, L. W., & Fang, Y. (2007). Reform as hybrid model of teaching and teacher development in china. *International Journal of Educational Research*, 45(4), 279–289. doi: 10.1016/j.ijer.2007.02.006
- Parker, M. C. (1998). General education in *fin de siècle* america: Toward a postmodernist approach. *The Journal of General Education*, 47(2), 87–116. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/27797370>
- Pini, M. (2011). The discourses of educational management organisations: A political design. In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (2nd ed., pp. 267–291). Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1986). Making meaning: An exploration of artistry in psychoanalysis. *The Annual of Psychoanalysis*, 14, 301–316.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 2, 119–138.
- Schön, D. A., & Rein, M. (1994). *Frame reflection: Toward the resolution of intractable policy controversies*. New York: Basic Books.
- Selin, P. (2014). *Developing strategic competence in oral interaction in English as a foreign language: A classroom study* [Licentiate Thesis]. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2077/37801>
- Smeyers, P., Bridges, D., Burbules, N. C., & Griffiths, M. (Eds.). (2015). *International handbook of interpretation in educational research*. doi: 10.1007/978-94-017-9282-0
- Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli (Italy): Liguori.
- Stufflebeam, D. L. (2000a). Foundational models for 21st century program evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 33–83). New York (USA), Boston (USA), Dordrecht (NL), London (UK), Moscow (RUS): Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (2000b). Preface. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. vii–x). New York (USA), Boston (USA), Dordrecht (NL), London (UK), Moscow (RUS): Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (Eds.). (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed.). New York (USA), Boston (USA), Dordrecht (NL), London (UK), Moscow (RUS): Kluwer Academic Publishers.
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité [Note de synthèse]. *Revue Française de Pédagogie*, 133, 129–157. doi: doi.org/10.3406/rfp.2000.1026
- University of Prince Edward Island. (2018). *Grey literature in education*. Retrieved from <https://library.upei.ca/edu/greylit>
- van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50–63. doi: 10.1016/j.ijer.2018.05.003
- Wang, C. L. (2011). Power/knowledge for educational theory: Stephen ball and the reception

of Foucault. *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 141–156. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00789.x

- Watkins, A. (2006). So what exactly do teacher-researchers think about doing research? *Support for Learning*, 21(1), 12–18. doi: 10.1111/j.1467-9604.2006.00394.x
- Whitmire, R. (2014). Inside successful district-charter compacts [Magazine article]. *Education Next*, 3, 42–48.
- Zeichner, K. (1999). Action research and the preparation of reflective practitioners during the professional practicum. *International Journal of PEPE Inc.*, 3(1), 1–26. Retrieved from http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:w7v3-if6rhkJ:scholar.google.com/&hl=en&as_sdt=0,5

Ampliare il panorama della formazione: dal modello di insegnamento al modello operativo

Widening the landscape of education design: from a teaching model to a functional model

Paolo Vercesi

Fondazione Politecnico di Milano - paolo.vercesi@polimi.it

ABSTRACT

Parallelamente alla digitalizzazione dei processi, alle trasformazioni in atto nei comparti produttivi e ai cambiamenti che si manifestano nel panorama delle organizzazioni sociali, nonostante la condivisa percezione dell'importanza dell'innovazione in ogni settore strategico, non sembra comparire all'orizzonte una struttura formativa basata su un modello operativo evoluto, flessibile, congruente e in grado di adattarsi alle continue e sempre più rapide trasformazioni del sistema economico e sociale. A valle delle esperienze e dell'analisi dei contesti, la proposta descritta si fonda sulla convinzione che le innovazioni, sebbene necessarie e in qualche modo urgenti, non siano perseguibili unicamente servendosi dei modelli e delle strutture attualmente destinate alla formazione, nemmeno attivando qualche cambiamento. L'esperienza induce a pensare sia necessaria una riorganizzazione dei processi di lavoro, delle strutture e delle mansioni del personale che opera nella formazione (docenti, segretari, personale di servizio, dirigenti scolastici) che al contempo sia accompagnata da una nuova organizzazione dei contenuti legati all'aggiornamento e acquisizione delle competenze e dall'innovazione degli strumenti per accedere ad essi. Le tecnologie digitali non sarebbero più, dunque, solo un modo efficiente per migliorare le attività attuali, ma diverrebbero uno strumento strategico per ridisegnare i processi.

Alongside the digitalization of processes, the ongoing transformations within the productive sectors and the changes occurring in the organization of the society, despite the shared perception of the relevance of innovation in every policy area, an approach to education basing its design on an advanced, flexible, consistent operating model, able to adjust to the continuous and ever faster transformations in the economic and social system, is yet to be foreseen. Following the experiences and contexts analysis, the proposal is based on the conviction that the innovations which have been described, even though they are necessary and, in a way, compelling, cannot be pursued only by exploiting the models and structures which are today intended for education and training, not even by introducing them to some incremental changes. Experience leads one to think that there is a need for a rearrangement of the work processes, of the structures and duties of the staff working in the education system (i.e. teachers, secretaries, service personnel, headmasters) which is, rearrangement at the same time combined with a new organization of the educational contents related to the update and acquisition

of skills and to the innovation of the digital tools to access them. Thus, digital technologies would no longer simply be an efficient way to improve current activities, but they would become a strategic tool to start a processes reengineering.

KEYWORDS

Scuola digitale, Intelligenza artificiale, Formazione innovativa, Modelli organizzativi scolastici.

Digital school, Artificial Intelligence, Innovative training, Organizational models in education.

1. Introduzione

Gli elementi di profonda mutazione indicati nell'abstract dovrebbero coinvolgere anche il settore della formazione¹. L'attuale scenario si compone principalmente di due elementi: da una parte, tramontata l'era in cui ci si formava e specializzava mantenendo inalterate le proprie competenze professionali spesso per l'intera vita lavorativa, siamo entrati in un'epoca di continuo e rapido mutamento che richiede competenze innovative e continui processi di aggiornamento, sia per chi voglia accedere al mercato del lavoro, sia per le imprese. Dall'altra, stiamo assistendo al potenziamento del comparto produttivo determinato dall'aumento dei contenuti digitali abilitati dalle tecnologie pervasive, dall'intelligenza artificiale, dalla comunicazione tra macchine e dall'interazione macchine-uomini, dalle reti 5G, dalla necessità di garantire la sicurezza sia digitale che della persona fisica.

È molto importante comprendere il valore di innovare l'istruzione, perché è il modo più efficace di orientare l'innovazione verso direzioni utili al sistema sociale. Questo articolo intende offrire alcuni stimoli per pensare modelli di formazione (ed eventualmente pianificarli) che includano innovazioni organizzative nelle strutture tali da renderli capaci di rispondere non solo alla complessità degli attuali contesti lavorativi e sociali, ma anche alle urgenze sollevate dalla loro irriducibile eterogeneità e dinamicità, le quali aumentano sensibilmente nei territori molto urbanizzati e ancor più se comparate alle innovazioni tecnologiche in atto. Le indicazioni fornite immaginano e ci hanno aiutato a sviluppare un modello di funzionamento capace di offrire un'alternativa formativa, che, poiché intrinsecamente non comparabile ai modelli esistenti, non risulti diminutiva e sia costruita per rispondere alle esigenze dei seguenti target:

- Giovani che abbiano già seguito un percorso di istruzione secondaria di secondo grado, in diritto/dovere di istruzione e formazione, ma che non siano ancora in grado di accedere al mercato del lavoro, poiché non in possesso di una adeguata formazione o esperienza.

1 Il presente articolo utilizza la parola "formazione" per identificare indistintamente tutto il sistema dell'istruzione, della formazione e della formazione per gli adulti; svilupperà invece un modello alternativo rivolto principalmente agli adulti e ai giovani non ancora in possesso di un titolo di studio di formazione secondaria.

- Adulti che, pur dotati di esperienza lavorativa, presentino un deficit sul piano delle competenze tecnologiche soprattutto digitali.
- Giovani e adulti che si trovino nella necessità di ridisegnare la composizione delle proprie competenze, anche quelle soft.

È ragionevole immaginare che, dati il target e i contenuti, il modello proposto riduca parzialmente la sua componente pedagogica rendendosi per tanto meno adatto ad un target di giovani in diritto/dovere. Il suo target di riferimento privilegiato saranno invece i *neet/elet*, i cittadini con percorsi formativi non riconosciuti, quelli provenienti dalle categorie low skilled e quanti provengano dal complesso fenomeno della dispersione scolastica.

Come deve cambiare la formazione, in particolare quella degli adulti, l'istruzione permanente, quella dedicata a chi non si trovi già incluso in un percorso formativo definito, per stare al passo con i cambiamenti in atto? ("Learning and Earning. Lifelong Education," 2017) È meglio partire da un profilo e acquisire le competenze o partire dalle competenze e generare dei profili? Per molti soggetti, in particolare quelli più adulti, la situazione di vita professionale e sociale è in cambiamento, ma spesso e paradossalmente, non lo sono i percorsi di formazione in cui sono inseriti. Come valutare, in modo condivisibile, la formazione che si basa sulle competenze? Come valutare le competenze che si basano sull'esperienza? E quelle acquisite in ambienti non formali? Come offrire una proposta additiva in grado di intercettare la dispersione scolastica che va ad aumentare il numero dei *neet/elet*? (Cedefop, 2016). Le risposte a queste domande posso generarsi in modo organico solo passando attraverso l'attivazione di un partenariato multiattore pubblico-privato, in grado di ripensare gli attuali modelli, le metodologie e gli strumenti per una formazione continua, innovativa e inclusiva delle esperienze, capaci di superare gli attuali percorsi di apprendimento. (Fabiano, 2019). Riassumiamo gli aspetti che attualmente rappresentano le principali criticità da mettere in luce e le possibili tracce risolutive delle medesime:

- La configurazione attuale dei modelli formativi secondari è basata su uno stock di utenti omogeneo, che segue un percorso continuativo e fisso, non compatibile con la eterogeneità di alcuni target che, pur non appartenendo al medesimo stock, avrebbero ancora bisogno di formazione;
- La propensione è quella di organizzare e attuare i percorsi di formazione secondo uno schema per qualifiche, invece che per competenze
- La struttura organizzativa degli enti "erogatori" è rigida e questo risulta essere penalizzante e – non sorprendentemente – incompatibile con la variabilità dei target, dei contesti socioeconomici e dei bisogni di entrambi.
- La concentrazione delle risorse umane, invece che sulla guida dell'utenza all'interno dei percorsi formativi, insiste prevalentemente sulla preparazione e trasmissione di contenuti e informazioni, che sarebbero altrimenti disponibili, erogabili, replicabili e assemblabili anche per ogni singolo discente e nel rispetto dei suoi propri processi di apprendimento, se solo fosse accompagnata da un robusto supporto di intelligenza artificiale.

2 Tale riflessione già avviata da tempo, non ha ancora trovato una sua chiara e completa traduzione nell'offerta formativa disponibile sul mercato.

- L'offerta formativa manca di contenuti trasversali, legati alle soft e alle digital skills nei percorsi formativi, oltre che di servizi complementari che ne aumentino il valore percepito.

Una criticità del sistema attuale è la struttura organizzativa delle scuole, in particolare quelle secondarie. A differenza di qualsiasi altro comparto produttivo o di servizi, anche di tipo pubblico, la condizione degli operatori, cioè i docenti, rimane pressoché la stessa in tutta la vita lavorativa. Se cambia la manifattura, cambia la fornitura a monte, gli strumenti e l'organizzazione interna, la logistica e la vendita a valle; similmente accade nella catena dei servizi. Questo non sta invece avvenendo (e non accenna ad avvenire) nell'istruzione, tranne forse e parzialmente, in quella terziaria di alto livello e costo. Perché? Ogni docente va in classe dal primo giorno della presa di servizio, fino all'ultimo prima della pensione, senza soluzione di continuità e senza nessuna variabilità; non esistono passaggi gerarchici, ruoli intermedi e strutture interne di coordinamento sindacalmente riconosciute; non esiste alcuna forma di meritocrazia (a parte il riconoscimento degli allievi), né commisurazione con la produttività. Al docente non viene riconosciuta nemmeno la formazione effettuata durante il periodo lavorativo per aggiornare le sue, di competenze e capacità, a vantaggio della struttura e degli utenti. Non ci sono sistemi per premiare le sue capacità di interagire e dunque di stare al passo col sistema socioeconomico; tali capacità infatti costituirebbero un naturale antidoto contro la propria obsolescenza o contro lo scollamento tra contenuti formativi e fabbisogni del mercato del lavoro. Non esiste per alcun docente la possibilità reale di migliorare la propria retribuzione o di adeguarla all'accrescimento delle proprie competenze o della propria esperienza; nessuna forma di fringe benefits o concessioni sull'organizzazione del proprio impegno di lavoro. Manca del tutto e non è un dettaglio irrilevante, una procedura di trasferimento di buone prassi dalla generazione senior a quella junior. Questo schema evidentemente inefficace per il miglioramento delle funzioni e del know-how, facendo una generalizzazione, è tollerato in cambio dell'offerta di un impegno orario più contenuto rispetto a quello dei lavoratori degli altri comparti e di una limitata necessità di dimostrare i risultati del proprio impegno professionale. Quest'ordine di elementi è di fatto incompatibile con la realizzazione della proposta descritta in questo documento. Nell'ipotesi che questa situazione non conduca i docenti a realizzare salti quantici, è ragionevole pensare che anche nel mondo della scuola si creeranno discontinuità nelle necessità e nelle capacità di svolgere funzioni; nasceranno per tanto inevitabilmente nuove professioni, capaci di utilizzare le tecnologie avanzate per supportare le attuali figure presenti nella scuola.

2. Percorsi formativi e organizzazione delle scuole

Attualmente, fatte le dovute eccezioni, i percorsi formativi sono progettati top-down, partendo ad esempio da una qualifica, alla quale corrisponde un profilo, che contiene un set di conoscenze e, più recentemente di competenze, che vengono acquisite durante lo svolgimento dei moduli formativi, generalmente erogati serialmente (come visualizzato in figura). I moduli vengono erogati attraverso strumenti prevalentemente costruiti ad hoc da ciascun docente per un gruppo di discenti. Al contempo, il personale tecnico amministrativo, riproduce le stesse informazioni per una serie di richieste molto simili, che gli vengono poste dalla maggior parte dei discenti. Tutto questo origina un processo che non solo è antieconomico, ma risulta anche disfunzionale per l'utenza stessa alla quale sarebbe

rivolto. Di fatti, quest'ultima, del tutto lontana dall'essere messa al centro del proprio percorso di apprendimento, è spesso spersonalizzata fino a divenire irrilevante per la costruzione dell'offerta formativa. I docenti, che ancora investono la maggior parte del loro tempo per creare ed erogare sempre gli stessi contenuti, dovrebbero invece piuttosto essere impegnati - e quasi a tempo pieno- nel predisporre e organizzare per ogni singolo discente (portatore di un suo proprio bisogno formativo) un percorso di saperi già disponibili e assemblabili (OER - Open Educational Resources); dovrebbero orientare e poi guidare ogni singolo discente continuamente fino a raggiungimento del suo obiettivo formativo. Ad oggi, non ci sono funzioni intermedie tra docenti e direzione; col tempo tuttavia, i docenti, liberata gran parte del loro tempo di lavoro dalla necessità dell'erogazione della formazione (obbligo di stare in aula) potrebbero occuparsi sempre più di attività squisitamente organizzative o di sistema, come quelle agganciabili alle strategie di intervento per la dispersione scolastica o alla realizzazione, standardizzazione e aggiornamento delle procedure di trasferimento transgenerazionale del know-how, cosa che accade già in tutti i comparti economici e di servizio, tranne che nella scuola. L'attuale schema del flusso è semplificabile come indicato in figura 1.



Fig. 1 – Schema semplificato attuale processo formazione secondaria

Le attività replicabili, come quelle legate alla logistica, alla segreteria e alle interazioni post formazione, dovrebbero essere standardizzate, organizzate in modo automatico e distribuite con piattaforme digitali; ancora una volta risulta non necessario, se non addirittura del tutto antieconomico, che tale azioni siano realizzate ripetutamente e sempre uguali a sé stesse (fatte le dovute eccezioni) da un singolo operatore umano per ogni singolo destinatario. Ecco perché gli strumenti digitali non possono essere ridotti solo alla creazione di un'alternativa che, sebbene immateriale riproduce lo stesso flusso di lavoro, ma devono divenire un'occasione di *process reengineering* del sistema. Il personale dovrà dunque essere dedicato ad attività di livello più alto (sistemiche) o che necessitino di uno scambio imprescindibile tra singoli (supervisione, mentoring) non ancora delegabile ai sistemi automatici. Sarà indispensabile creare una struttura organizzativa capace di riconfigurarsi in modo agile e continuo, sulla base di programmi di formazione, modificabili potenzialmente all'infinito poiché intimamente connessi

con le istanze di ogni singolo discente. L'intelligenza artificiale sarà lo strumento necessario per realizzare un modello capace di produrre atti formativi cuciti su ogni singolo discente (Vicini, 2019), cioè regolati sul suo sistema di apprendimento, commisurati con i suoi obiettivi formativi e in grado di captarne anche gli scostamenti.

Quanto sia radicale l'innovazione proposta sarà chiaro a chi già opera nel mondo della scuola o ha figli in età scolare superiore, forse non sembrerà una novità a chi lavora nelle aziende, ai quali potrebbe apparire come una normale rimodulazione di processi. I tre pilastri di cambiamento e i loro strumenti abilitativi sono schematizzati nella figura 2 che segue (nei box in alto la proposta, in quelli in basso gli strumenti abilitativi).



Fig. 2 – Tre pilastri di organizzazione del sistema

3. Competenze e processi funzionali

Dal punto di vista funzionale, il processo non deve partire solo da livelli di formazione certificati formalmente e condurre a programmi rigidi, in termini di contenuti e di modalità di fruizione. Deve invece essere in grado di valutare e certificare anche le competenze acquisite in modo informale o non-formale; orientare verso percorsi fruibili internamente ed esternamente, pianificando di erogare la formazione internamente per le sole competenze mancanti dal panorama OER; affidare tutte le attività replicabili a sistemi basati su AI (Artificial Intelligence); rendere disponibili la maggioranza di contenuti anche a distanza e da OER; amplificare la componente applicativa ed esperienziale; introdurre le soft e le digital skills in modo trasversale e integrato; includere organicamente interazioni col mercato e il sistema sociale, favorendone anche scambi brevi (anche a livello internazionale); utilizzare sistemi digitali per la formazione simulata, per usufruire di laboratori virtuali e per realizzare gli *assessment*. Il percorso formativo dovrebbe essere pensato e organizzato in modo da aumentare la fedeltà del discente, in qualità di

cliente³. Ove possibile, dovrebbero essere forniti anche servizi di hosting, ristorazione, sportivi, culturali, visite guidate soprattutto digitali ai beni culturali (Dierna, Machì, Ruffino, 2019) e lavorare sulla creazione della comunità di appartenenza e della *brand reputation*, anche attraverso collaborazioni a livello internazionale. Sarebbe necessario costruire anche un processo di duplice coinvolgimento degli allievi: sia nella costruzione del percorso formativo stesso, con un sistema di monitoraggio, feedback e customer satisfaction; sia nella costruzione dell'appartenenza civica e responsabile, che potrebbe dare luogo per esempio ad un sistema organizzato di mentoring e tutoring degli allievi senior verso quelli junior o facilitare la costruzione di programmi di partecipazione alla vita della comunità formativa in un'ottica di responsabilizzazione.

Dovranno essere identificati alcuni profili professionali a impronta digitale e richiesti nelle *job opportunities* sulle nuove professioni a livello internazionale (Burning Glass Technologies, 2017), oppure segnalati dai rappresentanti del mondo del lavoro o dai candidati stessi. Il profilo verrà spaccettato nelle qualifiche e competenze necessarie, derivando un percorso, anche misto, fra formazione interna ed esterna alla scuola. Identificati i requisiti da possedere per ciascuna competenza (LOs - Learning Outcomes), i candidati verranno valutati in ingresso, in base alla precedente formazione formale, non formale o informale. L'orientatore concorderà col candidato l'obiettivo formativo, che consisterà nell'acquisizione del set di competenze contenute nel profilo individuato. Le competenze del set saranno di tre tipologie: quelle possedute dal candidato e certificate; quelle possedute, ma non certificate che richiederanno una certificazione; quelle mancanti verticali e soft che prevedono la formazione interna o esterna alla scuola, anche nelle sue componenti esperienziali. Questo sottoinsieme costituirà il percorso formativo da attivare, appoggiandosi, anche parzialmente a enti erogatori esterni. Al termine dell'acquisizione ci sarà un passaggio di validazione delle singole competenze: l'*assessment* operato dall'ente erogatore su base di evidenze legate ai Los e infine una validazione del percorso completo, eventualmente con raggiungimento della qualifica e rilascio degli *open badge*. La premessa per cui tutto quanto sopra descritto possa concretizzarsi, è legata alla realizzazione di una fase preliminare, che consisterà nell'individuare e indicizzare rispetto alle competenze scelte, i contenuti formativi OER; in questa attività una grande differenza dal punto di vista dei contenuti, la farà la possibilità di considerare (e quindi offrire) anche quelli in lingua inglese, che risultano ad oggi più numerosi di quelli in italiano.

Nello schema di figura 3, si sintetizzano le fasi sopradescritte del nuovo processo formativo integrato.

- 3 Si pensi a quanto avvenuto nel settore cinematografico: i contenuti che erano del cinema, sono stati a questo sottratti e consegnati alle serie tv on line, le quali, utilizzando al meglio sistemi tecnologici integrati, sono divenute capaci di offrire allo spettatore – fidelizzandolo - quello che desidera, non in termini di contenuti -che restano molto simili a quelli che prima transitavano nelle sale cinematografiche- ma in termini di come vuole reperirli e fruirli. La rivoluzione che ha visto le serie TV on demand superare il cinema, non è avvenuta sul terreno del *cosa*, ma su quello del *come* organizzare mostrare, vedere e vendere.

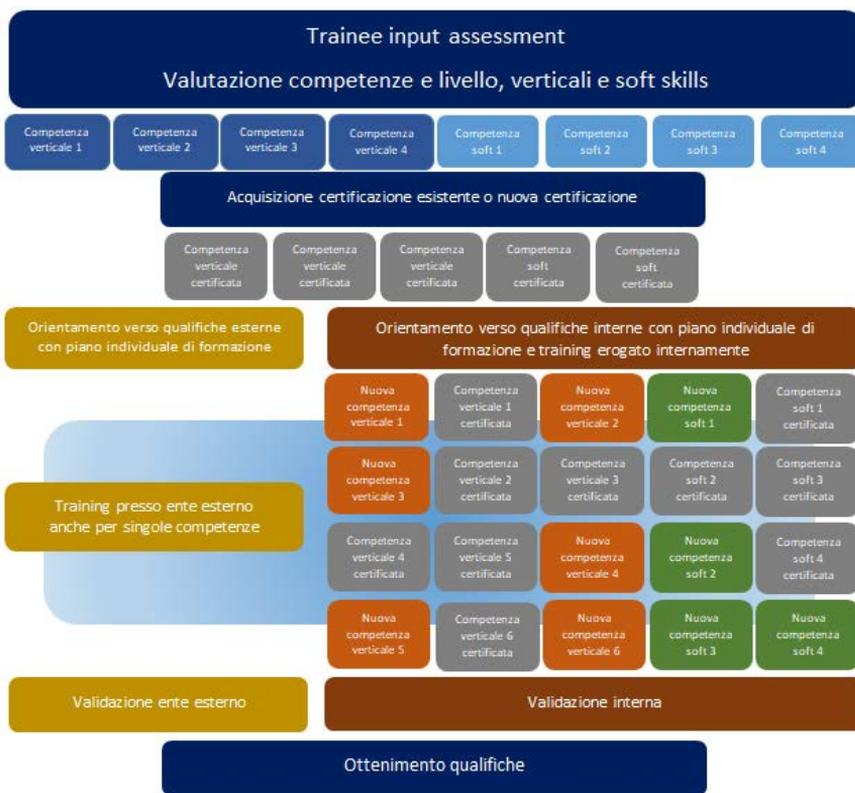


Fig. 3 – Schema percorso integrato per competenze

Il ruolo prevalente dei docenti sarà dunque quello di organizzare i percorsi e fare da guide, non più la preparazione ed erogazione dei contenuti. Il flusso ipotizzato può essere così schematizzabile:

- Il team di assessment, valuta lo stato attuale dell'allievo e orienta verso i possibili percorsi *labour oriented*
- Il team di pianificazione percorso formativo, identifica le competenze mancanti rispetto al curriculum attuale, comprese quelle trasversali
- I formatori, indicano gli strumenti OER per ciascuna competenza o le risorse esterne e interagiscono con gli allievi per completare e chiarire la fase di apprendimento, fornendo eventualmente i soli contenuti non reperibili.
- I tutor forniscono sostegno per gli strumenti di supporto all'apprendimento
- Il team di assessment valuta lo stato di uscita e certifica l'apprendimento
- Il team di placement aiuta l'allievo nell'inserimento nel mondo lavorativo e attiva i mentor per chi invece intenda avviare una sua propria attività.

Sebbene gli allievi del target sul quale si vorrebbe lavorare, provengano da esperienze formative e lavorative molto diverse, abbiano capacità diverse e bisogni formativi diversi, attualmente non si prevede nemmeno una modellizzazione generale della proposta in relazione alle esigenze complessive degli utenti; sebbene i gruppi di allievi o le intere classi, siano soggette a cambiare molto nell'arco del medesimo anno, in termini di presenze a seguito della dispersione (con per-

dite fino all'80% in certi casi) o degli inserimenti in itinere, l'offerta e la proposta formativa con la sua modalità di erogazione rimane identica. Perché? Perché la struttura organizzativa della scuola secondaria, concepita per realizzare percorsi formali di conoscenza, con flussi omogenei di utenza (età e provenienza da percorsi precedenti) nel tempo e nelle modalità di accesso (termini e tempi di iscrizione fissi) non è strutturata per adattarsi ad una tipologia di utenza che si caratterizza proprio per il fatto di essere eterogenea e maggiormente dinamica rispetto a quella classicamente intesa.

Il processo operativo della nuova proposta formativa si articola su 9 elementi principali; nella figura 4, si descrivono a sinistra le funzioni e a destra le risorse necessarie alla loro realizzazione.

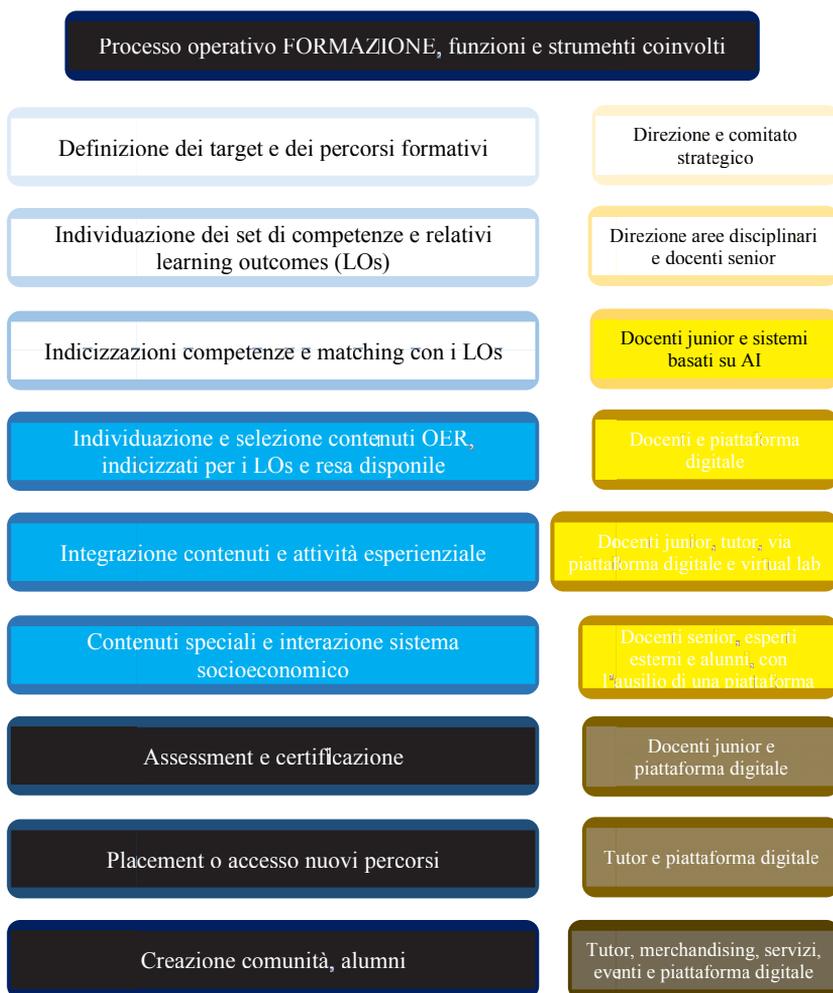


Fig. 4 – Processo operativo lato formazione

Anche dal punto di vista dei servizi a supporto della gestione dei percorsi formativi da parte della scuola e dell'allievo, è necessario cambiare alcune modalità

e ampliare il panorama. Lo schema in figura 5 riproduce una ipotesi di funzionamento e ne descrive a sinistra le funzioni e a destra le risorse che sarebbe necessario attivare per la loro realizzazione.

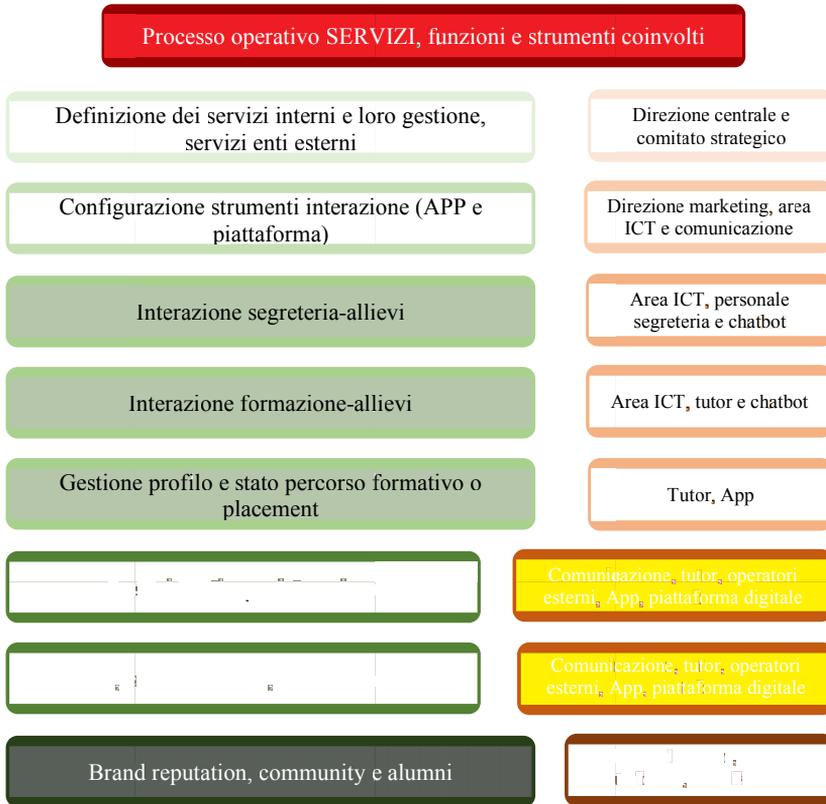


Fig. 5 – Processo operativo lato formazione

4. Relazione con gli utenti e digital transformation

Per garantire alla programmazione dei corsi e ai parametri di valutazione in ingresso e in uscita, una adeguata e rapida capacità di adattamento alle istanze del comparto produttivo, sarà necessario assicurare nella composizione degli organi strategici, la presenza di rappresentanti dei due fronti principali di interfaccia: operatori sociali e delle politiche attive del lavoro, per la parte utenza; esperti dei settori economici a maggiore traino e del mercato del lavoro in generale, per la parte legata agli sbocchi professionali e alle ricadute occupazionali. L'interscambio di informazioni e decisioni tra questi attori dovrà essere continuativo nel tempo e possibilmente parametrato su un benchmark internazionale. La rete nazionale e internazionale che la scuola sarebbe così facilitata a realizzare, contribuirebbe alla costruzione del brand, alla fornitura di servizi sempre più qualificanti e qualificati e al reperimento di risorse strutturali anche utilizzando i canali dei progetti finanziati. Sarà utile includere un accordo con almeno un istituto di credito che possa agevolare l'accesso agli studi (borse di studio, tassi agevolati) anche con-

correndo alla realizzazione di un sistema di premialità che garantisca un ulteriore fondo agli studenti che si sono distinti per particolari meriti.

Sarà fondamentale che le strategie e le innovazioni sui servizi da fornire, come anche quelli legati al cambio di paradigma dell'interazione con l'utenza, siano pianificate organizzando e utilizzando una mole di dati tale, per cui sarà imprescindibile sviluppare un sistema di AI a supporto degli operatori umani. Questo dovrà accadere per i due principali motivi precedentemente esposti: gestire in modo efficace, efficiente e automatizzato le procedure standard di erogazione dei servizi; gestire in modo innovativo i percorsi di formazione garantendo per ogni singolo discente il reperimento di contenuti funzionali e le modalità innovative per erogarli. Nello schema in figura 6 si sintetizzano alcuni aspetti fondamentali che rendono l'AI lo strumento chiave per la realizzazione di questo nuovo scenario formativo (Cabrera Giraldez, Tuomi, 2018).



Fig. 6 – Flusso dati e gestione attraverso Artificial Intelligence

Il supporto dell'AI è molto importante perché la mole di dati acquisibili e la generazione di informazioni utili alla gestione della formazione, alla gestione degli utenti e al miglioramento dei servizi sarebbe ingestibile da un team di risorse umane. In particolare il sistema dovrà prevedere due layer di funzionamento.

Una sezione back-end per:

- Acquisire i dati da tutte le sorgenti indicate nel grafico, elaborarli e produrre informazioni di supporto
- Interagire coi database, in particolare per la facilitazione degli orientatori nel matching tra oer e generazione dei percorsi formativi
- Interrogare i database per i servizi replicabili di segreteria

Una sezione di front end che fornisca:

- Agli orientatori le indicazioni per generare i percorsi formativi tra input assessment e obiettivi formativi
- Alle guide per il periodo formazione, le informazioni utili per supportare gli allievi nello stato di avanzamento dei percorsi
- Agli allievi lo stato del proprio percorso, gli alert, i suggerimenti per migliorare le situazioni e le alternative disponibili attraverso la scuola
- Alla segreteria, un sistema di gestione efficiente dell'utenza
- Ai coordinatori e al comitato strategico, le informazioni per progettare e migliorare i servizi

Sebbene possa sembrare poco adatto nel campo dell'istruzione creare similitudini con sistemi dedicati al marketing, è opportuno non trascurare la potenzialità che i dati, gestiti da un team apposito con il supporto dell'AI (Board of Innovation, 2019), possono offrire ad una efficiente gestione di una scuola evoluta. I grandi operatori di mercato online e offline (es. Amazon, eBay, GdO, ecc) sono in grado di profilarsi usando dati direttamente ottenuti o acquisiti da esterni, offrendoci prodotti, servizi e alternative di acquisto o anche informazioni utili post vendita. Altri operatori sono in grado di far collaborare gli utenti su livelli differenti di seniority (es. Tripadvisor, social network, gaming, ecc) sfruttandone l'esperienza e coinvolgendoli nel processo di gestione dei servizi per altri utenti, al fine di dare un servizio più efficiente e di miglior qualità, fidelizzandoli al punto di offrirgli la percezione di appartenere ad un sistema e di contribuire alla sua crescita senza sentirsi unicamente dei destinatari anonimi. Perché non dovrebbe fare ugualmente una scuola?

Le tabelle 1 e 2 che seguono offrono un ulteriore confronto tra l'attuale impostazione della formazione e della organizzazione operativa e dei servizi, rispetto a quella proposta:

Tab 1 - Caratteristiche formazione		
Impostazione attuale	Modello proposto	note
Offerta di qualifiche standard	Definizione di nuove qualifiche	<i>In accordo col sistema datoriale e internazionale. Per un progetto pilota è possibile sperimentare il modello anche su qualifiche standard</i>
Scelta percorso in base al curriculum pregresso	Orientamento progettando percorsi ad hoc	<i>Richiede personale qualificato all'orientamento e uno strumento digitale di supporto</i>
Valutazione curricula formali	Valutazione di tutte le esperienze, formali, lavorative, informali	<i>Richiede personale qualificato per l'assessment e uno strumento digitale di supporto</i>
Fruizione calendariale e strutturale programmata	Fruizione calendariale e strutturale variabile	<i>Richiede organizzazione variabile del lavoro degli addetti</i>
Docenti impegnati su programmi di lavoro fissi	Modifica dei gruppi allievi e destinazione risorse liberate verso altre attività	<i>Richiede organizzazione variabile del lavoro degli addetti</i>
Erogazione e certificazione secondo il profilo formativo	Erogazione modulare per le sole competenze mancanti	<i>Richiede personale qualificato per orientamento e assessment, dotati di strumenti digitali di supporto</i>
Contenuti costruiti ed erogati da ogni docente	Contenuti acquisiti dai disponibili	<i>Il docente indica e guida nel percorso. Aggiunge ponti ove mancassero connessioni</i>
Assenza erogazione soft e digital skills	Presenza integrata soft e digital skills	
Limitate esperienze e laboratori digitali	Prevalenza esperienze/laboratori digitali	<i>Richiede relazione stabile con sistema aziende</i>

Tab 2 - Organizzazione struttura e servizi

Impostazione attuale	Modello proposto	note
Nessun cambiamento di carriera	Crescita professionale, di responsabilità e concessioni	<i>Strategie, coordinamento, formazione colleghi, controllo risorse, miglioramenti salario e concessioni</i>
Modello organizzato incarico per classi	Modello organizzato per discipline erogate	<i>I contenuti dovrebbero essere classificati e fruibili in funzione di singole competenze</i>
Accesso allievi ai corsi/classi	Accesso a singole competenze	<i>Implementazione sistema tipo ERP</i>
Ambito riferimento scolastico	Ambito riferimento lavorativo e sociale	
Prevalenza risorse verso docenza diretta	Prevalenza risorse orientamento e matching	<i>Superare meccanismo delle graduatorie</i>
Limitati servizi segreteria digitale	Prevalenza servizi segreteria digitale	<i>Chatbot</i>
Assenza impegno nella formazione tra studenti e nella progettualità a impatto sociale	Progetti per studenti senior vs junior e coinvolgimento su interventi terzo settore	<i>Aiutare gli studenti nel team working e includerli nei processi di crescita delle comunità</i>
Presenza risorse ascolto individuale e supporto psicologico	Presenza risorse ascolto individuale e supporto psicologico	<i>I feedback devono essere utilizzati per modificare le modalità di interazione</i>
Assenza parametri monitoraggio	Presenza e acquisizione parametri monitoraggio	<i>Da usare per le strategie anni successivi</i>

Dato che la presente proposta impatta sia sulla struttura del lavoro degli operatori, sia sulla progettazione e modalità di erogazione dei contenuti, è necessario pianificare il design del sistema, in modo che abbia *compliance* con le indicazioni sugli standard (ad esempio EQAVET, ISO9000) e garantisca una certificazione dei percorsi riconoscibile (basata, ad esempio, su protocolli ECVET, Accredia, Accredito Servizi Formazione regionali, OpenBadge, ecc) (Cineca, 2019 e Unione Europea, 2012); più è alta la *brand reputation* dell'ente che eroga il corso o anche di chi sta nel partenariato guida, maggiore sarà la usabilità dei certificati, soprattutto se per l'ente non esista ancor un accredito da parte del sistema pubblico.

Sarà necessaria la disponibilità di strumenti tecnologici, visualizzati in figura 7 e riferibili al processo di *digital transformation* identificati in:

- Laboratori e sperimentazioni virtuali (virtual lab), per le tecnologie in particolare la loro implementazione nei sistemi di produzione (industria 4.0, meccatronica e robotica) e progettazione o erogazione servizi (API, Cloud e 5G, Blockchain, ecc) (Baratè, Haus, Ludovico, Pagani, Scarabottolo, 2019)
- Rilevazione, analisi e rappresentazione dati (big data, analisi, dashboard visualization)
- Percezione ambiente (AR Augmented Reality, dispositivi smart, ecc)
- Interazione autonoma tra macchine e tra macchine e umani (iot, Machine learning, AI, chatbot o edubot, cobot, ecc)
- Repository OER dove collocare e rendere accessibili tutti contenuti digitali
- Una App unica di accesso e customizzabile per le attività e i servizi di proprio interesse, che supporti anche l'accesso agli OER e alla *gaming education*
- Strumenti digitali evoluti e attivi di *assessment* e valutazione

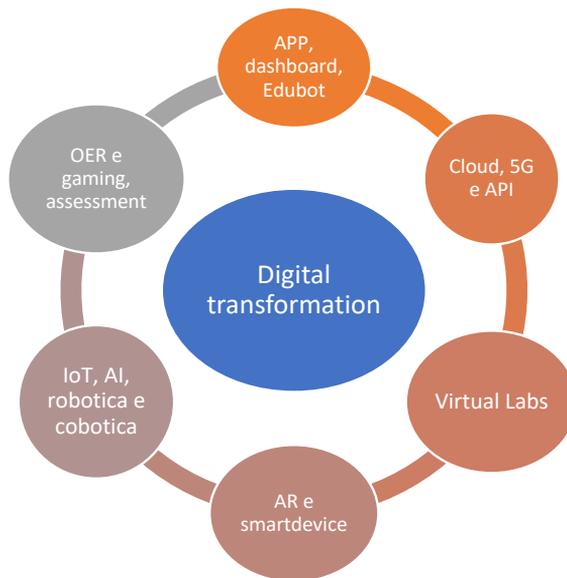


Fig. 7 – Flusso dati e gestione attraverso Artificial Intelligence

5. Integrare processi e servizi

Oltre ai contenuti specifici verticali sarà necessario, come precedentemente enunciato, completare la formazione con tematiche orizzontali e soft skills, come ad esempio quelle indicate nel grafico in figura 8.

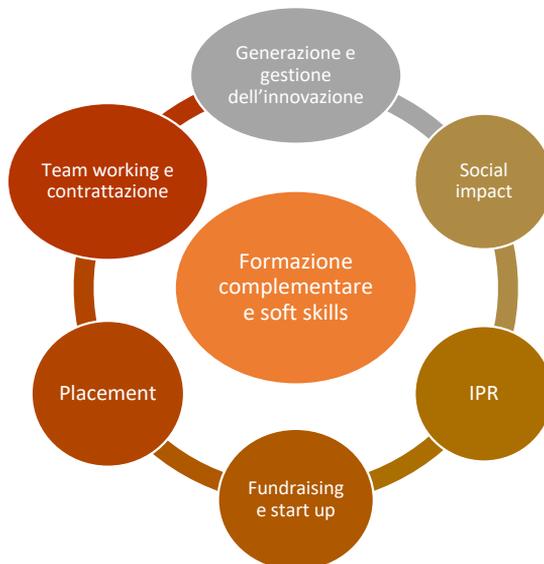


Fig. 8 – Elementi complementare ai contenuti formativi verticali

Nella struttura operativa sarà necessario prevedere:

- Un gruppo di lavoro (possibilmente coinvolgendo i discenti) che, dietro indicazioni dei responsabili formativi, prepari e aggiorni costantemente i contenuti OER
- Un sistema basato su AI che assista gli allievi sia per le informazioni segretariali, sia per quelle formative
- Un gruppo di lavoro che analizzi i dati dell'utilizzo di strumenti digitali e fornisca reportistica al comitato che definisce le strategie e alla progettazione dei servizi assistiti da AI
- Un gruppo di lavoro che progetti, sviluppi e supporti l'utilizzo di metodologie di insegnamento alternative: project work, educational gaming, ecc
- Un gruppo di lavoro specializzato in assessment e orientamento
- Risorse per la generazione di progetti finanziabili dal pubblico o da donor privati.

Nel grafico in figura 9 si sintetizza la complessità del set di elementi che devono collaborare organicamente per garantire all'utenza, un modello realmente alternativo, completo e qualificante.

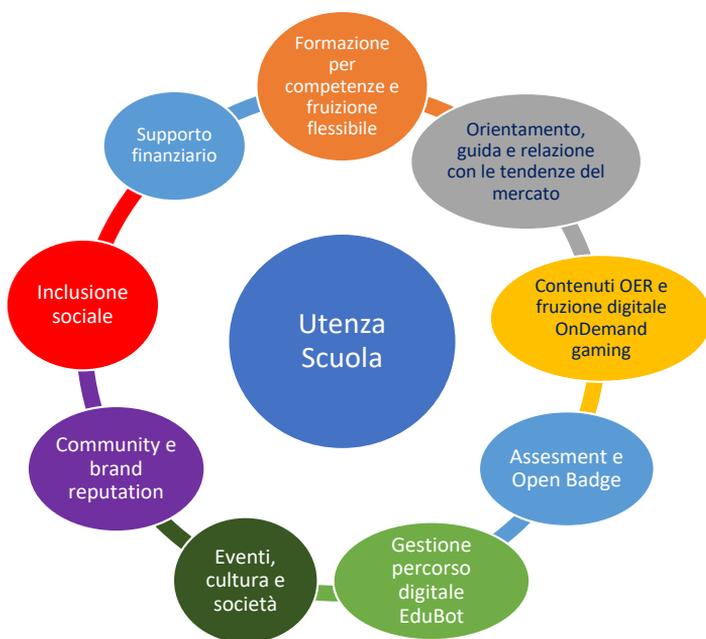


Fig. 9 – Elementi funzionali fondamentali

Conclusioni

A questo punto diventa palese che tutte queste fasi operative non possono prescindere dall'essere progettate e realizzate se non con l'ausilio di sistemi digitali intelligenti. L'utenza della scuola avrà così a disposizione un pacchetto di servizi formativi e operativi, in continuo legame con le esigenze e le tendenze del mer-

cato del lavoro (nazionale e internazionale). Gli studenti di una scuola così concepita, profondamente innovativa, digitalizzata, interconnessa e all'avanguardia, non percepiranno più il loro processo di apprendimento come diminutivo o parzialmente escludente rispetto alla formazione secondaria ordinaria (Gotti, 2019), anche perché i due modelli non saranno assolutamente paragonabili. La nascita di questa scuola, potrebbe contribuire alla diminuzione del numero dei drop out, dei *neet* e degli *e/et*, perché potrà garantire a ciascun individuo nel suo preciso momento di vita, una risposta formativa rispettosa della sua propria curva di apprendimento e costruita intorno al suo singolare obiettivo formativo e professionale.

Riferimenti bibliografici

- Baratè, A., Haus, G., Ludovico, L.A., Pagani, E., Scarabottolo, N., (Didamatica, 2019). Scenari d'uso della tecnologia 5G per l'apprendimento dentro e fuori la scuola. *Atti del programma scientifico* 97-106.
- Cabrera Giraldez, M., Tuomi, I. (Office of the European Union, 2018). *The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education*. JRC Science for Policy Report.
- Dierna, G.L., Machì, A., Ruffino, P.M., (Didamatica, 2019). Integrazione dei modelli interattivi virtuali e reali per visite educative museali. *Atti del programma scientifico* 3-13.
- Fabiano, A. (2019, Giugno 26). Scuola digitale e progetto di vita. La questione centrale per una nuova scuola democratica – Formazione e insegnamento. *Rivista internazionale di scienze dell'educazione e della formazione* V17 N.1. Supplemento 26 Giugno 2019.
- Gotti, E. (2019, Giugno 10). Solo licei al ribasso? *Nuova Secondaria, La Scuola*.
- Vicini, R. (2019, Giugno 10). Tra vincoli e opportunità. *Nuova Secondaria, La Scuola*.
- Analysis of Labour market data for job opportunities (2017). *Research and Blog by Burning Glass Technologies*.
- Early Leaving from Education and training*. (Cedefop, 2016).
- Emphaty 2.0 AI technology you start using today! (2019). *Blog by Board of innovation*.
- Learning and Earning. Lifelong Education (2017, January 14). *The Economist Special Report*, 1-10.
- Piattaforma BESTR, progetto CINECA per la gestione degli Open Badge.
- Raccomandazioni Consiglio dell'Unione Europea. (2012, Dicembre 20). *Gazzetta Ufficiale*.



Un bicchiere mezzo pieno: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile nella formazione degli insegnanti in Italia

A half-full glass: the 2030 Agenda for sustainable development in teacher training in Italy

Maria Chiara Pettenati

Indire - mc.pettenati@indire.it

Isabel de Maurissens

Indire - i.demaussens@indire.it

Nessuno educa nessuno.

Gli uomini si educano tra loro tramite il mondo.

(Freire, 1970)

ABSTRACT

The 2030 Agenda of the United Nations foresees 17 sustainable development goals articulated in 169 targets to be achieved by 2030. Among these, there is the Goal 4 (Quality Instruction) - in its turn articulated in 10 targets - among which the target 4.7 aims to ensure education for sustainable development and global citizenship for all students. This is a target that strongly calls Education as "a tool" to achieve the other goals within each country. The objective of this study is to inform Italy's position with respect to Indicator 4.7.1 internationally used to monitor the achievement of the target 4.7: To what extent (i) education for global citizenship and (ii) development education sustainable, including gender equality and human rights, are integrated at all levels in: (a) national educational policies; (b) curricula; (c) teacher training; and (d) student assessment. In this work elements (a) and (c) of this indicator relating are analysed with special focus at 2017/18, the first year in which the Education for Sustainable Development strategies were addressed to teachers at a system level.

L'Agenda 2030 delle Nazioni Unite prevede 17 obiettivi di sviluppo sostenibile articolati in 169 target da raggiungere entro il 2030. Tra questi vi è il Goal 4 (Istruzione di Qualità) - a sua volta articolato in 10 target - tra cui figura il target 4.7 che mira ad assicurare a tutti gli studenti l'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale. È questo un target che chiama fortemente in causa l'Istruzione come "sistema", all'interno di ogni Paese. L'obiettivo di questo studio è informare il posizionamento dell'Italia rispetto all'Indicatore 4.7.1 utilizzato per monitorare il raggiungimento del target 4.7: In che misura (i) l'educazione alla cittadinanza globale e (ii) l'educazione allo sviluppo sostenibile, compresa la parità di genere e i diritti umani, sono integrati a tutti i livelli in: (a) politiche educative nazionali; (b) curricula; (c) formazione degli insegnanti; e (d) valutazione dello studente. In questo lavoro

sono analizzati in particolare gli aspetti (a) e (c) di tale indicatore con particolare attenzione all'anno 2017/18, il primo anno in cui sono state messe in atto su scala nazionale le strategie previste nel Piano triennale MIUR-ASviS per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, rivolte in particolare agli insegnanti.

KEYWORDS

Agenda 2030, Sustainable Development, Quality Education, Global Citizenship, Civic Education.

Agenda 2030, Sviluppo Sostenibile, Istruzione di Qualità, Cittadinanza Globale, Educazione Civica.

1. Introduzione

Con la Risoluzione delle Nazioni Unite n.70/1 del 2015 "Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile" (ONU, 2015) sono entrati in vigore a livello internazionale l'Agenda globale per lo sviluppo sostenibile ed i relativi Obiettivi di sviluppo sostenibile (Sustainable Development Goals, SDGs) per il 2030, adottati all'unanimità dagli Stati membri. La realizzazione dei nuovi Obiettivi di sviluppo, a carattere universale, è rimessa all'impegno di tutti gli Stati e la sua attuazione a livello nazionale è declinata nell'adozione di "Strategie nazionali di sviluppo sostenibile", come quella approvata in Italia nel dicembre 2017 con il coordinamento del Ministero dell'Ambiente, della Tutela del Territorio e del Mare (MATM, 2017). In tale documento appare chiaro come la sostenibilità non sia più circoscritta alla dimensione solamente ambientale dello sviluppo ma inscindibilmente legata alle dimensioni sociali, economiche e istituzionali. Nella strategia italiana si indica, inoltre, l'educazione come "il vettore principale per innescare la trasformazione del modello di sviluppo attuale, nonché la diffusione di conoscenze, competenze, stili di vita e modelli virtuosi di produzione e consumo sostenibili".

I 17 SDGs sono sotto articolati in 169 target e il progresso dei Paesi verso il loro raggiungimento è monitorato attraverso l'uso di indicatori definiti a livello internazionale (ONU, 2019).

Tra tutti i Goal ricopre un ruolo chiave quello dedicato all'istruzione perché, diversamente dagli altri SDGs, il Goal 4 (Istruzione di Qualità) non è considerato tanto o soltanto un obiettivo in sé ma piuttosto è uno "strumento" per ottenere tutti gli altri obiettivi. La ricerca scientifica ha anche evidenziato come il perseguimento del target 4.7 – ovvero la diffusione dell'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale - abbia un ruolo fondamentale all'interno del disegno di efficacia per il raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030, perché esso influenza direttamente la *qualità dell'istruzione*. Ciò è dovuto al fatto che gli stessi contenuti che fanno riferimento all'ambito dell'educazione allo sviluppo sostenibile hanno la potenzialità di trasformare gli insegnamenti-apprendimenti così come il modo di leggere gli apporti delle singole discipline; ma anche dal fatto che le pedagogie attive utilizzate o favorite in questo contesto contribuiscono anche allo sviluppo di competenze di cittadinanza globale (Laurie, Nonoyama-Tarumi, Mckeown, & Hopkins, 2016).

Se è vero che il Goal 4 mira ad "Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti", la re-

altà dei fatti indica invece che “ancora non ci siamo”; disparità e disuguaglianze affliggono ancora il nostro Paese anche in campo educativo con notevoli differenze anche a livello territoriale (ASviS, 2019). L'introduzione dell'Agenda 2030 può aiutare le istituzioni scolastiche attraverso l'adozione di una cornice valoriale di riferimento, capace di sostenere la scuola nella sua missione di “produrre valore pubblico” (Paletta & Vidoni, 2016) perseguendo al contempo un equilibrio sinergico e sostenibile col contesto socio-economico e geografico entro cui essa è inserita.

L'Agenda 2030 ha interessato in modo sistemico la scuola italiana a partire dall'anno scolastico 2017/2018 con l'avvio del Protocollo d'intesa MIUR-ASviS (n. 3397 del 6/12/2016), attualmente arrivato alla sua conclusione e rinnovato per il secondo triennio (Atto del Ministro n.23 del 4/12/2019). Tale accordo è stato siglato allo scopo di “Favorire la diffusione della cultura della sostenibilità in vista dell'attuazione degli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030”. Una delle azioni principali previste è relativa alla formazione dei docenti e la sua applicazione rappresenta un efficace esempio di operazionalizzazione di un approccio per perseguire gli obiettivi del Target 4.7: *Entro il 2030, assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.*

Nei riguardi della formazione sia dei nuovi docenti che dei docenti in servizio, l'applicazione del Target 4.7 in Italia si è esplicitato attraverso un'offerta formativa che – pur avendo già assicurato un'importante diffusione di questi temi a livello nazionale – mette in evidenza come molto ancora resti da fare.

2. ESD (Education for Sustainable Development) e GCE (Global Citizenship Education): lo scenario internazionale

Una delle definizioni di sviluppo sostenibile più utilizzate risale al 1987: “Lo sviluppo sostenibile è quello sviluppo che consente alla generazione presente di soddisfare i propri bisogni senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri” (ONU, 1987). Pur avendo questa definizione il grande pregio di introdurre l'innovativo concetto di “giustizia intergenerazionale”, una più completa definizione di sostenibilità è quella più di recente elaborata da Gianfranco Bologna, Direttore Scientifico del World Wide Fund for Nature (WWF) Italia e Full Member del Club of Rome (Bologna, 2008): “Sostenibilità vuol dire imparare e vivere, in una prosperità equa e condivisa con tutti gli altri esseri umani e in armonia con la natura, entro i limiti fisici e biologici dell'unico pianeta che siamo in grado di abitare: la Terra”. Rispetto alla precedente definizione, quest'ultima aggiunge il concetto di “limiti planetari” e sottolinea il ruolo delle scienze che sono in grado di definire con sempre maggiore precisione tali limiti.

Se risulta comunque in evoluzione la definizione di “sostenibilità”, si comprende come anche nel documento dell'ONU (2019) dove si pongono le basi per le strategie di misurazione del raggiungimento del Target 4.7, si senta la necessità di chiarire la definizione dei termini “educazione alla cittadinanza globale” (Global Citizenship Education [GCE]) e “educazione allo sviluppo sostenibile” (Education for Sustainable Development [ESD]).

L'Educazione alla cittadinanza globale è intesa come «un'educazione che nutre rispetto per tutti, costruendo un senso di appartenenza a un'umanità comune e che aiuta gli studenti a diventare cittadini globali responsabili e attivi. Incoraggia

gli studenti di tutte le età ad assumere ruoli attivi per affrontare e risolvere sfide locali e sfide globali ed a diventare collaboratori proattivi per un mondo più pacifico, tollerante, inclusivo e sicuro. Si può riassumere in *imparare a vivere insieme*. Sottende diversità culturale e tolleranza, uguaglianza di genere e diritti umani, pace e non violenza.» (ONU, 2019)

L'educazione allo sviluppo sostenibile è invece definita, come «un'istruzione che consente agli studenti di prendere decisioni informate e azioni responsabili per l'integrità ambientale, la prosperità economica e per una società giusta per le generazioni presenti e future, mentre rispetta le diversità culturali. Si può riassumere in *imparare a vivere in modo sostenibile*. Si occupa di stili di vita e stili di vita sostenibili, cambiamenti climatici, biodiversità, sostenibilità ambientale, green economy e consumo sostenibile, cura del pianeta e riduzione del rischio di catastrofi.» (ONU, 2019).

Numerosi sono anche i richiami alla sostenibilità che si ravvisano nella raccomandazione del 2018 del Parlamento Europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (CE, 2018) che sostituisce la precedente raccomandazione del 2006. Non a caso quelle relative proprio alla *Competenza in materia di cittadinanza* sostituiscono le *Competenze sociali e civiche*.

Un'importante operazione culturale a favore dell'introduzione della competenza di cittadinanza globale è stata avviata nei paesi OCSE nel 2018 con l'introduzione del Global Competence Framework (OECD, 2018). Il questo framework la cittadinanza globale viene definita come una capacità multidimensionale: *Le persone competenti a livello globale possono esaminare questioni locali, globali e interculturali, comprendere e apprezzare diverse prospettive e visioni del mondo, interagire con successo e rispetto con gli altri e intraprendere azioni responsabili verso la sostenibilità e il benessere collettivo*.

Il Framework PISA fa esplicito riferimento all'Agenda 2030 e ne riconosce la centralità per l'educazione alla cittadinanza globale.

Se è dunque vero che gli insegnanti sono figure chiave nell'offerta dell'educazione alla cittadinanza a scuola, è altrettanto vero che "la disponibilità di una formazione pertinente di alta qualità sull'educazione alla cittadinanza per gli insegnanti è un importante prerequisito per dotare questi ultimi delle competenze necessarie per svolgere il loro ruolo." (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017). La capacità di insegnare all'interno di questo ambito non è scontata e richiede insieme competenze relazionali, metodologiche, scientifiche, capacità e competenze pedagogiche, comprensione del contesto socio-culturale, ma anche capacità riflessiva e critica rispetto alla propria pratica. Ma soprattutto richiede conoscenze, capacità e competenze che devono essere solidamente basate su valori democratici e rispetto dei diritti umani: "Fondamentali per il processo sono l'importanza dello sviluppo personale, etico e morale dei docenti e il rafforzamento della loro capacità di fungere da modelli di una cittadinanza attiva e responsabile ...[gli insegnanti] devono diventare "vettori e messaggeri di conoscenze, competenze e valori democratici" (Mrnjaus 2012 in Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018).

3. Educazione allo Sviluppo Sostenibile in Italia: le politiche nazionali

3.1. La (re) introduzione dell'educazione civica nel curriculum?

Con la legge 92/2019 è stata introdotta l'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado a partire dall'anno scolastico 2020/21. Si tratta di un insegnamento "trasversale" cui dedicare un pacchetto di 33 ore annue da distribuire entro l'attuale orario obbligatorio.

L'interpretazione da dare al nuovo insegnamento oscilla «tra la classica “educazione civica”, come insieme di contenuti da riferire prevalentemente all'area storico-giuridica (come era fin dal 1958), o la più recente “educazione alla cittadinanza” introdotta nel 2008 con la dicitura di “Cittadinanza e Costituzione” e più in sintonia con le prospettive europee sulle competenze chiave di cittadinanza» e «[in questo insegnamento] dovranno trovare spazio non solo specifici contenuti (Costituzione, di Agenda 2030, di educazione ambientale, di cittadinanza digitale), ma anche l'attenzione a come le diverse discipline possono contribuire allo sviluppo di una cittadinanza attiva, consapevole e responsabile» (Cerini, 2020). In ordine a queste tematiche la legge prevede l'emanazione di linee guida che definiranno specifici traguardi mentre ogni scuola dovrà impegnarsi nella predisposizione di uno specifico curriculum di scuola.

3.2. Indicazioni Nazionali e nuovi scenari 2018: entra in scena l'Agenda 2030

I temi dello sviluppo sostenibile, dell'Agenda 2030 e della cittadinanza globale erano già stati rinforzati nel febbraio/marzo del 2018 grazie al documento di lavoro “Indicazioni nazionali e nuovi scenari”, elaborato dal Comitato Scientifico Nazionale per l'accompagnamento delle Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo (DM 254/2012). L'educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità, i temi dell'Agenda 2030 e la trasformazione del digitale sono proprio i nuovi scenari sulla base dei quali la Commissione rilegge e rinnova le Indicazioni Nazionali.

Il lavoro di revisione della Commissione ha dato quindi luogo a linee di approfondimento e di ricerca-azione nazionali su tre direttrici, tra loro profondamente interconnesse: Cittadinanza e Costituzione, Cittadinanza Digitale e Sostenibilità, che nel 2018 e 2019 sono stati oggetto di altrettanti incontri di portata nazionale organizzati dal MIUR in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali e con le scuole ospitanti del territorio che non solo hanno promosso un'operazione culturale, ma hanno anche dato origine all'identificazione e condivisione di numerose buone pratiche (USR Calabria, 2019).

3.3. L'Agenda 2030 nella formazione degli insegnanti

Tra le 4 macro-aree del Piano triennale d'intesa MIUR-ASviS, una riguardava in particolare il tema della “Didattica e formazione dei docenti” e in particolare:

- *la formazione dei docenti neoassunti*: da attuare sia all'interno dei 4 laboratori in presenza previsti nell'anno di formazione e prova, che attraverso moduli e-learning in auto formazione resi disponibili a livello nazionale;
- *la formazione dei docenti in servizio*: da sostenere attraverso l'aggiornamento delle linee guida per la formazione per diffondere una progettazione formativa nel PTOF orientata all'Educazione alla Sostenibilità, attraverso un modulo formativo on line e una campagna di sensibilizzazione dei docenti.

3.3.1. Docenti neoassunti: da contenuto “obbligatorio” a tematica “gradita” a “priorità”

In attuazione di una delle misure del Piano di Educazione allo Sviluppo Sostenibile sopra citato, una delle politiche che maggiormente ha investito in modo pervasivo le scuole, perlomeno in termini numerici, nell'anno 2017/2018 riguarda la forma-

zione dei nuovi docenti (Mangione, Pettenati & Rosa, 2016). Tale misura è stata sostenuta ed avviata per i 33.000 docenti in anno di formazione e prova nel 2017/2018 principalmente attraverso due azioni regolate dalla circolare di avvio della formazione (n. 33989 del 02/08/2017) di cui è interessante richiamare un capoverso per comprendere meglio lo slancio con cui essa era sostenuta:

« [...] si ritiene opportuno che almeno uno dei laboratori formativi (sui 4 previsti per i neoassunti) debba essere dedicato ai temi dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile e alla Cittadinanza Globale, promuovendo la formazione di nuove generazioni che contribuiscano a realizzare, in prima persona, uno sviluppo sostenibile. L'obiettivo è quello di stimolare nei docenti neoassunti una progettazione didattica che, nelle modalità, nei contenuti e nell'organizzazione dei percorsi educativi, evidenzi, anche negli insegnamenti delle varie discipline, i collegamenti trasversali con i temi dello sviluppo sostenibile e che sia in grado di formare cittadine e cittadini attivi, consapevoli e responsabili. Al fine di sostenere tale attività sulla piattaforma Indire saranno messi a disposizione materiali didattici e video lezioni (durata totale di 10 ore – formazione on-line) prodotte da esperti del settore, sugli obiettivi dell'Agenda 2030 sull'Educazione allo Sviluppo Sostenibile.»

I risultati di questa esperienza hanno lasciato il passo ad un indirizzo meno incisivo nelle indicazioni del 2018/19 (n. 35085 del 02/08/2018): «Per gli argomenti da affrontare si rimanda alle tematiche previste dall'art. 8 del D.M. 850/2015. Indagini svolte coi docenti dimostrano il gradimento per temi quali: le didattiche innovative, l'uso delle nuove tecnologie, l'educazione alla sostenibilità, le forme di inclusione e di integrazione.

Nell'indebolire l'indicazione è dunque rimandato a spazi di prosecuzione regionali e locali che hanno l'opportunità di consolidare, anche approfondendolo, il lavoro avviato nel 2017/2018 grazie alla opzione di flessibilità sulla durata dei laboratori formativi (da 3, 6 ore fino ad un massimo di 12 ore complessive). Anche grazie all'impulso conferito nuovamente all'interesse per il tema dalla legge 92/2019 sull'educazione civica, ritornano con più forza i contenuti dell'Agenda 2030 per i nuovi docenti in formazione nell'a.s. 2019/20 (n. 39553 del 4/09/19): «Appare prioritario dedicare una specifica attenzione ai temi dell'educazione alla sostenibilità (per la sua valenza trasversale)».

Accanto a questi continuano nel 2018/19 ad essere disponibili i contenuti online in auto-formazione, realizzati da ASviS.

3.3.2. Docenti in servizio: da contenuto in filigrana a necessità esplicitata

Il Piano Nazionale di Formazione dei docenti in servizio 2016/19 viene articolato in 9 priorità tematiche (ambiti) relativi alle priorità formative individuate per il sistema Paese (DM 797/2016).

In tale articolazione il tema dello sviluppo sostenibile non trova spazio se non in filigrana e senza mai un riferimento esplicito, all'interno dei tre ambiti "Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale", "Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile", "Scuola e lavoro". Tale situazione rimane inalterata per tutto il primo anno del Piano di Formazione ma viene finalmente integrata dalle note 47777 del 8/11/17 e 50912 del 19/11/18 che definiscono le priorità per le iniziative formative relative rispettivamente alla seconda e alla terza annualità del Piano, in cui si segnala l'esigenza di affrontare, fra l'altro: i temi della "integrazione multiculturale e cittadinanza globale, anche in connessione con i temi della sostenibilità di cui all'Agenda 2030".

4. Cosa si è fatto per la formazione degli insegnanti

4.1. Formazione per docenti neoassunti

La formazione dei nuovi docenti è stata sostenuta ed avviata per i 33.000 docenti in anno di formazione e prova nel 2017/2018 attraverso due azioni distinte:

- la fruizione in auto-formazione dei contenuti del corso e-learning “L’Agenda 2030 e gli obiettivi di sviluppo sostenibile” realizzato dall’ASviS;
- la partecipazione obbligatoria ad un laboratorio formativo in presenza della durata di 3 ore organizzato dalla scuola polo referente per la formazione sul territorio.

4.1.1. Il corso e-learning di ASviS per tutti i docenti neoassunti (e per i loro tutor)

Il corso e-learning “L’Agenda 2030 e gli obiettivi di sviluppo sostenibile”, è stato realizzato dall’Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS) con il contributo di Fondazione Lars Magnus Ericsson e Fondazione Unipolis e dal 2017/2018 è accessibile attraverso l’ambiente online di supporto ai docenti neoassunti e ai loro tutor. Le lezioni proposte hanno lo scopo di comunicare in modo semplice ed essenziale 17 obiettivi di sviluppo sostenibile dell’Agenda 2030. Si trattava di una serie di 20 lezioni della durata di circa 10 minuti ciascuna per un impegno complessivo di circa 180 minuti. I primi tre moduli si proponevano di offrire una visione d’insieme dell’Agenda 2030, delle strategie di implementazione e della misurazione degli obiettivi; i restanti moduli sono dedicati a ognuno dei 17 obiettivi. I contenuti sono stati resi liberamente disponibili per consentirne una fruizione auto-regolata trattandosi di video o slide con da audio descrittivi, testi riepilogativi dei contenuti e brevi momenti interattivi con semplici quiz.

Nonostante la notevole qualità dei materiali offerti e il carattere di forte raccomandazione al loro uso, se non di obbligatorietà, che questa attività aveva all’interno della formazione dell’anno di prova, questa modalità di coinvolgimento degli insegnanti verso i contenuti dell’Agenda 2030 non ha avuto l’impatto che poteva avere per due motivi principali: da una parte i contenuti digitali, diffusi su scala nazionale, non sono stati legati esplicitamente (se non in alcuni casi particolari e da alcuni esperti) ai laboratori sul territorio e/o agli incontri propedeutici, in modo da rafforzare reciprocamente le attività in presenza e quelle online; d’altra parte il format scelto per l’implementazione e diffusione (Learning Object fruibili solo da piattaforma di e-learning con vicoli sulla sequenza di fruizione dei contenuti) richiede una postura di consumo multimediale non più attuale in un momento in cui la viralità di fruizione dei video passa per un approccio informale, di social learning, con condivisione di contenuti perlopiù brevi una fruibilità preferita da dispositivi mobili.

Tale considerazione vale ancor più nel caso di docenti in servizio, il cui accesso a questi contenuti è offerto liberamente da Indire tramite l’ambiente “Scuola2030: Educazione per la creazione di valore”, inaugurato in giugno 2019. Per i docenti in servizio non vi ad oggi è né una raccomandazione specifica a seguire tali contenuti (perché non inseriti in nessun percorso), né uno stimolo a farlo perché collegati con attività concrete; rimane quindi un carattere di opzionalità che può diventare (in una misura da verificare) marginale rispetto al percorso.

4.1.2. I Laboratori formativi in presenza di Educazione allo Sviluppo Sostenibile

Questa tipologia di laboratori in presenza, della durata di 3 ore ciascuno, proposti in 4 tematiche ad ogni docente costituisce uno dei capisaldi del modello dell'anno di formazione e prova per docenti neoassunti (art. 8 DM 850/2015). Si tratta di un laboratorio "bonsai", ovvero una versione miniaturizzata di un evento che ci si aspetta che sia fortemente caratterizzato come stimolo culturale, come occasione di professionalizzazione della formazione dei docenti, applicando un forte raccordo tra teoria e pratica.

Il laboratorio sull'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, come si è detto, è stato introdotto per la prima volta nel 2017/2018 per la formazione dei nuovi docenti. Questo ha quindi richiesto alle amministrazioni territoriali (Uffici di Ambito Territoriale e Scuole Polo per la Formazione) di provvedere alla selezione degli esperti formatori che tenessero tali incontri. L'attuazione territoriale di questa politica ha messo in evidenza una naturale varietà sia in termini di approcci organizzativi, sia in termini di meccanismi di selezione degli esperti (talvolta selezionati con bando regionale curato da un'unica Scuola Polo per tutta la regione, talvolta selezionati a livello di singola scuola, ovvero a livello di singolo Ambito Territoriale). Si stima che sia stata selezionata una lista di circa 80-100 esperti su tutto il territorio che hanno svolto o avevano i requisiti per svolgere, la funzione di formatori di docenti su questi temi.

5. Laboratori per i docenti neoassunti: risultati dal monitoraggio nazionale Indire

Come ogni anno, il monitoraggio nazionale dell'anno di formazione e prova è effettuato dalla Direzione Generale del Personale Scolastico del MIUR col supporto di Indire, Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa. Un particolare approfondimento del monitoraggio nazionale è stato dedicato al tema dei laboratori sullo sviluppo sostenibile nell'anno 2017/18.

Uno dei questionari di monitoraggio rivolto ai docenti al termine della formazione riguardava "gli incontri in presenza", tra cui i laboratori. Nel 2017/18 (Indire, 2018) hanno risposto a tale questionario 32.239 docenti. Tra questi circa il 25% ha stimato "maggiormente funzionale alla loro formazione" il laboratorio sull'ESD, contro il 30% circa che ha stimato tale il laboratorio sui BES (Bisogni Educativi Speciali). Il restante 43% ha indicato "Altro" come laboratorio maggiormente funzionale alla formazione. Tra coloro che hanno indicato ESD e BES tra i laboratori maggiormente efficaci, il giudizio dei docenti sulle ricadute di tali laboratori verso la didattica in classe risultate del 38% (molto) e 47% (abbastanza) positive.

Il fatto che i laboratori ESD siano stati valutati come "efficaci" quasi al pari dei laboratori su BES è un segnale da non trascurare in quanto questi ultimi sono molto ben consolidati nel nostro Paese sia dal punto di vista dei contenuti che della professionalità degli esperti reclutati, trovando così riscontro della qualità anche letta attraverso i testi dei docenti.

Un altro elemento di ricaduta positiva di tali laboratori è collegato all'esplicitazione dell'applicazione in aula di attività didattiche dei temi appresi nei laboratori ESD. Un indicatore di tale fenomeno è rappresentato dalla presenza del metadato "Educazione allo Sviluppo Sostenibile" sulle attività didattiche documentate dai docenti nel portfolio online che si verifica essere avvenuto per il 37% (ovvero per circa 12.000) dei docenti in formazione sempre nel 2017/2018. Ai docenti in anno di formazione e prova nel 2017/18 era infatti richiesto di progettare,

documentare e riflettere su un'attività didattica da portare in aula. Tale documentazione confluisce nel portfolio formativo online ed è oggetto di discussione di fronte al comitato di valutazione.

Tutti i docenti in formazione che hanno seguito il laboratorio di tre ore sull'educazione allo sviluppo sostenibile, hanno inoltre documentato nel portfolio online di Indire la loro esperienza componendo un breve testo libero (massimo 2.500 caratteri) sullo spunto dato dalla domanda contenuta nel portfolio: *Il laboratorio [sull'educazione allo sviluppo sostenibile] seguito ha influito sullo sviluppo della tua competenza professionale? Se sì, in che modo? Se no, perché?*

È stata condotta un'analisi che prevedeva una lettura approfondita di 102 testi estratti casualmente e proporzionalmente a livello regionale dalla popolazione dei docenti in formazione.

L'analisi dei testi liberi è stata condotta attraverso la costruzione di una griglia di lettura in grado di evidenziare:

- In che modo si siano svolti i laboratori;
- Quali tematiche siano state affrontate;
- In quale misura i docenti neoassunti abbiano apprezzato l'esperienza del laboratorio sullo sviluppo sostenibile;
- Quale sia stata l'efficacia dei laboratori in termini di ricadute sulla professionalità docente;
- Quali siano state le difficoltà incontrate;

L'esito della lettura ha evidenziato che i laboratori hanno previsto generalmente due fasi: la prima, più teorica, di illustrazione del tema o di esemplificazione buone pratiche e la seconda, di attività laboratoriale di gruppo su un compito specifico, quale l'elaborazione di un'unità didattica e la costruzione di materiali. I contenuti affrontati nei laboratori sono significativi perché gli esperti – come anche confermato nell'indagine quantitativa - sono stati capaci di calare i principi e i criteri dello sviluppo sostenibile in concreti spunti per attività formative da portare in aula, con particolare connessione ad esempi legati al vissuto quotidiano.

Tra i contenuti più citati dei laboratori figurano:

- Il dialogo tra culture,
- Le cause dell'inquinamento,
- La gestione delle risorse naturali,
- L'importanza della raccolta differenziata;
- Le risorse digitali e gli ambienti di apprendimento orientati allo sviluppo di competenze finalizzate all'educazione allo sviluppo sostenibile e cittadinanza globale.

Pur evidenziando spesso come la scarsità di tempo (3 ore) del laboratorio abbia penalizzato il suo impatto, sia in termini di efficacia che di trasferibilità, il principale punto di forza che i docenti hanno messo in evidenza rispetto al laboratorio in questione è che questo ha costituito un'occasione di riflessione sul tema dello sviluppo sostenibile, di cui alcuni docenti hanno preso coscienza per la prima volta. *«Questo laboratorio è stato molto formativo, a dire il vero si parla tanto dello sviluppo sostenibile però personalmente non ero a conoscenza dell'Agenda 2030 cioè dei 17 obiettivi da raggiungere.»*

Il laboratorio ha consentito inoltre l'acquisizione di un approccio didattico interdisciplinare connesso e facilitato dalla trasversalità del tema *«Su questi presu-*

posti (teorici), affascinanti e suggestivi ma al contempo complessi e di delicata attuazione, suddivisi in gruppi, abbiamo elaborato delle unità didattiche atte a veicolare contenuti multidisciplinari con metodologie coerenti con l'approccio. Il compito si è rivelato complicato ma avvincente e i contributi elaborati dai singoli gruppi sono stati davvero sorprendenti e ricchi di suggestioni ed implicazioni pluridisciplinari»; ma anche dall'esperienza del laboratorio è scaturita una maggiore consapevolezza della necessità di progettare per competenze e in modo verticale anche rinforzando e manifestando l'efficacia del lavoro collegiale dei docenti.

«Fino a questo momento, associavo l'idea dello sviluppo sostenibile a discipline esclusivamente scientifiche, come le scienze naturali. Partecipare a questo laboratorio, grazie anche alla ricchezza dei materiali forniti tra cui il testo di Agenda 2030, ha ampliato la mia visione sull'argomento: i temi trattati, in modo chiaro ed esaustivo, hanno messo in evidenza come i contenuti di ogni disciplina scolastica possano perfettamente rientrare nei goal e nei target previsti, consentendo di sviluppare percorsi motivanti, che portino allo sviluppo di competenze negli alunni.»

«Abbiamo utilizzato la scheda sintetica di progettazione, messa a disposizione dalla formatrice, per progettare un'attività didattica sulla base del Goal 2 (Sconfiggere la fame). Abbiamo deciso di strutturare l'attività in continuità verticale fra infanzia e primaria».

6. Formazione per docenti in servizio: risultati dall'osservatorio nazionale MIUR

Per facilitare la sistematizzazione dell'offerta formativa, supportare l'incontro tra domanda ed offerta di formazione in servizio (DM/797/2016) e l'accreditamento dei percorsi formativi, il MIUR ha realizzato l'ambiente online Sistema Operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento dei docenti (S.O.F.I.A.) in cui i docenti possono accedere ad un catalogo di offerte formative messe a punto da scuole e soggetti accreditati/qualificati dal MIUR (Direttiva 170/2016). L'offerta formativa è organizzata in ambiti specifici e ambiti trasversali e l'offerta è varia naturalmente sia in termini di contenuti che in termini di durata e metodologia di svolgimento, per un totale di oltre 24.000 offerte formative censite nel catalogo S.O.F.I.A. e di 250.000 docenti circa iscritti alle varie iniziative alla fine del 2019.

Il catalogo formativo è organizzato in 18 ambiti: Alternanza scuola-lavoro; Bisogni individuali e sociali dello studente; Cittadinanza attività e legalità; Conoscenza e rispetto della realtà naturale ed ambientale; Dialogo interculturale e interreligioso; Didattica disciplinare; Educazione alla cultura economica; Gestione della classe e problematiche relazionali; Inclusione scolastica e sociale; Orientamento e dispersione scolastica; Problemi della valutazione individuale e di sistema; Sviluppo della cultura digitale ed educazione ai media; Tutela della salute e sicurezza nei luoghi di lavoro; Didattica e metodologie; Didattica per competenze; Gli apprendimenti; Innovazione didattica e didattica digitale; Metodologie e attività laboratoriali.

Tra questi 18 ambiti alcuni sono strettamente attinenti ai temi CGED e ESD, in particolare:

- Bisogni individuali e sociali dello studente
- Cittadinanza attività e legalità
- Conoscenza e rispetto della realtà naturale e ambientale
- Dialogo interculturale e interreligioso
- Educazione alla cultura economica

- Gestione della classe e problematiche relazionali
- Inclusione scolastica e sociale
- Orientamento e dispersione scolastica
- Sviluppo della cultura digitale ed educazione ai media.

Il numero dei docenti iscritti alle iniziative formative negli ambiti sopra-citati è aumentato notevolmente il secondo anno rispetto al primo.

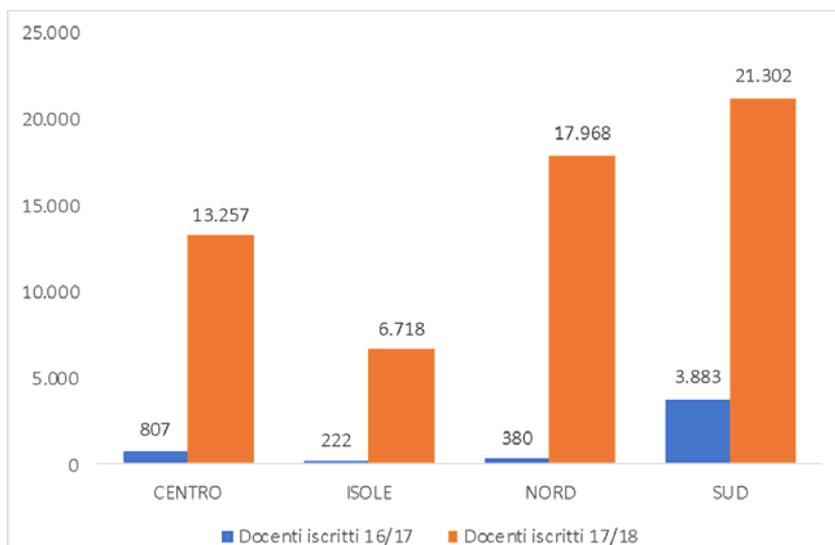


Figura 1: Numero di docenti iscritti agli ambiti tematici attinenti a ESD e CGED attraverso SOFIA (Fonte dati: MIUR)

Analogo progresso è registrabile per in numero di edizioni formative disponibili nei due anni sui vari ambiti.

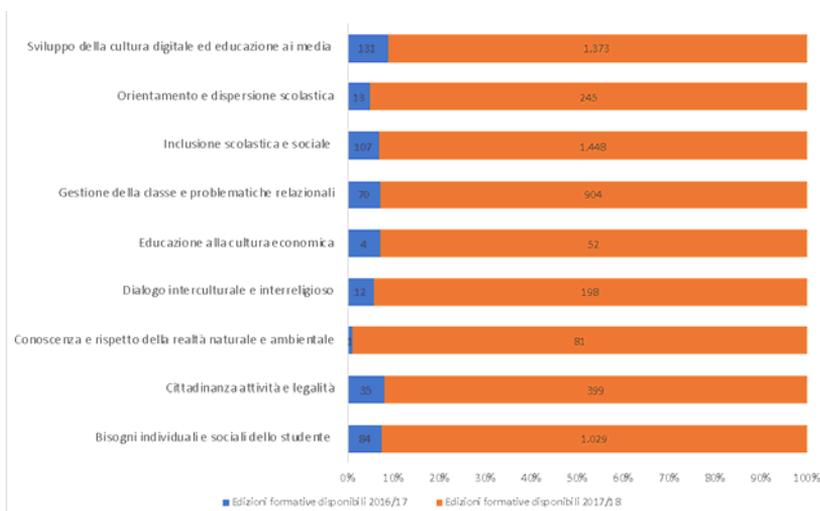


Figura 2: Numero di edizioni formative disponibili negli ambiti legati ai temi GCED e ESD (Fonte dati: MIUR)

Questi dati sono in qualche modo prevedibili in quanto l'abitudine all'uso dell'ambiente S.O.F.I.A. (sia in offerta che in domanda di formazione) si è diffuso nel corso del secondo anno del Piano di Formazione.

Le percentuali di iscrizioni agli ambiti rimangono invece più omogenee e testimoniano un interesse durevole nei due anni dei docenti riguardo ai temi della cultura digitale, dell'inclusione scolastica e sociale, della gestione della classe e problematiche relazionali, dei bisogni individuali e sociali dello studente.

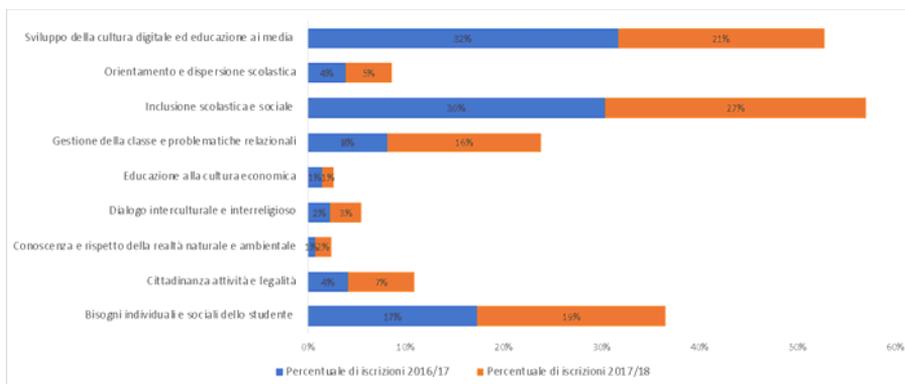


Figura 3: Numero di iscrizioni (percentuale) alle offerte formative negli ambiti tematici legati a GCED e ESD (Fonte dati: MIUR)

Il quadro fin qui analizzato può essere sintetizzato nella tabella della pagina seguente (Tab. 1).

I risultati dell'analisi degli interventi formativi riepilogati nella Tabella 1, mettono in evidenza la numerosità dei docenti neoassunti investiti dal beneficio della formazione che ha consentito a docenti neoassunti di prendere parte ai laboratori formativi di tre ore in presenza e all'auto-formazione online sui temi dell'educazione allo sviluppo sostenibile. Tuttavia, la brevità degli interventi in presenza non è stata ritenuta dai docenti come sufficiente ad accompagnarli nel portare in classe temi di questa complessità. Ciò nonostante, per il 37% dei docenti nel 2017/18 questo stimolo è stato sufficiente a realizzare un collegamento con l'attività didattica sperimentata in classe e documentata nel portfolio formativo online ai fini del superamento dell'anno di prova. Se da un lato si evidenzia come la mancanza di continuità istituzionale nel sostegno all'introduzione di questi temi in via obbligatoria per tutti i nuovi docenti del 2018/19 abbia costituito un elemento di indebolimento verso il perseguimento degli obiettivi del Target 4.7, è positivo che le ricadute ottenute e le analisi condotte abbiano portato al recupero di questa formazione in termini di laboratorio obbligatorio per i neoassunti 2019/20, anche come azione preparatoria in vista della reintroduzione dell'educazione civica per l'a.s. 20/21.

La formazione dei docenti in servizio, caratterizzata da Unità Formative di circa 20-30 ore offre invece la possibilità di progettare e sperimentare in classe quanto oggetto di approfondimento. Decine di migliaia di docenti in servizio hanno partecipato e completato nel 2017/18 Unità Formative su temi attinenti alla Cittadinanza Globale e allo Sviluppo Sostenibile. Questa formazione, tuttavia, ha come limitazione il fatto che, pur essendo attinente dal punto di vista dei contenuti, non è sistematizzata all'interno della cornice di visione e valori forniti dall'Agenda 2030

rischiando di far perdere l'unitarietà del disegno di sostenibilità sotteso dalla stessa Agenda.

	Formazione docenti - Educazione per lo Sviluppo Sostenibile e Cittadinanza Globale 17/18 (e 18/19)	
	Docenti Neoassunti	Docenti in Servizio
Caratteristiche generali della formazione	L'anno di formazione e prova è obbligatorio e funzionale alla conferma in ruolo secondo un modello formativo definito nel DM 850/15, che specifica anche i contenuti dei laboratori formativi.	La formazione è "obbligatoria, permanente e strutturale" (Legge 107/2015) e i contenuti della formazione sono organizzati in 9 ambiti tematici (DM 797/2016).
Contesto istituzionale culturale e normativo di riferimento	<p>PISA Global Competences Framework 2018 (l'Italia non aderisce all'indagine)</p> <p>febbraio 2018 Indicazioni Nazionali 2012, Nuovi scenari 2018</p> <p>maggio 2018 Raccomandazione UE Competenze Chiave 2018</p> <p>settembre 2018-maggio 2019 azioni di accompagnamento ai nuovi scenari delle Indicazioni Nazionali (Cittadinanza globale, Cittadinanza digitale, Educazione allo Sviluppo Sostenibile)</p> <p>giugno 2019 apertura del portale scuola2030.indire.it con contenuti e-learning ASviS in auto-formazione accessibili a tutti i docenti italiani</p> <p>agosto 2019 approvazione DDL sull'educazione civica nel primo e secondo ciclo (con avvio nell' a.s. 2020/21?)</p>	
Indirizzi prioritari	<p>La circolare di avvio della formazione 2017/18 (n. 33989 del 2/8/18) introduce per la prima volta i temi dell'Agenda 2030 sono esplicitamente come "obbligatori".</p> <p>La circolare di avvio formazione del 2018/19 (n. 35085 del 2/08/18) rende gli stessi contenuti "graditi" ma non più obbligatori.</p>	Le circolari di avvio del secondo (n. 47777 del 8/11/17) e del terzo (n. 50912 del 19/11/18) anno del Piano Nazionale di Formazione Docenti 2016/19 introducono esplicitamente i temi dell'Agenda 2030, indicandoli come "necessari" all'interno dell'offerta formativa rivolta ai docenti a fianco delle priorità nazionali definite nel DM 797/2016.
Durata della formazione	3 ore di laboratorio in presenza e 3 ore di auto-formazione in e-learning con i contenuti prodotti da ASviS	20-30 ore (una Unità Formativa composta da 20-30 ore di attività formativa che comprende lezioni frontali, auto-formazione, lavori di gruppo, ecc.)
Caratteristiche dei formatori	Selezione dei formatori: da bando delle scuole polo sia verso singoli che verso enti accreditati (es. università, centri di ricerca, ecc.) / su selezione diretta di altri enti	
Numero di docenti coinvolti	32.000 circa docenti coinvolti nel 2017/18 (30.000 circa docenti coinvolti nel 2018/19)	60.000 docenti coinvolti nel 2017/18 dato non disponibile per il 2018/19

Tabella 1: caratteristiche delle azioni formative ESD e GCED rivolte ai docenti nel 2017/18 e 2018/19

L'esperienza del 2017/18 e del 2018/19 lascia comunque in eredità un pool nazionale di formatori che si sono cimentati nei laboratori in presenza con gli insegnanti neoassunti e nella formazione in servizio, su cui si potrebbe investire oltre anche al fine di raccogliere le "migliori pratiche" da restituire e condividere in un eventuale repository nazionale così come una formazione comune al riguardo, anche a beneficio della (re)introduzione dell'educazione civica. Costituisce inoltre

un'importante occasione, quella di accompagnamento a sostegno del documento di febbraio 2018 "Indicazioni nazionali e nuovi scenari", che mette l'attenzione sulle competenze di cittadinanza, lo sviluppo sostenibile e l'Agenda 2030 negli obiettivi e traguardi di competenza, anche se solo limitatamente all'infanzia e il primo ciclo.

7. Conclusioni

A cinque anni dall'approvazione dell'Agenda 2030, siamo entrati nella "decade dell'azione" (UNDP, 2020): abbiamo solo dieci anni per realizzare gli obiettivi comuni e l'istruzione di qualità (Goal 4) è uno strumento potente per accelerare la realizzazione degli altri obiettivi che comprendono ogni aspetto del benessere umano e planetario per porre fine alla povertà, proteggere la terra e garantire a tutte le persone pace e prosperità.

L'introduzione dell'Agenda 2030 nella scuola italiana, avviata in modo sistemico nel 2017/18 ha costituito l'inizio di un percorso di grande valore e, se vogliamo far prevalere la visione del bicchiere mezzo pieno piuttosto che quello del bicchiere mezzo vuoto, è necessario far tesoro di quanto finora si è fatto. La formazione degli insegnanti in questo ambito è una delle chiavi di volta per aprirci a questo scenario e la recente reintroduzione dell'educazione civica, pur con i suoi limiti legati all'orario limitato, alla responsabilità dei docenti coinvolti, alla necessità di dare un voto separato, è un'ottima occasione per arricchire la visione disciplinare con una prospettiva culturale che comprenda insieme ambiente, economia, società e istituzioni. Se è vero che "approvare una legge non è sufficiente per cambiare la realtà" (Cavalli, 2019), è altrettanto vero che l'introduzione dell'educazione civica richiede necessariamente di affrontare questioni complesse (come l'innovazione tecnologica, le politiche migratorie, il cambiamento climatico, ecc.) che sono anche al centro del dibattito politico e sociale per le quali occorre sostenere gli insegnanti sia in termini di formazione sia in termini strategici nei piani di sviluppo di una scuola aperta, profondamente immersa nella realtà circostante. I lavori sono iniziati e, con la presenza in Italia di ASviS che monitora il perseguimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile a livello nazionale e regionale, il nostro Paese costituisce già una buona pratica internazionale come esempio di coalizione della società civile che si impegna nella direzione della sostenibilità.

Questo lavoro aggiunge allo stato dell'arte una prospettiva di misurazione anche per il target 4.7 (assicurare a tutti gli studenti l'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale) utile ad arricchire la descrizione del progresso del nostro Paese quando, nel corso del 2020, sarà chiamato a rispondere all'indagine del Technical Cooperation Group dell'UNESCO sugli Indicatori del Goal 4- Education 2030 (TCG, 2019) per dare conto dell'indicatore 4.7.1 relativo all'integrazione dell'educazione alla cittadinanza globale (GCED), compresa l'uguaglianza di genere e l'educazione ai diritti umani e l'educazione allo sviluppo sostenibile (ESD) nel nostro sistema educativo.

Riferimenti bibliografici

- ASviS (2019). *L'Italia e lo sviluppo sostenibile*. Rapporto ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile). Visionato il 9/1/2020 da <https://asvis.it/rapporto-asvis-2019/>
- Bologna, G. (2008) *Manuale della sostenibilità. Idee, concetti, nuove discipline capaci di futuro*. Milano: Ambiente
- Cavalli, A. (2019). *Social Sciences and Civic Education*. Relazione in plenaria. 1° Convegno Internazionale, L'educazione e la post democrazia. "Scuola Democratica", Cagliari. 6-8 giugno 2019.
- Cerini, G. (2020, 8 Gennaio) Educazione civica *Scuola*7,166.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice, (2017). *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Visionato il 9/1/2020: http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/02/Eurydice_41_-_educazione_cittadinanza.pdf
- Indire (2018). *Report di monitoraggio relativi all'anno 2017/18*, sezione "Dati della formazione". Visionato il 4/2/2020 da <https://neoassunti.indire.it/2020/date/>
- Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., Mckeown, R., & Hopkins, C. (2016). Contributions of Education for Sustainable Development (ESD) to Quality Education: A Synthesis of Research. *Journal of Education for Sustainable Development*, 10(2).
- 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*, 16(2), (pp. 47-64).
- ONU (2015) *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (2015, 21 Ottobre). https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1, Visionato il 4/2/2020.
- ONU (2019). *SDG Indicators Metadata repository*, United Nations Statistics Division <https://unstats.un.org/sdgs/metadata/> Visionato il 4/2/2020
- MATTM (2017) *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile*, Ministero dell'Ambiente, della Tutela del Territorio e del Mare (2017, ottobre) https://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio_immagini/Galletti/Comunicati/snsvs_ottobre2017.pdf Visionato il 4/2/2020
- ONU (1987) United Nations World Commission on Environment and Development, ed. *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- OECD (2018) PISA 2018 *Global Competence Framework*. Visionato il 4/2/2020 da <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>
- Paletta, A., & Vidoni, D. (2006). *Scuola e creazione di valore pubblico*, Roma: Armando Editore.
- Ripple W., Wolf, C. Newsome, T., Barnard, P. Moomaw, W.R. 11,258 scientist signatories from 153 countries, Corrigendum: World Scientists' Warning of a Climate Emergency, *BioScience*, biz152, Visionato il 9/1/20 da <https://doi.org/10.1093/biosci/biz152>
- Scuola 2030, Educazione per la creazione di valore, Visionato il 4/2/2020 da <https://scuola2030.indire.it/>
- TGC (2019) Technical Cooperation Group dell'UNESCO *Indicatori del Goal 4-Education 2030* Visionato il 4/2/2020 da <https://unstats.un.org/sdgs/metadata/files/Metadata-04-07-01.pdf>
- UNDP (2020) *Deadline 2030 The SDGs Decade of Action*. United Nations Development Program Visionato il 4/2/2020: <https://www.undp.org/content/undp/en/home/stories/decade-of-action.html>
- USR Calabria (2019). *Materiali del V Seminario Nazionale sulle Indicazioni Nazionali primo ciclo di istruzione Cittadinanza e Sostenibilità*, 20-21 Maggio 2019, Vibo Valentia. Visionato il 4/2/2020: <http://www.istruzione.calabria.it/seminario-nazionale-sulle-indicazioni-nazionali-i-ciclo-cittadinanza-e-sostenibilita-20-21-maggio-2019-vibo-valentia/>

Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana

Soft Skills of teachers: towards a new field of research and training in the Italian High school

Valeria Biasi

Università degli Studi "Roma Tre" - valeria.biasi@uniroma3.it

Valeria Caggiano

Università degli Studi "Roma Tre" - valeria.caggiano@uniroma3.it

Anna Maria Ciraci

Università degli Studi "Roma Tre" - annamaria.ciraci@uniroma3.it

ABSTRACT

The recognition of the role of transversal skills in the school makes it necessary to deepen this field of research in order to respond to the need for training of these skills for the teaching profession. After a review of national and international studies, both theoretical and empirical, the "multi-dimensional" character of transversal social competences is highlighted, trying to identify the main factors common to the various classifications proposed in the literature. The evidence presented helps to define the significance of the socio-relational and communicative transversal skills of the teacher as the ability to relate to the other by listening to his needs in an empathic and collaborative way. The main outcomes of an empirical survey are also presented, aimed at exploring some socio-relational competences recognized in international literature as relevant for the teaching profession (Sociability, Ability to establish contacts, Sensitivity, Team orientation, Assertiveness); detected through the administration to 80 teachers of high schools of different disciplines, of the "Social Competence" scale of BIP Questionnaire (Business-focused Inventory of Personality, by Hossiep, Paschen (2003), adapted to the Italian population by Fossati and Ciancaleoni (2013). In summary, it is noted that the professors examined need to further develop their transversal socio-relational and communicative skills: this is possible thanks to specific training programs.

Il riconoscimento del ruolo delle competenze trasversali nella scuola rende necessario l'approfondimento di tale ambito di ricerca per rispondere alla necessità di una formazione di tali competenze per la professione docente.

* Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto delle tre autrici. In particolare V. Biasi ha scritto i paragrafi 4, 5 e 6; V. Caggiano ha scritto i paragrafi 1, 2 e 7; A.M. Ciraci ha scritto i paragrafi 3 e 5. Il paragrafo 8 è stato redatto a due mani da V. Biasi e A.M. Ciraci.

Dopo una rassegna di studi nazionali e internazionali, sia teorici sia empirici, si evidenzia il carattere ‘multidimensionale’ delle competenze trasversali di tipo sociale cercando di identificare i principali fattori comuni alle varie classificazioni proposte in letteratura. Le evidenze presentate contribuiscono a definire il significato delle competenze trasversali socio-relazionali e comunicative del docente come la capacità di mettersi in relazione con l’altro ascoltando le sue esigenze in modo empatico e collaborativo. Vengono riassunti gli esiti principali di un’indagine empirica volta ad esplorare alcune competenze socio-relazionali (Socievolezza, Capacità di stabilire contatti, Sensibilità, Orientamento al team, Assertività), rilevate attraverso la somministrazione a 80 docenti di scuole secondarie superiori, della scala sulle “Competenze Sociali” del Questionario BIP (Business-focused Inventory of Personality) di Hosiep, Paschen (2003), adattato alla popolazione italiana da Fossati e Ciancaleoni (2013). In sintesi, si rileva che i docenti esaminati necessitano di sviluppare ulteriormente le loro competenze trasversali di tipo socio-relazionale e comunicativo: ciò è possibile grazie specifici programmi di formazione.

KEYWORDS

BIP questionnaire, Evaluation, Socio-relational and Communicative competences, Teachers’ Soft skills, Teacher training.

Competenze socio-relazionali e comunicative, Competenze trasversali degli insegnanti, Formazione degli insegnanti, Questionario BIP, Valutazione.

1. Introduzione

In Italia il dibattito per una riforma della formazione degli insegnanti si è nuovamente aperto con la delega data al Governo sulla formazione iniziale degli insegnanti in attuazione della L.107/2015; vi è stato a tale proposito un vero sviluppo di studi e ricerche sia sulla formazione iniziale sia su quella in servizio (Domenici, 2017).

L’interesse del mondo della ricerca internazionale si è concentrato su questo tema, in particolare sulla capacità dei “sistemi complessi” di autovalutarsi per migliorarsi. Nella scuola è diventato indispensabile intraprendere percorsi di apprendimento sempre più orientati alla costruzione, valorizzazione e autovalutazione delle proprie competenze.

L’individuazione delle competenze e il percorso che porta al loro apprendimento rappresentano quindi il “vulnus” per le Società del XXI secolo, non soltanto sul versante dello sviluppo economico, ma anche per lo sviluppo culturale e sociale.

Per tali motivazioni, è indispensabile innalzare il livello della qualità dell’apprendimento e renderlo permanente (Taylor, 2017). Appare fondamentale in particolare la qualità del percorso formativo, il “come” si apprende fa la differenza nel garantire una maggiore inclusione sociale e la pervasività di questi processi (Ulivieri, Binanti, Colazzo, Piccinno, 2018). La valutazione e la certificazione delle competenze sono all’attenzione di tutti i sistemi complessi come garanzia di crescita, ed è centrale l’identificazione di un sistema condiviso nei vari settori a cui riferirsi.

2. Qualità dell'insegnamento e qualità dell'organizzazione scolastica

Già nel 2005 l'Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2005) ha evidenziato che la qualità dell'insegnamento è centrale per migliorare l'apprendimento degli allievi (OECD, 2014). Recentemente si ribadisce da più fonti che le attività di formazione dei docenti possono influenzare la qualità dell'operato delle scuole (Ferrara, 2016; Strollo, Capobianco, 2018) e della vita professionale degli insegnanti (Domenici, 2017; Ulivieri *et al.*, 2018).

Nel panorama attuale, dove la formazione degli insegnanti è considerata uno dei fattori chiave per garantire la qualità dell'istruzione e migliorarne il livello, è dunque rilevante l'esigenza di un'offerta formativa continua a favore di professionisti ed operatori in ambito scolastico: una formazione capace peraltro di rispondere alle carenze di condivisione e collaborazione oggi riscontrate nelle diverse organizzazioni scolastiche.

Lo scenario odierno non può che mettere in evidenza l'urgenza di formare docenti capaci di lavorare in scenari organizzativi nuovi (Capaldo, Rondanini, 2017) con solide competenze (sia disciplinari sia trasversali) e con nuovi strumenti di autovalutazione volti al miglioramento continuo.

La sfida posta dalla prospettiva delle competenze trasversali e dall'apprendimento permanente porta quindi in primo piano la necessità di adeguate opportunità e modalità di formazione per gli insegnanti.

3. Le soft skills degli insegnanti

In letteratura solitamente si opera una distinzione tra *hard skills*, ossia le conoscenze e competenze tecniche e disciplinari necessarie per compiere un determinato lavoro, e *soft skills*, o competenze trasversali, ossia le capacità e qualità personali e relazionali che un individuo possiede. Per anni denominate, forse in senso riduttivo, *soft skills*, oggi vengono definite anche *character skills* (Heckman, Kautz, 2012). Già nel 2005 nell'indagine ALL (*Adult Literacy and Lifeskills*) dell'OECD la locuzione *soft skills* si riferiva, infatti, in particolare, alla capacità di risolvere i problemi.

In Italia l'esigenza di incrementare la formazione di terzo livello anche su questa tipologia di competenze è stata rimarcata con sempre maggiore enfasi sia da agenzie nazionali (ANVUR), sia dal mondo produttivo che solleva da tempo la necessità di allineare la qualità delle competenze specialistiche con *skills* sociali e trasversali.

Non a caso la capacità di lavorare in gruppo, pianificare, gestire progetti per raggiungere obiettivi, risolvere problemi e le competenze digitali e comunicative, costituiscono abilità ritenute di importanza crescente oggi dalle imprese (Unioncamere-Excelsior, 2017).

Secondo l'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca occorre accertare e certificare negli studenti universitari soprattutto le *generic skills*, come il pensiero critico (*critical thinking*), la capacità di risolvere problemi nuovi (*problem solving*) e di prendere decisioni (*decision making*) in tempi rapidi e in condizioni di rischio; nonché la capacità di comunicare oralmente e per iscritto (*ability to communicate*) (ANVUR, 2014).

L'Unione Europea ha nel tempo intrapreso iniziative per favorire lo sviluppo delle competenze chiave trasversali necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupazione e per sostenere percorsi di mobilità transnazionale. Strumenti fondamentali in tale direzione sono stati la

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006) e la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008). Nel 2016 la Commissione Europea lancia una nuova *Skill Agenda for Europe* per ribadire l'importanza delle competenze, in particolare della competenza digitale e della competenza imprenditoriale, quali presupposti per l'occupazione e l'innovazione nella *digital economy and society*, mentre nel 2018 il Consiglio dell'Unione europea, allo scopo di dare un nuovo impulso all'occupazione, alla crescita e agli investimenti, vara un *Nuovo quadro di riferimento europeo delle competenze chiave* in cui emerge un'attenzione particolare alle competenze orientate all'innovazione, come appunto la competenza digitale e la competenza imprenditoriale.

Contestualmente, l'importanza dell'acquisizione di competenze in ambito comunicativo e relazionale per gli insegnanti viene ben evidenziata da Hattie (2013) il quale ne identifica alcune negli "insegnanti eccellenti", mentre da tempo nella letteratura si sottolinea l'importanza per l'insegnante dell'acquisizione di competenze nella relazione d'aiuto, nelle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe, di capacità di lettura delle dinamiche familiari e dei modelli di comunicazione e collaborazione con i colleghi. La disponibilità alla relazione ed alla comunicazione è infatti considerato uno degli elementi distintivi dell'*insegnante inclusivo* (Rivoltella, Rossi, 2012; Ciraci, Isidori, 2017).

La sfida posta dalla prospettiva delle competenze trasversali e dell'apprendimento permanente porta pertanto in primo piano la necessità di adeguate opportunità e modalità di formazione per gli insegnanti.

4. La necessità di una formazione delle competenze trasversali del docente

Ricordiamo che nell'ambito delle competenze trasversali, o *soft skills*, vengono annoverate dall'OECD (2018) sia *abilità emotive*, sia *abilità sociali* e *cognitive*: in particolare ci si riferisce, per l'ambito cognitivo, all'importanza dello sviluppo del pensiero critico, del pensiero creativo e dell'autoregolazione dei processi di apprendimento e, per gli ambiti emotivo e sociale, al ruolo fondamentale, sia per il successo formativo dell'allievo sia per quello professionale dell'adulto, dell'*empatia*, dell'*auto-efficacia* e delle *capacità di collaborazione e comunicazione* ([https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf); <https://www.oecd.org/education/2030/>).

Occorre precisare che storicamente Bennett, Dunne e Carré avevano già nel 1999 fornito una dettagliata classificazione delle *soft skills* articolata in quattro categorie. Esse riguardavano: la sfera della *gestione del sé* (che comprendeva abilità come saper organizzare il tempo, stabilire obiettivi e priorità, gestire il proprio apprendimento, ecc), la sfera della *gestione dell'informazione* (che includeva l'abilità di saper usare in modo appropriato le fonti, la tecnologia, i media, le informazioni). La sfera delle *abilità relazionali* (ossia saper rispettare i punti di vista e i valori altrui, lavorare produttivamente in un contesto cooperativo, delegare o aspettare, negoziare, offrire critiche costruttive). La quarta sfera riguardava poi le strategie per *affrontare efficacemente un compito* (per esempio saper concettualizzare i problemi, identificarne le caratteristiche principali, ecc.).

Nel 2003 il National Center of Vocational Education Research (NCVER) avanzò una definizione più allargata secondo cui le *soft skills* comprenderebbero sia *abilità di pensiero* (problem-solving, programmazione e organizzazione di informazioni, pensiero creativo, pensiero sistemico, capacità di apprendere ad

apprendere), sia *disposizioni personali* (come responsabilità, flessibilità, abilità a gestire il tempo, autostima), sia *abilità interpersonali* (capacità di comunicare e di lavorare in gruppo) oltre a capacità *professionali* (come l'apertura all'innovazione e l'imprenditorialità) e alle cosiddette competenze di *cittadinanza*.

Più recentemente Heckman e Kautz (2016), nell'identificare le cosiddette competenze trasversali, si sono focalizzati soprattutto su alcuni *aspetti di personalità*, (o "character skills") riferendosi in particolare ai cinque fattori (*Big Five*) elaborati da McCrae e Costa (1987) i quali come è noto comprendono: coscienziosità, stabilità emotiva, apertura all'esperienza, estroversione e amicalità. Tali fattori risulterebbero correlati al successo scolastico e lavorativo, se integrati con misure di tipo cognitivo.

Mangano (2014), riferendo degli esiti della ricerca condotta in Italia dalla Fondazione Agnelli in collaborazione con l'Università di Genova, include tra le *soft skills* le capacità di: risolvere problemi, analizzare e sintetizzare informazioni, formulare giudizi in autonomia, comunicare efficacemente, apprendere in maniera continuativa, lavorare in gruppo, essere intraprendente.

A tale classificazione Luzzatto, Moscati, Mangano e Pieri (2015) propongono peraltro di aggiungere l'abilità individuale di organizzare e pianificare.

Alma Laurea dal canto suo ha definito una lista di 14 *soft skills* per i laureati in cerca di lavoro da valorizzare nel curriculum vitae, che riportiamo di seguito: autonomia, fiducia in sé stessi, flessibilità/adattabilità, resistenza allo stress, capacità di pianificare e organizzare, precisione/attenzione ai dettagli, capacità di apprendere in maniera continuativa, di conseguire obiettivi, di gestire le informazioni, intraprendenza, capacità comunicativa, abilità nel problem-solving, capacità di team work, disposizione alla leadership.

A tale proposito, Ricchiardi e Emanuel (2018) hanno appena messo a punto presso l'Università degli Studi di Torino uno strumento di autovalutazione delle *soft skills* (detto PassporTest), articolato su un modello comprendente 12 *soft skills*, riprendendo le precedenti classificazioni sia di Bennett *et al.* (1999) sia di Heckman e Kautz (2016). Questo modello comprende competenze articolate in diverse aree: *l'area del compito* (che include abilità di problem solving e decision making, di gestione del tempo e degli spazi, di adozione di strategie adeguate nell'affrontare il compito); *l'area del sé* (che include la valorizzazione di sé, l'autoregolazione emotiva, l'intraprendenza); *l'area motivazionale* (che include la capacità di orientamento all'obiettivo, l'attribuzione causale, la resilienza); *l'area delle relazioni interpersonali* (che include la capacità di lavorare in gruppo, di comunicare e di gestire il conflitto).

In sintesi, dopo questa breve ricognizione dei principali contributi condivisi dalla letteratura di settore, possiamo definire le *soft skills* come *abilità di tipo socio-emotivo, cognitivo e meta-cognitivo*, fondamentali per lo sviluppo personale, per l'adattamento sociale e per il successo sia formativo sia lavorativo; esse vengono spesso ritenute complementari alle competenze tecniche specifiche.

Considerando a questo punto i suddetti aspetti comuni alle varie classificazioni proposte, con il termine competenze trasversali o *soft skills* veniamo sostanzialmente a riferirci, in particolare in ambito formativo, soprattutto ad *abilità relazionali e comunicative*, alla *flessibilità mentale*, alla capacità di *problem solving*, all'*apertura all'esperienza* ed alla *capacità empatica* (Biasi, 2019). Queste possono essere quindi indicate come competenze trasversali necessarie e basilari per l'esercizio di un efficace ruolo docente.

5. Il problema della rilevazione e valutazione delle soft skills

Le competenze non disciplinari risultano in termini di *assessment* piuttosto difficili da valutare in quanto oggetti “multidimensionali”. Nei contesti reali di vita e di lavoro il saper agire competente è, infatti, il frutto di un insieme di dimensioni (Robasto, 2016) che risulta difficile scorporare l’una dall’altra. Per esempio, il saper lavorare in gruppo, incorpora diverse sotto-dimensioni che richiamano potenziali altre capacità. A differenza di gran parte delle competenze tradizionali, le *soft skills* presuppongono un loro uso in contesti dinamici e differenziati (Pellerey, 2017) e la loro valutazione dovrebbe essere orientata a intercettare l’incidenza dei contesti in trasformazione e a rendere visibili i meccanismi critici e di ragionamento adottati per risolvere problemi complessi e mutevoli (Caggiano, 2018).

Alcuni studiosi hanno sostenuto che solo attraverso approcci qualitativi, in particolare di *peer reviewing* (Nicol, Macfarlane-Dick, 2006), sia possibile dare un peso a queste competenze, perché solo questi approcci permetterebbero di prendere in considerazione più variabili contemporaneamente, vederne l’uso nei contesti reali o simulati, produrre una valutazione situata agganciata ad una specifico *setting* di applicabilità.

Per altri studiosi, invece, anche gli strumenti quantitativi potrebbero fornire dati sufficientemente robusti sull’impatto dei percorsi formativi in termini di sviluppo di competenze non disciplinari.

Indubbiamente, come precisa Baldacci (2019, p.224) mettendo in guardia da valutazioni frettolose e svolte in modo metodologicamente non affidabile, «il carattere indiretto e di lungo termine della strutturazione delle competenze getta un’ombra sulla pratica di una loro misurazione a tempi brevi e sulla pretesa di passare rapidamente a bilanci di competenze e/o alla loro certificazione».

6. L’importanza del ricorso a strumenti di valutazione validati per la rilevazione delle competenze socio-relazionali e comunicative

Come sappiamo, a livello metodologico utilizzare uno strumento standardizzato e adattato alla popolazione italiana permette di garantire affidabilità e validità ai risultati che vengono conseguiti: ciò diventa irrinunciabile per rilevare, misurare e valutare anche in senso comparativo variabili complesse come gli *atteggiamenti*.

In quest’ottica, al fine di rilevare le *competenze sociali (relazionali e comunicative) del docente*, abbiamo scelto di utilizzare il noto Questionario *Business-focused Inventory of Personality* (BIP)¹ di Hossiep e Paschen (2003), adattato alla popolazione italiana da Fossati e Ciancaleoni (2013). Questo strumento misura 14 tratti e atteggiamenti articolati in 5 domini: “Orientamento occupazionale”, “Comportamento occupazionale”, “Competenze sociali”, “Specificità caratteriali” e “Considerabilità sociale”.

Riteniamo utile a questo punto definire sinteticamente i 5 fattori rilevati facenti parte del dominio delle *Competenze Sociali*, di cui ci siamo occupati in questa indagine:

1 IL BIP è un test di personalità sviluppato in Germania e ormai noto in tutta Europa. Pur essendo un test costruito ad hoc per il mondo delle aziende è stato comunque ritenuto un ottimo strumento per rilevare alcune soft skills degli insegnanti.

- 1) La *Sensibilità* corrisponde alla capacità di essere sensibili nel cogliere e decifrare i segnali presenti nel contesto relazionale. La scala si riferisce alla percezione piuttosto che all'azione, non valuta cioè la sensibilità sociale in termini di risposta comportamentale alla percezione di una situazione sociale, ma la disposizione a percepire anche i segnali più piccoli all'interno di una situazione sociale. Riguarda quindi la capacità di entrare in sintonia con l'altro, capire le sue emozioni e le sue aspettative. Non essere in sintonia emotiva con l'altro, infatti, come sappiamo, produce ostacoli nella relazione in quanto l'interlocutore non si sente né percepito né compreso. La sensibilità può essere potenziata e la persona può trarre vantaggi da feedback efficaci e mirati, promossi ad esempio attraverso percorsi di formazione professionale.
- 2) La *Capacità di stabilire contatti* è vicina al costrutto di estroversione/introversione ma se ne differenzia in quanto concerne più specificamente l'apertura alla relazione con l'altro nel senso di capacità di sviluppare relazioni interpersonali professionali (per esempio creare una rete di contatti nel contesto professionale ecc.).
- 3) La scala della *Socievolezza* valuta la preferenza per una tipologia di relazioni sociali caratterizzata da amichevolezza e rispetto, tolleranza e scarsa tendenza al conflitto; le persone con elevata socievolezza ricercano attivamente armonia nei rapporti con gli altri e fronteggiano costruttivamente conflitti e tensioni.
- 4) La scala relativa all'*Orientamento al team* si focalizza sulla disposizione individuale ad assumersi delle responsabilità affinché venga mantenuta la cooperazione. Si rileva la disponibilità personale ad offrire il proprio contributo e supporto alle decisioni di gruppo.
- 5) Per le persone poco orientate al gruppo, l'autonomia e l'indipendenza sul lavoro hanno molta importanza: essi si sentono al meglio in ruoli che consentono loro di lavorare il più possibile indipendentemente e separatamente dagli altri.
- 6) La scala *Assertività* concerne la tendenza a farsi sentire e valere nelle situazioni sociali, attraverso componenti che includono sia la *dominanza* sia la capacità di convincere gli altri perseverando nel sostenere la propria posizione anche di fronte a resistenze e forze contrarie.

Alla luce dei risultati ottenuti dalla compilazione da parte di un gruppo di 80 insegnanti di scuola secondaria superiore, delle suddette 5 scale facenti parte del dominio delle Competenze Sociali del Questionario BIP si nota che quattro dei fattori rilevati sono strettamente interrelati, mentre la scala sull'Assertività appare come dimensione separata o comunque poco correlata (Tabella 1).

I fattori strettamente interrelati ("Stabilire contatti", "Orientamento al Team", "Sensibilità" e "Socievolezza") appaiono quindi comporre in modo articolato un costrutto complesso che possiamo chiamare nello specifico *competenze socio-relazionali e comunicative*, parte certo non marginale dell'ampio gruppo delle *competenze trasversali* (Biasi, 2019).

Le evidenze presentate attraverso questa matrice di correlazione contribuiscono a definire con maggior chiarezza, a nostro avviso, il significato delle *competenze trasversali socio-relazionali e comunicative del docente* le quali non si identificano con il costrutto di estroversione/introversione ma con la *capacità di mettersi in relazione professionale con l'altro ascoltando le sue esigenze in modo empatico e collaborativo*, si tratta quindi di una *apertura alla relazione interpersonale a fini comunicativi, sia per scopi organizzativi sia per fini didattici*.

		Assertività	Stabilire Contatti	Orientamento al Team	Sensibilità	Socievolezza
Assertività	r	1				
Stabilire Contatti	r	,172	1			
	Sign. (a due code)	,126				
Orientamento al Team	r	,221*	,779**	1		
	Sign. (a due code)	,049	,000			
Sensibilità	r	,231*	,734**	,595**	1	
	Sign. (a due code)	,039	,000	,000		
Socievolezza	r	,057	,739**	,625**	,519**	1
	Sign. (a due code)	,616	,000	,000	,000	

* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

**Tabella 1 – Matrice di Correlazione (r di Pearson)
tra le cinque scale del dominio “Competenze Sociali” del BIP (N=80).**

Questo genere di *social skills* permettono la crescita della professionalità docente ed è possibile grazie a *specifici programmi di formazione* promuoverne la consapevolezza e lo sviluppo.

7. Le social skills degli insegnanti della scuola secondaria: una rilevazione empirica

7.1. Obiettivo, Metodologia, Procedura, Partecipanti

Nell’ottica di dare un contributo alla questione problematica del rilevare e valutare le competenze trasversali, si presentano qui i primi esiti di uno studio condotto con uno strumento validato e standardizzato anche sulla popolazione italiana, utilizzato nell’ambito del Progetto Europeo PEACE-S dedicato alla mappatura delle competenze trasversali degli insegnanti in 5 paesi europei (Italia, Portogallo, Belgio, Austria, Romania) e volto ad esplorare alcune *soft skills* degli insegnanti italiani.

All’interno della vasta gamma delle *competenze relazionali e sociali*, abbiamo diretto la nostra attenzione a quelle competenze che, sulla base della recente letteratura di riferimento (Domenici, Biasi, Ciraci, 2014; Strollo, Capobianco, 2018), sono maggiormente apprezzate nel contesto scolastico: *Sensibilità, Capacità di stabilire contatti, Socievolezza, Orientamento al team, Assertività*.

Come già precisato, per esplorare le *competenze sociali* in seguito all’analisi della letteratura, è stato scelto dai membri del Progetto internazionale sopra citato, il *Business-focused Inventory of Personality* (BIP, di Hossiep e Paschen, 2003), adattato alla popolazione italiana da Fossati e Ciancaleoni (2013).

Le scale utilizzate nella presente indagine hanno riguardato il dominio delle *Competenze Sociali* e gli item utilizzati sono stati 61.

Gli altri quattro domini presenti nello strumento non sono stati presi in considerazione ai fini della presente indagine in quanto orientati più al mondo delle aziende che a quello dell’istruzione.

Il dominio relativo alle *Competenze sociali* esamina quindi ciò che caratterizza la persona nell'interazione con gli altri, quanto essa è incline ad instaurare velocemente relazioni e fare rete, il suo livello di assertività, collaboratività e propensione a lavorare con altri, tale dominio include le cinque scale utilizzate nella presente indagine.

Hanno partecipato alla somministrazione 80 insegnanti di scuola media superiore, (76.25% donne) in età dai 40 e i 60 anni. L'80 % dei docenti insegnava una materia appartenente all'area umanistica mentre il 19% insegnava una materia appartenente all'area scientifica.

7.2. Principali risultati

Le analisi statistiche sono state effettuate con lo strumento IBM SPSS 23.0. Oltre alle analisi descrittive e alla verifica delle correlazioni, è stata condotta l'analisi dell'affidabilità del questionario utilizzando il Metodo di coerenza interna Alpha di Cronbach (tale valore è risultato buono e cioè superiore a .70 per ognuna delle cinque componenti rilevate). La statistica utilizzata è stata quella descrittiva per le misure di tendenza centrale e dispersione. I punteggi grezzi sono stati convertiti in punteggi stanine per poter effettuare una comparazione. Utilizzando questa scala tipificata, la media dei punteggi corrisponde a 5 e la deviazione standard a 2. Il confronto tra le medie è stato effettuato attraverso il Test t per campioni indipendenti.

Il dominio relativo alle *Competenze sociali* esplorate prende in considerazione la relazione con gli altri in ambito lavorativo ed esamina quindi ciò che caratterizza la persona nell'interazione con gli altri, quanto è propensa a instaurare velocemente relazioni e fare rete, il suo livello di assertività, di collaboratività e propensione a lavorare in gruppo.

Rispetto alle soft skills relative alle aree indagate (*Sensibilità, Capacità di stabilire contatti, Socievolezza, Orientamento al team e Assertività*), si riportano di seguito i principali risultati emersi dall'analisi delle medie e delle deviazioni standard per le sei aree indagate.

Scale BIP Competenza sociale N = 80	Punteggio medio	Deviazione standard
	Sensibilità	5.01
Capacità di stabilire contatti	4.73	1.71
Socievolezza	3.72	1.48
Orientamento al team	5.35	1.75
Assertività	5.84	1.46

Tabella 2 - Valori medi e Deviazioni standard registrati dal gruppo degli 80 insegnanti intervistati (Biasi, Caggiano, Ciraci, 2019)

Dalla Tabella 2 si evince, con chiarezza, che il punteggio normativo del campione è al di sotto della media per quanto riguarda il costrutto *Socievolezza*; ciò vuol dire che i docenti italiani dovrebbero cercare di migliorare la capacità di relazione con gli altri riducendo le situazioni di conflitto interpersonale.

Per quanto riguarda gli altri fattori, essi si aggirano tutti intorno alla media normativa (ossia al valore 5) per cui si può affermare i docenti intervistati non possiedono soft skills particolarmente sviluppate, come sarebbe invece auspicabile per le professioni ad alto impatto sociale.

Per quanto riguarda l'area dell'Assertività, in particolare, la media tende al 6 che è un valore molto alto; la Deviazione Standard, invece, è la più bassa e tende a 1.46: ciò vuol dire che i livelli di assertività degli insegnanti presi in esame sono piuttosto simili tra loro.

Infine, dato particolarmente rilevante, la media dell'area della *Socievolezza* risulta la più bassa (3.72): ciò indica una minore disposizione dei docenti verso atteggiamenti di apertura sociale e di fronteggiamento costruttivo del conflitto interpersonale.

Da questi dati, si evince, quindi che i docenti intervistati risultano essere sicuramente più assertivi che socievoli: tale risultato si può spiegare anche come messa in atto di un atteggiamento difensivo nei confronti dello stress professionale e, in particolar modo, ciò fa emergere una forte esigenza di formazione professionale in ambito relazionale e comunicativo.

8. Commenti e conclusioni

Le *Competenze sociali* rilevate attraverso il Questionario BIP hanno riguardato in sintesi *la qualità della relazione con gli altri in ambito lavorativo* in termini di sensibilità nell'*entrare in sintonia con l'altro, capire le sue emozioni e le sue aspettative*; disponibilità ad instaurare relazioni e fare rete; orientamento amichevole e *scarsa tendenza al conflitto*; collaboratività, propensione a lavorare in gruppo, assertività.

I risultati più significativi della rilevazione effettuata hanno evidenziato sostanzialmente un *basso livello di Socievolezza* dei docenti intervistati, ossia una loro *scarsa disposizione verso atteggiamenti di apertura sociale*.

Sono apparsi singolari gli elevati punteggi registrati dalla scala dell'Assertività che includono sia la dominanza sia la capacità di convincere gli altri, perseverando nel sostenere la propria posizione anche di fronte a resistenze che vanno in direzione contraria.

In definitiva questi insegnanti sono risultati più assertivi che aperti empaticamente alla relazione interpersonale: emerge, in conclusione, come sempre più rilevante, la necessità di promuovere *percorsi di formazione per lo sviluppo di atteggiamenti* di maggior sensibilità, empatia, apertura alla comunicazione e alla relazione con l'altro.

Tali atteggiamenti risultano infatti particolarmente funzionali per la professionalità docente (Biasi, 2017).

La presente indagine empirica ha peraltro messo in evidenza il carattere 'multidimensionale' delle competenze trasversali di tipo sociale costituite da *componenti sia relazionali sia comunicative*.

Oggi l'incremento e la valorizzazione delle competenze *soft* è diventato un elemento cardine anche per il processo di apprendimento durante tutto l'arco della vita.

Proprio al fine di sviluppare le competenze necessarie per interagire con il mondo è necessario riflettere su come promuovere le competenze trasversali all'interno della formazione degli insegnanti e analizzare le *best practices* relative alle soft skills presenti nei corsi universitari (Frabboni, 2015).

In particolare vi sono *best practices* a cui il nostro sistema universitario po-

trebbe ispirarsi come quella dell'Università Politecnico di Valencia in Spagna e l'Università di Scienze Applicate di Turku in Finlandia: entrambe queste università pubbliche prevedono dei percorsi curriculari nei quali le *soft skills* diventano materia di insegnamento del corso.

Peraltro, per fronteggiare lo scenario contemporaneo del mondo del lavoro, caratterizzato da un aumento dell'incertezza, da situazioni intollerabili di emarginazione ed esclusione sociale e da forti disuguaglianze in termini di reddito e di prospettive lavorative, la formazione può dare probabilmente un contributo importante (Ciraci, 2018), a patto di riuscire ad esprimersi nel far conseguire a tutti la capacità permanente di un rinnovo continuo delle varie tipologie di competenze in una prospettiva di *life long learning*.

Come infatti precisato nel 2017 dalla Commissione europea: «È probabile che la maggior parte dei bambini che iniziano oggi la scuola elementare eserciteranno un domani professioni attualmente sconosciute. Le sfide poste dal maggior ricorso alla tecnologia e all'automazione incideranno su tutte le professioni e su tutti i settori. Per sfruttare al meglio le nuove opportunità attenuandone nel contempo qualsiasi effetto negativo occorrerà investire massicciamente nelle competenze e ripensare i sistemi di istruzione e di apprendimento permanente».

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2014). Le competenze effettive di carattere generalista dei laureati italiani 2014. <http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/12/Rapporto%20TECO%202014.pdf>
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Bennet, N., Dunne, E. Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37(1), 71-93.
- Biasi, V. (2017). *Dinamiche dell'apprendere. Schemi mentali, interessi e questioni didattico-valutative*. Roma: Carocci.
- Biasi, V. (2019). Formazione delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico per l'orientamento formativo e la gestione delle dinamiche conflittuali. In G. Alexandri (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education. Spagna e Italia a confronto* (pp. 241-251). Roma: Roma Tre Press.
- Biasi, V., Caggiano, V., Ciraci, A. M. (2019). Rilevazione e Valutazione delle Competenze Sociali e Comunicative (Social Soft Skills) in Docenti di Scuola Secondaria Superiore. Comunicazione presentata al *Convegno SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS "Le Società per la società"*. Roma, 26-27 Settembre.
- Caggiano, V. (2018). Education to leadership: Shakespeare's exempla and soft skills. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 7(2), pp.45-61.
- Capaldo, N., Rondanini, L. (2017). *Nuovi scenari della scuola italiana: dalla legge 107 ai decreti attuativi*. Trento: Erickson.
- Ciraci A.M. (2018). *Mancata scolarizzazione: disagio sociale, danno economico, privilegio politico. La scuola nella lotta all'abbandono*. In V. Biasi, M. Fiorucci (a cura di), *Forme contemporanee del disagio* (pp. 167-186). Roma: Roma TrE-Press.
- Ciraci, A. M., Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi. Un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207-234.
- Commissione europea (2016). Comunicazione. *Una nuova agenda per le competenze per l'Europa*. Bruxelles, 10.6.2016 COM (2016) 381 final.
- Consiglio dell'Unione europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2018/C 189/1).
- Domenici, G. (a cura di). (2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Domenici, G., Biasi, V., Ciraci, A.M. (2014). Evaluation of Teaching and Relational Compe-

- tencies for a Flexible Integrated Didactic Strategy: The CDVR Questionnaire. *Congreso Universidad*, 3(1), 1-15.
- Ferrara G. (2016). La qualità inclusiva della scuola e le competenze dell'insegnante: uno strumento di rilevazione. *Form@re*, 16(3).
- Fossati, L., Ciancaleoni, M. (a cura di). (2013). *Business-focused Inventory of Personality (BIP) (Edizione italiana)*. Firenze: Hogrefe.
- Frabboni, F. (2015). *La scuola comprensiva: riflessioni su curricolo verticale e continuità educativa*. Trento: Erickson.
- Hattie, J. (2013). Di che natura è l'evidenza che fa la differenza per l'apprendimento? *Form@re*, 13(2).
- Heckman, J. J., Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Heckman, J. J., Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Hossiep, R., Paschen, M. (2003). *Das Bochumer Inventar zu berufsbezogenen Persönlichkeit-sbeschreibung (BIP)*. Verlag: Hogrefe,
- Luzzatto, G., Moscati, R., Mangano, S., Pieri, M. T. (2015). *Le competenze trasversali nell'impianto didattico dei Corsi di Studio. I risultati di un questionario rivolto ai Responsabili dei Corsi di Laurea e di Laurea Magistrale*. CAREG.
- Mangano, S. (2014). *Un confronto tra ricercatori e mondo del lavoro sulle competenze trasversali dei laureati*. Retrieved from <http://www.fondazioneagnelli.it/>
- McCrae, R. R., Costa, P. T. (1987). Validation of the Five Factor model of personality across instrument and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- 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.
- OECD (2005). *Adult Literacy and Lifeskills*. OECD Publishing.
- OECD (2014). *Measuring innovation in education: a new perspective*. OECD Publishing.
- OECD (2018). *The future of education ad skills. Education 2030*. OECD Publishing.
- Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea (2006). *Raccomandazione. Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, L 394/10. IT. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea. IT 30.12.2006.
- Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea (2008). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Bruxelles, 23 aprile 2008 (2008/C 111/01).
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. CNOS-FAP: Centro Nazionale Opere Salesiane.
- Ricchiardi, P., Emanuel, F. (2018). Valutare le soft skill in università / Soft Skill assessment in higher education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 21-53.
- Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. (a cura di). (2012). *L'Agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Robasto, D. (2016). *Una nuova expertise del corpo docente a supporto dell'autovalutazione scolastica*. *Form@re*, 16(2).
- Strollo, M. R., Capobianco, R. (2018). I "laboratori delle competenze" per la formazione del docente-ricercatore nel percorso FIT. *Formazione & Insegnamento*, 15(3), 173-186.
- Taylor, E. W. (2017). *Transformative Learning Theory*. In A. Laros, T. Fuhr, E. W. Taylor (Eds), *Transformative Learning Meets Bildung* (pp. 17-29). Northwestern (Switzerland): University of Applied Sciences and Arts.
- Ulivieri, S., Binanti, L., Colazzo S., Piccinno, M. (2018). *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Unioncamere-Excelsior (2017). Excelsior Informa. I Programmi Occupazionali delle Imprese rilevati dal Sistema delle Camere di Commercio.



Valutare e valorizzare gli studenti gifted a scuola: verso la progettazione di un modello integrato di valutazione per l'inclusione

Evaluating and giving value to gifted students at school: towards the design of an integrated evaluation model for their inclusion

Rosa Sgambelluri

Università Mediterranea di Reggio Calabria - rosa.sgambelluri@unirc.it

ABSTRACT

Talent as described by Francois Gagnè represents a dynamic process through which natural abilities turned into real attitudes that require systematic learning and training.

Potential intelligence Test (TIP) is a dynamic evaluation tool that measures intelligence through dynamic assessment indicators that distinguish between the apparent level of development and the level of potential development of the person.

At the base of the dynamic assessment of the TIP we find the socio-cultural theory of Vygotskij concerning the concept of proximal development zone which represents the distance between the level of performance that a student can reach without help and the level to which it can instead arrive when it is led by a more experienced person in that specific sector.

Furthermore, the TIP represents an important didactic-inclusive tool because it allows the screening of the whole class even before the student shows typical forms of socio-cultural disadvantage and can be prop up by the design of an integrated model that also considers the administration of others evaluation tests such as: the *Gifted Rating Scale-School Form*, the *Bender Visual Motor Gestalt Test*, the *Development Test of Visual-Motor Integration*, the *Questionnaire on Learning Processes*, the *Test of Memory and Learning*, the *Scale of Motor Development* and the *Battery for Motor Evaluation of the child*.

Il talento come lo descrive Francois Gagnè¹ rappresenta un processo dinamico attraverso cui le abilità naturali si trasformano in vere e proprie attitudini che richiedono un apprendimento e una formazione sistematici.

1 Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento (DMGT).

Il Test d'intelligenza potenziale (TIP) è uno strumento dinamico di valutazione che misura l'intelligenza attraverso indicatori di *assessment dinamico* che distinguono fra il livello apparente di sviluppo e il livello di sviluppo potenziale della persona.

Alla base dell'*assessment dinamico* del TIP troviamo la teoria socio-culturale di Vygotskij relativamente al concetto di zona di sviluppo prossimale che rappresenta la distanza fra il livello di performance che uno studente può raggiungere senza aiuto e il livello a cui invece egli può arrivare quando è guidato da una persona più esperta in quello specifico settore.

Il TIP rappresenta, inoltre, un importante strumento didattico-inclusivo perché consente lo screening di tutta la classe ancora prima che lo studente manifesti forme tipiche di svantaggio socio-culturale e può essere supportato dalla progettazione di un modello integrato che prevede la somministrazione anche di altri test di valutazione come: le *Gifted Rating Scale-School Form*, il *Bender Visual Motor Gestalt Test*, il *Development Test of Visual-Motor Integration*, il *Questionario sui processi di apprendimento*, il test *TEMA*, il *Test of Memory and Learning*, la *Scala di sviluppo motorio* e la *Bateria per la valutazione motoria del bambino*.

KEYWORDS

Evaluation, TIP, didactics, inclusion, giftedness.

Valutazione, TIP, didattica, inclusione, plusdotazione

1. L'inclusione nel panorama politico internazionale

Il termine inclusion di provenienza anglosassone che sta per "essere parte di qualcosa", "sentirsi pienamente accolti", è stato ufficializzato per la prima volta in ambito educativo con la Dichiarazione di Salamanca del 1994, dove prende forma il concetto di scuola centrata sui bisogni degli allievi.

Nelle politiche internazionali l'inclusione rappresenta, infatti, il modello dominante secondo cui tutti gli studenti con bisogni educativi speciali hanno il diritto di essere integrati nel sistema comune di educazione, al pari, quindi, dei loro compagni. Difatti, gli viene riconosciuto il diritto ad un'educazione inclusiva, senza alcuna forma di discriminazione, di diversità individuale e in relazione al concetto di appartenenza.

...L'inclusione ha una *dimensione sociale*: l'obiettivo è quello [...] di integrarsi in un contesto scolastico ricco nel confronto con gli educatori, i docenti e con i compagni; può rendere tangibile l'*appartenenza* a un gruppo educativo, alla classe, alla comunità scolastica ecc; può favorire il percorso di *apprendimento* interindividuale e intraindividuale (co-costruzione del sapere nell'interazione)... (Caldin, 2019, p. 261).

Il processo di inclusione si rifà dunque a un modello didattico nel quale apprendimento e socializzazione si uniscono al Progetto di vita con lo scopo di realizzare situazioni significative capaci di potenziare le conoscenze dello studente.

Nel dibattito internazionale, un elemento rilevante di evoluzione sull'educazione inclusiva, è rappresentato dall'*Index for Inclusion*, che pone la sua atten-

zione sui limiti dei contesti e si basa su un'idea ampia di inclusione (Demo, 2017) capace di accogliere tutti attraverso modalità e pratiche didattiche flessibili.

L'Index for Inclusion è una proposta di autovalutazione e di automiglioramento per le scuole di ogni ordine e grado (Demo, 2017) che nasce in Gran Bretagna nei primi anni del 2000, si diffonde ben oltre i confini britannici e viene tradotto in diverse lingue. Nel 2008 si sviluppa anche in Italia e la sua traduzione viene curata e pubblicata dal gruppo editoriale Erickson con il titolo *l'Index per l'inclusione*.

In questo documento viene rimarcata la necessità di superare i concetti legati alla definizione di "bisogni educativi speciali", introdotti per la prima volta nel 1978 dal Rapporto Warnock².

Nel framework teorico di riferimento (Booth, Ainscow, 2014) vengono presi in considerazione pertanto tre concetti chiave: ostacoli, risorse, sostegno.

Con il termine *ostacoli*

...si fa riferimento ad un atteggiamento di scoperta e di sviluppo continuo che caratterizza una scuola che ricerca nel proprio contesto aspetti dell'architettura, dell'organizzazione, delle relazioni o degli approcci all'apprendimento che costituiscono una limitazione alla partecipazione per qualcuno o per molti... (Booth, Ainscow, 2014, p. 75).

Il secondo termine, quello di *risorse*, è altresì fondamentale soprattutto perché si tratta di identificare le risorse latenti interne alla scuola che sono indispensabili per la realizzazione di una progettualità rivolta alla rimozione degli ostacoli.

Il concetto di *sostegno* è invece inteso come sostegno alle diversità e vede gli insegnanti occupati a progettare ambienti di apprendimento tenendo conto degli interessi, delle esperienze e delle capacità di tutti gli alunni.

In questo modo l'inclusione, come chiarisce meglio Marisa Pavone, rievoca un approccio olistico e sistemico che, sulla base delle esigenze degli alunni, considera e valorizza tutti i soggetti e le variabili di contesto, strategici per costruire una rete modulata e coordinata di risorse e di sostegni (Pavone, 2015).

Un altro documento internazionale che dimostra un forte interesse pedagogico per il tema dell'inclusione è la Carta di Lussemburgo approvata dal programma comunitario Helios nel 1996, che si pone come obiettivo primario, quello di creare una "scuola per tutti e per ciascuno", basata sui concetti di individuazione e flessibilità del sistema scolastico.

I risultati del programma europeo Helios II (1993-1996) rappresentano, quindi, una politica di approccio integrato che mira all'inclusione delle persone con disabilità in tutte le politiche e le azioni comunitarie. Essi sono dunque la sintesi di un ampio e impegnativo lavoro svolto nei paesi dell'Unione Europea che mette in risalto l'esperienza di attività e procedure di cooperazione tra scuole comuni e scuole speciali.

Nel 1997 l'UNESCO riprende il tema dell'inclusione, avvalorando la tesi che se da un lato la categoria degli alunni con bisogni educativi speciali si estende ben

2 Con il Rapporto Warnock si avverte tuttavia la necessità di integrare nelle scuole normali gli alunni indirizzati alle scuole speciali e si pone l'accento sull'efficacia educativa in termini di nuova organizzazione degli spazi scolastici, riprogettazione del curriculum, attenzione ai bisogni emotivi degli alunni e necessità di formazione degli insegnanti.

oltre quella degli handicappati, dall'altra parte sostiene, invece, che la strada verso l'inclusione è lunga e tortuosa.

Anche il progetto europeo "Assessment in Inclusive Settings" promosso dall'European Agency for Development in Special Needs Education arriva ad elaborare nel 2008 con le Raccomandazioni di Cipro, un concetto unitario di valutazione inclusiva al fine di promuovere l'apprendimento e sostenere i processi di inclusione di tutti gli alunni³.

Questo significa sia una cultura della personalizzazione, che una cultura dello sviluppo del potenziale umano a sostegno delle scuole che vogliono aprirsi a modalità valutative di tipo inclusivo.

La valutazione per essere considerata inclusiva, deve esaminare non soltanto l'alunno, ma anche il contesto educativo in cui egli agisce, infatti, proprio per questo motivo, le raccomandazioni di Cipro consigliano il massimo coinvolgimento della famiglia, dell'alunno e dell'insegnante.

Le Raccomandazioni ci ricordano tuttavia che le politiche e le procedure di valutazione devono supportare e migliorare il successo dell'inclusione e della partecipazione di tutti gli alunni (Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment, 2008), suggerendo alla scuola l'eliminazione delle barriere architettoniche e sociali e promuovendo l'adeguamento del contesto educativo.

Nel 2009 invece con il Trattato di Lisbona viene ribadito il principio di non discriminazione della persona con disabilità con l'obiettivo di attuare un'educazione inclusiva e di qualità per tutti nel rispetto delle differenze ed intervenendo sul contesto.

L'educazione inclusiva è stata riconosciuta come elemento fondante anche nell'ambito dei nuovi *Obiettivi di Sviluppo Sostenibile* delle Nazioni Unite, dove, il quarto punto dell'Agenda 2030 resa nota nel settembre 2015 a New York fornisce un chiaro orientamento delle politiche internazionali da seguire fino al 2030.

Nel maggio del 2015, finanche il *World Education Forum* tenutosi in Corea ha rappresentato una tappa cruciale ed importante, nella quale viene dichiarata la necessità di inserire l'obiettivo educazione all'interno del principio di equità ed inclusione, focalizzando principalmente l'attenzione sulle categorie più svantaggiate.

Quello che emerge dai documenti e dai dati europei relativamente ai sistemi educativi e le politiche europee⁴ è un quadro molto chiaro sull'evoluzione dei processi di inclusione scolastica dei diversi Paesi Europei.

Seppure con talune diversità rispetto alle varie forme di disabilità e alle modalità di inclusione, nella maggior parte dei Paesi vige un modello multidirezionale che prende in considerazione la possibilità di scegliere tra l'inclusione nelle classi comuni e/o le classi speciali.

Il fenomeno dell'inclusione richiede però una nuova filosofia di azione, un nuovo modo di vedere e concepire l'altro e questo può essere attuato solo partendo da un cambiamento nel sistema della valutazione didattica e dalla consapevolezza che di fronte a molti diversi studenti, bisogna offrire molte diverse modalità di apprendimento e molte diverse forme di partecipazione sociale.

3 La valutazione inclusiva si contrappone al concetto di valutazione formativa ed i suoi obiettivi principali riguardano non solo lo sviluppo degli apprendimenti, ma anche le modalità relazionali che dovrebbero incoraggiare le scuole europee in quanto fondate su una cultura dell'inclusione.

4 Agenzia Europea per i Bisogni Educativi speciali e l'istruzione inclusiva e Agenzia Europea Eurydice.

2. Plusdotazione e valutazione in ambito didattico

Il riconoscimento degli alunni ad alto potenziale e talento deve diventare una sfida importante per la scuola italiana e la capacità di riconoscerli deve, altresì, rappresentare la possibilità per tutti i docenti di fruire di metodologie e strumenti didattici adeguati e personalizzati.

Sebbene nella Raccomandazione⁵ n.1248 del 1994 il Consiglio d'Europa abbia sottolineato la necessità di sviluppare il potenziale intellettuale dei bambini *gifted*⁶, in Italia resta comunque un forte vuoto normativo sulla plusdotazione e sulla personalizzazione dei piani e delle metodologie didattiche.

Vengono indicate tuttavia specifiche misure educative destinate agli allievi plusdotati:

- a) il percorso di studio abbreviato o *accelerazione* che offre agli studenti lo stesso percorso didattico ma concentrato in un numero minore di anni, in modo da consentire un risparmio di tempo;
- b) la proposta di attività di livello avanzato o *arricchimento che integra* l'educazione tradizionale con attività nuove e stimolanti;
- c) l'offerta educativa differenziata o *raggruppamento* che crea classi speciali allo scopo di adattare la didattica ai bisogni dei bambini plusdotati.

Francois Gagnè, invece, partendo da una distinzione tra *dono* e *talento*, vede la plusdotazione come una condizione, un modo plus-dotato di vivere il mondo, una modalità di abitare nelle opportunità che la vita stessa offre.

Infatti, è proprio in questo scenario così complesso e criptico che si colloca il tema della valutazione il cui principale obiettivo didattico è quello di dare valore allo studente nella sua interezza attraverso un'azione sistematica che implichi l'utilizzo di processi e strumenti idonei ed efficaci.

La valutazione rappresenta un dovere della scuola e un diritto per tutti gli allievi, anche per quelli plusdotati, poiché concorre al loro progetto di vita e all'inclusione sociale.

A livello neurologico alcuni studi (Loewenstein & et.al., 2003) dimostrano che studenti ad Alto Potenziale risolvono un problema senza uno specifico insegnamento e con minore sforzo mentale ottenendo tuttavia prestazioni migliori rispetto agli altri.

Possono pertanto presentare: a) accentuato sviluppo celebrale dell'emisfero destro; b) associazione tra abilità spaziali (emisfero destro); c) mancinità; d) organizzazione cerebrale per lo più bilaterale e simmetrica; e) disturbi dell'apprendimento del linguaggio; f) deficit linguistici; g) patologie autoimmuni.

In letteratura esistono differenti test di valutazione validati sul piano internazionale che consentono di effettuare un'analisi diagnostica di questi aspetti intervenendo didatticamente anche sull'alunno plusdotato.

Molto importanti sono sicuramente le *Gifted Rating Scales* (Pfeiffer e Jaroswich, 2003) compilate dai docenti, che rappresentano uno strumento che valuta

- 5 La Raccomandazione europea rimarca la necessità di coltivare le potenzialità intellettuali attraverso l'utilizzo di strumenti adatti e di condizioni di insegnamento speciali capaci di valorizzare pienamente le possibilità degli studenti *gifted* nel loro interesse e nell'interesse della società stessa.
- 6 *Gifted* è un termine di origine anglosassone, sta per portatore di doni e di talenti e coinvolge tutte le caratteristiche che si riferiscono sia agli aspetti cognitivi che comportamentali, di personalità e non cognitivi della persona.

la plusdotazione in sei scale: abilità intellettiva, abilità scolastica, creatività, talento artistico, leadership e motivazione.

Abilità intellettiva: misura le abilità mentali verbali e/o non verbali, le capacità o le competenze intellettive del bambino. La scala misura alcuni aspetti dell'intelligenza: l'apprendimento astratto, la soluzione dei problemi, il ragionamento, la prontezza di pensiero e la memoria.

Abilità scolastica: misura l'abilità del bambino nel trattare fatti e/o contenuti didattici. I livelli avanzati di prontezza e/o competenza dell'allievo nel curriculum scolastico sono indicativi di talento scolastico, così come lo è la facilità nell'acquisire nuove conoscenze e competenze e l'abilità di comprendere contenuti difficili.

Creatività: misura l'abilità di pensare, agire e/o produrre personali, originali, nuovi o innovativi pensieri o produzioni. Lo studente dotato di creatività è altresì inventivo, curioso, indagatore e mostra una preferenza per le sfide e la complessità impegnandosi anche in attività di problem solving

Talento artistico: misura la potenzialità o l'abilità nel teatro, nella musica, nella danza, nel disegno, nella pittura, nella scultura, nel canto, nell'utilizzo di uno strumento musicale e/o nella recitazione. L'allievo artisticamente dotato acquisisce abilità artistiche velocemente e mostra un livello di padronanza tecnica molto sofisticato.

Leadership: misura l'abilità nel dimostrare e motivare le persone verso un obiettivo comune. Il ragazzo leader esprime solidi giudizi sociali e incarna valori pro sociali come integrità e attendibilità e dimostra attitudine nel prendere il controllo delle situazioni.

Motivazione: misura la determinazione e la persistenza, il desiderio di riuscire, la soddisfazione di affrontare compiti impegnativi e l'abilità di lavorare bene senza incoraggiamento o rinforzo. La motivazione è considerata come quella spinta energetica che spinge il bambino a raggiungere il risultato.

Le scale di valutazione si basano su un modello multidimensionale della plusdotazione che comprende il Modello di Plusdotazione e Talento di Monaco (Ziegler e Heller, 2000).

La versione italiana delle *Gifted Rating Scales- School Form* (GRS-S) si concentra principalmente sulle scale di *Abilità intellettiva* e di *Abilità scolastica*, confrontando i risultati con quelli del campione normalizzato statunitense.

La versione italiana delle GRS-S è stata testata correlando i punteggi degli studenti nelle varie scale con i risultati scolastici, misurati dai voti nelle materie principali. I punteggi ottenuti dagli studenti nelle varie scale sono stati poi correlati con i risultati delle prove INVALSI.

I risultati ottenuti permettono di considerare la versione italiana delle GRS-S, uno strumento breve, facile da usare, efficiente ed in grado di dare un'affidabile e valida informazione sull'abilità di uno studente.

La *Batteria Piaget-Head* è un test di orientamento destra-sinistra che nasce dall'unione di alcune prove tratte dal test di Piaget "destra-sinistra" e dal test di Head "mano-occhio-orecchio". È utile per lo studio dell'orientamento spaziale con particolare riferimento al riconoscimento delle coordinate destra-sinistra.

Il test di Piaget “destra-sinistra” è costituito da prove di riconoscimento destra-sinistra su di sé; prove di riconoscimento destra-sinistra su un'altra persona situata di fronte; prove di riconoscimento relativamente alla posizione di tre oggetti. Le prove tratte dal test di *Head* riguardano, invece, l'imitazione dei movimenti dell'osservatore faccia a faccia, l'esecuzione di movimenti su ordine verbale e l'imitazione di figure schematiche.

Il *Development Test of Visual- Motor Integration* (VMI) partendo bensì dall'ipotesi di una correlazione significativa tra le abilità dei bambini di copiare forme geometriche e il loro rendimento scolastico, si fonda sulla teoria che lo sviluppo dell'intelligenza e dell'apprendimento hanno una base senso-motoria. La batteria di test è pertanto finalizzata alla valutazione del modo in cui gli individui integrano le loro abilità visive e motorie.

Nel VMI il fattore integrazione è fondamentale, dunque, le prestazioni di un allievo potrebbero essere scarse perché, pur avendo adeguate abilità di percezione visiva e coordinazione motoria, potrebbe non aver ancora imparato ad integrare o coordinare i due aspetti insieme.

In altri casi, invece, le due abilità potrebbero essere deficitarie e in tal senso il test permette un'indagine preventiva attraverso l'identificazione di soggetti che necessitano di interventi didattico-pedagogici adeguati.

Oltre ai test appena citati c'è il *Questionario sui processi di apprendimento* (QPA) utile per la rilevazione di processi, di strategie e di motivazione allo studio, sulla base delle teorie cognitive, particolarmente adatte allo studio dell'apprendimento scolastico che si sono sempre occupate della valutazione delle abilità e delle strategie impiegate per la costruzione del sapere in relazione a fattori personali e ambientali.

Il *Test of Memory and Learning* (TEMA) si presenta come una batteria standardizzata di test di memoria per la valutazione di soggetti dai cinque ai diciannove anni. È uno strumento pensato per una valutazione multicomponentiale dei diversi aspetti mnestici a breve e a lungo termine, verbali e visivi. L'identificazione di deficit mnestici nei bambini e negli adolescenti è resa difficile dal fattore evolutivo e dal fatto che, anche quando sono dovuti a disturbi neurologici specifici (epilessia, traumi e molte malattie neurologiche degenerative), sono meno prevedibili e più generalizzati che negli adulti.

Molto utile è altresì la *Scala di sviluppo motorio* che valuta il grado di sviluppo motorio utile per le indagini sullo sviluppo dell'intelligenza generale e delle reazioni emotive, per una valutazione completa delle possibilità di adattamento del soggetto all'ambiente scolastico e sociale.

Invece la *Batteria per la valutazione motoria del bambino* (Movement ABC) è uno degli strumenti diagnostici più utilizzati per la valutazione delle abilità motorie. È stata ideata per identificare e quantificare le difficoltà del movimento che potrebbero influenzare l'inclusione scolastica dello studente ed è utilissima sia nelle operazioni di *screening* che nelle valutazioni individuali ed offre la possibilità di valutare la presenza o meno di difficoltà motorie.

Il Movement ABC riesce a dimostrare non solo la presenza di alterazioni, ma anche ad identificare, soggetti con disprassia ed impaccio motorio, permettendo di quantificare le difficoltà e di seguire nel tempo l'efficacia del trattamento.

Nome del Test	Abilità misurate	Struttura del Test
Gifted Rating Scales (GRS) (Pfeiffer e Jarosewich)	<i>intellettiva, scolastica, creatività, talento artistico, leadership, motivazione</i>	Comprende sei scale: <i>abilità intellettiva;abilità scolastica; creatività; talento artistico; leadership;motivazione</i> di 12 item ciascuna per un totale di 72 item. Ciascun item viene valutato su una scala a 9 punti suddivisi in tre range: da 1 a 3 = sotto la media; da 4 a 6 = nella media; da 7 a 9 = sopra la media.
Gifted Rating Scales- School Form (GRS-S) (versione italiana - INVALSI)	Intellettiva e scolastica	Si concentra principalmente sulle scale di <i>Abilità intellettiva</i> e di <i>Abilità scolastica</i> , confrontando i risultati con quelli del campione normalizzato statunitense.
BATTERIA PIAGET-HEAD (Nadine Galifret-Granjon)	Orientamento destra-sinistra	Le prove tratte dal test di <i>Piaget</i> sono tre: Prova 1 - Riconoscimento destra-sinistra su di sé Prova 2 - Riconoscimento destra-sinistra su di un altro situato di fronte Prova 3 - Riconoscimento della posizione relativa di 3 oggetti (calamaio, chiavi, orologio) Il test di Head (mano-occhio-orecchio) consta di tre prove: Prova 1 - Imitazione del movimento dell'osservatore faccia a faccia Prova 2 - Esecuzione di movimenti su ordine orale Prova 3 - Riproduzione dei movimenti di una figura schematica
VMI- Development test of Visual – Motor Integration (Keith E. Beery & Norman A. Buktenica)	Visive e motorie	Valuta il modo in cui si integrano le loro abilità visive e motorie. Richiede al soggetto di copiare una sequenza evolutiva di forme geometriche che possono essere somministrati sia a gruppi che individualmente. Il test dispone di: <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Test Base VMI - forma breve</i> (18 item) per i bambini dai 3 ai 7 anni ✓ <i>Test base VMI - forma completa</i> (27 item) per gruppi di età superiore ai 7 anni ✓ <i>Test supplementare di percezione visiva</i>(18-27 item) a seconda dell'età ✓ <i>Test supplementare di coordinazione motoria</i>
QPA Questionario sui processi di apprendimento (Klement Poláček)	Motivazione allo studio	Rileva i processi, le strategie e le motivazioni allo studio. Comprende cinque scale di misurazione: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Scala MI - (Motivazione intrinseca all' apprendimento): 20 item ✓ Scala MA - (Metacognizione e apprendimento): 20 item ✓ Scala SA - (Strategie di apprendimento): 20 item ✓ Scala CA - (Consolidamento dell'apprendimento): 20 item

		✓ Scala AS - (Apprendimento superficiale): 20 item
TEMA- Test of Memory and Learning (Cecil R. Reynolds & Erin D. Bigler)	Memoria e apprendimento	<p>Misura la memoria e l'apprendimento. È composto da 10 subtests (5 verbali e 5 non verbali) e da subtest supplementari (3 verbali e 1 non verbali) utilizzati per potenziare la batteria principale quando si desidera una valutazione della memoria ancora più dettagliata, per la sostituzione di uno dei subtest di base se inappropriato per un particolare soggetto e per calcolare alcuni indici supplementari.</p> <p>Subtest Principali/Base</p> <p><i>Verbali</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ricordo di storie 2. Ricordo selettivo di parole 3. Ricordo di oggetti 4. Sequenze di cifre in avanti 5. Ricordo di coppie di parole <p><i>Non verbali</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Memoria di facce (test dei volti) 2. Ricordo selettivo visivo (figure geometriche e i punti) 3. Memoria visiva astratta 4. Memoria sequenziale visiva 5. Memoria di collocazione spaziale <p>Subtest supplementari</p> <p><i>Verbali</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sequenze di lettere in avanti 2. Sequenze di lettere all'indietro 3. Sequenze di cifre all'indietro <p><i>Non verbali</i></p> <p>Imitazione motoria della mano</p>
Scala di sviluppo motorio (N. Oseretzky)	Sviluppo motorio	<p>Misura il grado di sviluppo motorio del soggetto.</p> <p>La <i>Scala di Oseretzky</i> comprende 6 prove per ciascun anno di età o gruppo di età, che riguardano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - coordinazione statica, dinamica delle mani e generale - rapidità, movimenti contemporanei degli arti e precisione di esecuzione <p>Un ulteriore gruppo di 6 prove, analoghe alla precedenti, ma adattate all'età, è previsto per bambini di 3 anni.</p>
MOVEMENT ABC - Batteria per la valutazione motoria del bambino	Esercizi manuali, esercizi di equilibrio ed esercizi con la palla	<p>Costituita da 8 prove di performance divise per 4 fasce di età con 60 item di osservazione.</p> <p>Il test di performance comprende 32 prove organizzate in gruppi di otto tipologie di compiti, per ciascuna fascia d'età.</p> <p>Le tipologie di compito sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destrezza manuale, - abilità con la palla, - equilibrio statico - equilibrio dinamico.

<p>(S.E. Henderson e D.A. Sugden)</p>	<p>Le fasce d'età sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 (4-6 anni) - 2 (7-8 anni) - 3 (9-10 anni) - 4 (11-12 anni) <p>Attività (4-6 anni):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salvadanaio - Infilare i cubi - Percorso con la bicicletta - Afferrare il sacchetto - Equilibrio su una gamba - Saltare su una corda - Camminare tacco punta - Rotolare la palla fra due pali <p>Attività (7-8 anni):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inserire i chiodini - Infilare i cubi - Far rimbalzare ed afferrare la palla con un mano - Sagoma cartacea del fiore - Lanciare il sacchetto nella scatola - Equilibrio su una gamba - Saltare nei quadrati - Camminare tacco punta <p>Attività (9-10 anni):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inserire i chiodini - Infilare i bulloni - Afferrare la palla con due mani - Sagoma cartacea del fiore - Lanciare il sacchetto nella scatola - Saltare nei quadrati - Equilibrio su una tavola - Equilibrio con la palla <p>Attività (11-12anni):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inserire i chiodini - Ritagliare l'elefante - Afferrare la palla con una mano - Sagoma cartacea del fiore - Tiro al bersaglio - Saltare battendo le mani - Equilibrio su due tavole - Camminare all'indietro <p>La checklist consiste di 48 item relativi al comportamento del soggetto, divisi in quattro sezioni, (<i>bambino stazionario/ambiente stabile, bambino in movimento/ambiente stabile, bambino stazionario/ambiente che cambia, bambino in movimento/ambiente che cambia</i>), ciascuna delle quali considera la performance del soggetto in situazione progressivamente più complesse. Inoltre essa include una sezione di altri 12 item relativa a <i>problemi comportamentali correlati con le difficoltà motorie</i>.</p>
---------------------------------------	--

Fig.1: Test di valutazione in ambito didattico: sintesi comparativa

3. Valutare l'intelligenza potenziale negli studenti gifted

Il talento viene spesso associato a tutte quelle capacità cognitive al di sopra della media o ad altri tipi di abilità straordinarie di una persona.

Un costrutto che rimanda al talento è quello di intelligenza e ancor di più il concetto di attitudine, che indica una capacità potenziale posseduta dal soggetto. "...L'attitudine può essere intesa quindi come la capacità misurabile e disponibile a livello potenziale, di eseguire una determinata attività, sia fisica che mentale." (Fabio, 1998, p. 120).

Non esiste una definizione unica e condivisa di *giftedness* o *talented* (tradotta in Italia con il termine di plusdotazione o Alto potenziale cognitivo e talento - APC), malgrado si parli di plusdotazione già da diverso tempo.

La prima scuola dedicata agli studenti plusdotati nacque nel 1868 ad opera di William Torrey Harris che diede la possibilità a tutti quegli allievi che dimostravano di possedere abilità superiori, di frequentare classi speciali dedicate a loro.

Il termine *gifted* fu tuttavia utilizzato per la prima volta nel 1869 da Sir Francis Galton con il quale venivano identificate persone adulte che mostravano abilità nettamente superiori rispetto agli altri, raggiungendo riconoscimenti importanti a livello scientifico nel loro settore.

Essere plusdotati

...non significa solo essere più intelligenti e rapidi ad apprendere, ma comporta una sorta di maggiore sensibilità e capacitazione di analisi delle diverse situazioni alle quali si è esposti, che non possono però essere pienamente comprese in quanto il soggetto stesso è troppo giovane e non ha l'esperienza di vita necessaria. Infatti, molto spesso è forte in questi giovani individui il senso di giustizia, unito ad un profondo senso di frustrazione quando le cose non vanno come loro si aspettano o pensano che dovrebbero andare... (Margiotta, 2018, p. 76).

Gagnè invece propone una concezione allargata di plusdotazione il cui obiettivo non è quello di riconoscere alcuni studenti come dotati ed altri come non-dotati, ma di offrire a ciascuno di loro le opportunità, le risorse ed i giusti stimoli per raggiungere il massimo potenziale. Dunque

... sul continuum potenziale-performance, i talenti rappresentano non più solo il polo della performance, ma il modo con cui ognuno di noi accompagna e colora, insomma dà senso e direzione all'esito o al risultato finale del processo di sviluppo del talento -ed- i campi del talento possono essere estremamente diversi... (Margiotta, 2018, p. 111).

In ambito didattico l'intelligenza potenziale può essere misurata attraverso uno strumento dinamico di valutazione, il TIP (test di intelligenza potenziale), che stima la modificabilità cognitiva e l'elasticità nell'adattamento alle situazioni nuove in studenti dai tre ai diciannove anni.

Il TIP consente di valutare il livello di sviluppo potenziale evitando il rischio di ottenere in maniera errata risultati inferiori alla media non a causa di una reale difficoltà intellettiva ma di un possibile svantaggio socio-culturale.

Gli indici dinamici possono risultare importanti per tutti quei soggetti che provengono da ambienti socio-culturali svantaggiati. Essi presentano performance basse se vengono lasciati da soli a risolvere problemi e performance migliori, se vengono, invece, fornite loro le giuste istruzioni di apprendimento.

Queste misure dinamiche cercano altresì di distinguere fra il livello apparente

di sviluppo e il livello di sviluppo potenziale del soggetto. Tale differenza secondo Vygotskij, determina la zona di sviluppo prossimale che rappresenta la "...distanza fra il livello attuale di sviluppo, determinato da problem solving indipendenti e il livello di sviluppo potenziale, determinato da problem solving raggiunti attraverso la guida di una persona che è più preparata..." (Vygotskij, 1978, pp. 85-86).

Il Test di intelligenza potenziale si compone di diversi item ed è adatto a varie tipologie di soggetti: alunni con rendimento nella norma (per verificarne il potenziale di sviluppo intellettuale), alunni con qualche svantaggio dovuto alla loro provenienza sociale o culturale (che può determinare basse prestazioni ai test tradizionali), alunni con difficoltà di apprendimento e alunni iperdotati con basso rendimento.

Le prove sono suddivise per grado di scuola: scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado e scuola secondaria di secondo grado.

Gli item del test dinamico sono vere e proprie attività di problem solving che il soggetto risolve nella sessione di apprendimento.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia il test contiene 12 item, 6 relativi alla fase di apprendimento⁷ e 6 per la fase di transfer⁸.

Gli item sono:

- a) Conservazione della nozione di lunghezza;
- b) Simultaneità;
- c) Inclusione in classe;
- d) Sovrapposizione percettiva;
- e) Transitività;
- f) Seriazione.

Per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado il test prevede 14 item, 7 relativi alla fase di apprendimento e 7 relativi alla fase di transfer.

Gli item sono:

- a) Completamento serie di lettere;
- b) Completamento serie di numeri;
- c) Completamento figure geometriche;
- d) Differenza percettiva;
- e) Sovrapposizione immagini mentali;
- f) Catena di parole;
- g) Coordinazione simultanea di informazioni.

Relativamente invece alla scuola secondaria di secondo grado, il test contiene 12 item, 6 relativi alla fase di apprendimento e 6 relativi alla fase di transfer.

Gli item sono:

- a) Ragionamento deduttivo di tipo condizionale;
- b) Ragionamento deduttivo con problemi di criptoaritmetica;
- c) Ragionamento induttivo nel completamento di serie di lettere;
- d) Ragionamento induttivo nel completamento di serie di numeri;
- e) Problem solving di tipo grafo-percettivo matematico;
- f) Problem solving di tipo grafo-percettivo sull'orologio.

Per tutti e tre gli ordini di scuola, la misurazione consiste nel proporre al soggetto problemi difficili da risolvere e nel fornire una sequenza graduata di aiuti. Al soggetto viene pertanto ricordato che deve provare a risolvere il problema chiedendo meno aiuto possibile e quando trova la soluzione corretta al primo item,

si procede nello stesso modo per tutti gli altri item, prima per quelli di apprendimento e poi per quelli di transfer.

...La semplicità della somministrazione e dell'interpretazione dei risultati rende il TIP uno strumento utilizzabile non solo dai psicologi dell'età evolutiva, ma anche dai docenti e da tutti coloro che intendono osservare e studiare l'evoluzione dell'intelligenza potenziale dei più giovani... (Gomez Paloma, 2014, p. 82).

4. Una scuola a *misura* dello studente plusdotato: prospettive di ricerca future

Per poter valorizzare i talenti sono senza dubbio necessari nuovi approcci e nuovi modelli educativi capaci di promuovere, negli allievi, la formazione di strumenti inclusivi che rendano sinergici i processi di apprendimento e che siano rivolti a tutti.

La scuola deve perciò diventare promotrice di diversi cambiamenti di natura pedagogica, attraverso una formazione permanente ed un maggior riguardo per la ricerca scientifica, e di natura sociale in quanto deve avvertire la necessità di collaborare con altri organismi.

...Volgere l'integrazione dei contesti di apprendimento in senso cooperativo significa per la scuola far convergere posizioni e aspirazioni differenti, o individualistiche, verso un obiettivo comune: non solo quello educativo o formativo, ma ancor più quello della costruzione del sé per entro mondi allargati di esperienza, di conoscenza e di visione, ad espansione progressiva... (Margiotta, 2018, p. 154).

Gli insegnanti hanno a loro volta un ruolo fondamentale in questo processo non solo per il sostenimento di nuovi ed inclusivi scenari didattici, ma anche e soprattutto nel processo di individuazione degli studenti plusdotati.

Alla stregua di ciò sarebbe significativo se la scuola optasse per la realizzazione di momenti di co-costruzione, co-progettazione e co-valutazione per la creazione di un protocollo di ricerca condiviso con l'Università.

Sarebbe quindi opportuno predisporre in ambito didattico attraverso l'utilizzo complementare di diversi strumenti di valutazione, un modello valutativo integrato, indispensabile per una programmazione personalizzata delle attività didattiche per gli alunni plusdotati.

Relativamente a questo aspetto, la Nota MIUR del 2019 chiarisce infatti che in presenza di soggetti plusdotati bisogna attuare: "...la prospettiva della personalizzazione degli insegnamenti, la valorizzazione degli stili di apprendimento e il principio di responsabilità educativa. [...] In presenza di eventuali situazioni di criticità con conseguenti manifestazioni di disagio, si possono adottare metodologie didattiche specifiche in un'ottica inclusiva, sia a livello individuale, sia di classe..." (Nota MIUR, 2019).

Tutti i test di valutazione possono dunque diventare idonei strumenti inclusivi se supportati da una logica di personalizzazione didattica e l'attività di classe può

...inserirsi in una zona prossimale di sviluppo in cui gli alunni possono attivarsi e affrontare l'apprendimento con la consapevolezza che hanno a disposizione risorse per riuscire a raggiungere la meta. In pratica, ciascun allievo deve essere "pronto" ad affrontare con successo l'impegno proposto, perché esso presuppone conoscenze, abilità e quindi competenze già a sua

disposizione e, dunque, da solleticare, integrare, completare... (D'Alonzo, 2016, p. 64).

Riferimenti bibliografici

- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Edizione a cura di F. Dovigo. Roma: Carocci.
- Caldin, R. (2019) in *ICF- Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute* (a cura di) D'Alonzo, L. (ed.). Dizionario di Pedagogia speciale. Brescia: Scholé.
- Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment, 2008.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Fabio, R.A.(2007). *TIP. Test di intelligenza potenziale. Valutazione e indici normativi di misura*. Trento: Erickson.
- Fabio, R. A. (1998). Gli indici dinamici nella misura delle abilità cognitive. Confronto fra diversi strumenti. *Età Evolutiva*, 59.
- Gomez Paloma, F (a cura di) (2014). *Scuola in movimento. La didattica tra Scienza e Coscienza*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Loewenstein, G., Donoghue, T., Rabin, M.(2003). *Projection bias in predicting future utility*. The Quarterly Journal of Economics. Harvard College and the Massachusetts Institute of Technology.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Nota MIUR, n. 562 del 3 aprile 2019, prot. n.562. *Alunni con bisogni educativi speciali*. Chiarimenti.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.
- Raccomandazione n.1248, 1994, *Education for gifted children*. Consiglio d'Europa.
- Vygotskij, L.S.(1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Prospettive teoriche
Theoretical perspectives





La lingua russa all'università e l'incontro con il testo letterario. La traduzione come esperienza interculturale

Learning Russian at University and the Use of Literary Text. Translation as Intercultural Experience

Anna Belozorovich

Università La Sapienza, Roma - anna.belozorovich@uniroma1.it

ABSTRACT

This article, based on the authors' experience of teaching Russian language to University students, reflects on the position and the use of literary text, especially on translation exercise, in this specific context. The author suggests looking at translation as educational goal, and not as means to reach (or test) linguistic competence. This suggestion is argued by reflecting on the multiple values of the meeting with text, such as exercising independent thought, experimenting and using creativity. Also, an important point is the discovery of the 'mistake' and its implication in the context of translation. In conclusion, the author proposes an approach that should be as open as possible to a cultural reading of texts and to the awareness of the cultural implication of translating, which might be useful not only for developing a more sensitive perception of language mechanisms but also for the education goals as whole.

L'articolo, basato sull'esperienza di insegnamento della lingua russa all'Università, riflette sulla posizione e sull'uso del testo letterario e in maniera particolare del lavoro di traduzione in questo contesto didattico. Si suggerisce la possibilità di guardare la traduzione come obiettivo didattico a sé e non come mezzo per raggiungere (e verificare) la competenza linguistica. Questa suggestione viene argomentata riflettendo sulle molteplici valenze dell'incontro con il testo, tra cui l'esperienza di autonomia, di scoperta, di creatività; emerge l'importanza della riflessione sull'"errore" nel contesto della traduzione. Si propone, infine, un approccio quanto più possibile aperto a una lettura culturale dei testi e alla consapevolezza delle implicazioni sul piano culturale dell'operazione traduttiva, utile, in ultima istanza, non soltanto a sviluppare un ascolto più sensibile dei meccanismi linguistici ma anche della formazione in toto.

KEYWORDS

Language Teaching, Russian Language, Translation, Cultural Studies.
Glottodidattica, Lingua Russa, Traduzione, Studi Culturali.

1. La traduzione come obiettivo didattico

Riflettere sul valore della traduzione all'interno dell'insegnamento di lingua significa richiamare questioni più complesse, in primis se intendere la traduzione come abilità interna rispetto alla competenza linguistica, al pari dell'ascolto o della produzione scritta (Di Sabato 2007, p. 51) o se invece considerarla un'abilità separata (D'Angelo 2016, pp. 41-42). All'interno del Modulo di lingua russa al Corso di Laurea in Lingue, Culture, Letterature, Traduzione (Sapienza), la traduzione figura come esercitazione in classe e parte della prova di verifica scritta, ma mentre la sua presenza è irrinunciabile in un simile percorso didattico, il suo ruolo resta ambiguo (Di Sabato 2007, p. 48). La questione non è caratteristica di quel unico contesto ma di una tendenza più ampia, testimoniata a livello universitario (Di Sabato 2007; Ferro 2017). Sembra dunque importante riflettere su che cosa sia possibile 'ottenere' tramite il lavoro di traduzione, al di là di una maggiore conoscenza di testi letterari, di un presunto ampliamento lessicale (Martín-Martín 2013), di un miglioramento delle capacità stilistiche in L1 (Petrocchi 2014, p. 96).

La prospettiva dalla quale vorrei partire, è quella che pone la traduzione al centro del lavoro e la considera un obiettivo specifico del Modulo, non un mezzo per raggiungere la competenza linguistica. Mentre si può osservare che il lavoro di traduzione di per sé non insegna la lingua ma racconta molto su come la lingua è fatta (Michajlova, Geckina 2015, p. 588), si tratta, in questo caso, di un'operazione analitica nella quale la grammatica funge da portatrice delle informazioni e di indicazioni su come interpretarle.

Importante ma non indispensabile per avere una buona, persino eccellente padronanza di una lingua, la conoscenza esplicita della grammatica, in quanto sistema che organizza il discorso (Chavronina, Balychina 2008, p. 29), è imprescindibile se la traduzione da L1 a LS costituisce un obiettivo. La presentazione delle regole della lingua e della terminologia necessaria a descriverle (Chini, Bosisio 2015, pp. 115-116) avviene dunque sì in relazione al testo ma avendo come scopo quello stesso testo. In questo caso, i principi dell'Approccio lessicale risultano di difficile applicazione, alla luce del suggerimento di Lewis di pensare la grammatica come una competenza ricettiva, fondata sulla percezione delle somiglianze e delle differenze (Cardona 2005; 2009; Lewis 2012, p. vii).

Tuttavia, anche qui entra in gioco la grammatica contrastiva e la possibilità di richiamare elementi di un sistema già noto allo studente. Inoltre, è possibile riflettere sul significato dei singoli termini che descrivono fenomeni grammaticali per aiutare a comprendere la loro funzione nel sistema. Ottimi esempi di ciò sono le categorie dell'analisi della sintassi della frase, quali l'attributo non concordato e il complemento (Cevese, Dobrovolskaja 2005, pp. 7-21, 42-160), che in lingua russa possono venire confusi da studenti italiani, abituati a pensare l'attributo come aggettivo (quindi in analogia alla sua forma 'concordata' in lingua russa) e il complemento come ogni informazione in grado di completare il significato dello schema di base della frase (Roncoroni 2005; Beccaria 2004, pp. 106-107, 161-162). Una riflessione, insieme agli studenti, sulla morfologia e poi significato delle definizioni *obstojatel'stvo* e *opredelenie* aiuta a far pensare i primi come informazioni ulteriori sulle circostanze di un'azione o evento, richiedendo quindi sempre un verbo da cui dipendere, e i secondi come definizioni che rendono più specifico il riferimento a persone o cose nel discorso. Fissare queste ed altre categorie, con ogni mezzo, è fondamentale nell'affrontare il testo – letterario – la cui comprensione non avverrà, e soprattutto la cui traduzione sarà totalmente inefficace in assenza della capacità di dare il giusto valore agli elementi della frase.

Il focus sulla grammatica, dunque, come descrizione ragionata di un sistema linguistico (Beccaria 2004, p. 353), oltre a poter aiutare gli studenti nel raggiungere una migliore competenza linguistico-comunicativa, avrebbe come obiettivo la conoscenza dei meccanismi del funzionamento della lingua russa, ovvero la competenza metalinguistica, anche nella sua forma dichiarativa (Chini, Bosisio 2015, pp. 123-125). Ma se seguiamo il suggerimento di Chomsky, la conoscenza della grammatica significa anche la conoscenza delle regole e rappresentazioni del sistema cognitivo, mentre il suo studio, studio del linguaggio stesso (2004, pp. 180-181). Questa prospettiva aggiunge una ricchezza inestimabile a un simile approccio al testo ma pone anche di fronte a sfide che ci portano in campi più ampi rispetto al lavoro di traduzione in classe. La grammatica che ora nominiamo come chiave di accesso al testo viene osservata, nel nostro caso, in brani letterari i quali fanno sollevare spesso il dilemma se sia o no possibile 'imparare' a tradurre, e quanta erudizione, quante conoscenze complementari e quale combinazione di competenze sia necessaria per affrontare un simile compito (Alekseeva 2001, p. 8). La traduzione di opere letterarie, secondo Meschonnic, mette in contatto le letterature e non le lingue nelle quali esse sono prodotte (1999, p. 120). Così si intravede un rapporto circolare in cui comprendere meglio il funzionamento della grammatica significa scoprire di più del linguaggio stesso, tradurre letteratura fa comprendere in termini più ampi la stessa letteratura, e viceversa. Sul rapporto tra le discipline è stato detto molto, ed è evidente che non possono in nessun caso cessare di comunicare. Ma possiamo ribadire con Jakobson, quando approccia la poetica dal punto di vista della linguistica (2002, pp. 181-218), «che un linguista sordo alla funzione poetica del linguaggio come uno studioso di letteratura indifferenze ai problemi della linguistica e incompetenze dei suoi metodi sono, d'ora in poi, l'uno e l'altro, dei manifesti anacronismi» (Ivi, 218).

2. 'Imparare a tradurre'?

'Imparare a tradurre', come operazione, può seguire una serie di precetti o indicazioni di tipo operativo (Alekseeva 2001, p. 18-19). Vi sono strumenti tecnici, quali l'analisi filologica, che permettono di riconoscere qualità stilistiche e storiche del testo e che possono guidare verso l'individuazione di corrispondenze possibili che possano costituire delle "note" invariabili nella versione tradotta (Ivi, p. 138). Ma, nota Alekseeva, persino avendo a disposizione diversi strumenti d'analisi e un buon bagaglio lessicale che permetta di distinguere in maniera appropriata il tenore emotivo del testo, una buona dose di suggerimenti proverrà sempre dall'intuizione di chi traduce (Ivi, p. 149). Pensando alla traduzione da LS a L1 come obiettivo primario, tuttavia, un peso importante nell'esito finale può essere rappresentato dal lavoro successivo sul testo, ovvero il modellamento necessario ad avvicinare il testo tradotto al tenore dell'originale (Ivi, p. 161). Ed è lì che il sapere riguardante la lingua e ottenuto tramite lo studio della lingua, entra fortemente in gioco se sono stati raggiunti obiettivi quali l'ampliamento della «propria conoscenza del mondo», delle «proprie conoscenze socioculturali», della «propria consapevolezza interculturale» (Danesi, Diadori, Semplici 2018, p. 71).

Imparare a tradurre rischia, in molti contesti, di diventare l'esercitarsi nel tradurre, con una prevalenza di attività pratiche, mentre è evidente che altre competenze – anche oltre a quelle linguistiche – sono imprescindibili per affrontare tale compito (Lonsdale 1996, p. 9). Nel frattempo, è importante notare che, proprio

perché le competenze linguistiche non sono le sole ad essere necessarie alla traduzione, è possibile lavorare sulla traduzione pur senza un livello avanzato di LS (Cordero 1984, p. 351).

Se pensiamo alla traduzione stessa come obiettivo didattico, possiamo ricordare che una serie di operazioni ed esercitazioni possono avvicinare lo studente al testo prima ancora di una comprensione vera e propria. Tra i suggerimenti metodologici, appare al primo luogo la lettura ad alta voce del testo per gli studenti, lasciando che l'intonazione, le pause e i collegamenti tra parole emergano a livello auditivo (Cordero 1984, p. 353) e stimolino il coinvolgimento dell'*orecchio interno* (Ferro 2017, p. 58-59). La ri-lettura, la riflessione sui vocaboli, e ogni possibile discussione attorno ad essi metterà gli studenti nella condizione di affrontare il testo da tradurre come qualcosa di già vagamente noto, che ha avuto modo di attraversare il loro immaginario e di depositarvi un seme. A questo proposito, scelgo sempre di dedicare del tempo – e darne agli studenti – per l'individuazione di tutto quello che nel testo può fungere da "pista" per la ricostruzione del contesto. Da una prima lettura, che spesso lascia gli studenti timorosi, si va gradualmente verso la percezione di ciò che ogni paragrafo apporta e delle immagini che suggerisce. Nonostante la traduzione costituisca una priorità, numerose ricadute sulla competenza linguistica sono prevedibili (Cordero 1984, p. 355).

La traduzione, infatti, – perché terreno dove entrambi i codici linguistici vengono coinvolti attivamente - si mostra in grado di prevenire lacune e errori rispetto a un approccio esclusivamente comunicativo, soprattutto nelle condizioni di insegnamento alle quali si fa riferimento qui, ovvero classi molto numerose all'interno di un corso universitario (Ferro 2017, pp. 58-59). Il «prisma della lingua madre» (Chavronina, Balychina 2008, p. 39) costituisce uno strumento per accedere alla LS in maniera più rapida ed efficace e di gestire più facilmente la condivisione delle informazioni da parte del docente e, da parte dello studente, dei pensieri e dei dubbi che l'incontro con il testo suscita. E poiché, infine, la competenza linguistica vista in toto è a sua volta contenitore di sottocompetenze diverse (Chini, Bosisio 2015, p. 180), proprio l'incontro con il testo ha il potenziale di far emergere e valorizzare conoscenze diverse, oltre a quella strettamente linguistica, in grado di fornire strumenti utili alla traduzione.

È infatti questa una delle sfaccettature più 'liete' del lavoro sulla traduzione con gli studenti, ovvero la scoperta di poter fare un buon lavoro avendo come oggetto classici di livello mondiale. Molte opere letterarie russe presentano in italiano traduzioni datate e talvolta persino imprecise (Ziffer 2017, p. 25). Le imprecisioni possono derivare dal fatto che i testi in italiano sono stati tradotti non dall'originale in lingua russa ma da versioni preesistenti in altre lingue, ad esempio il francese, altre ancora da una carente conoscenza del contesto da parte dei traduttori. Anche a un livello avanzato di padronanza della lingua russa, il problema dei 'falsi amici', delle espressioni idiomatiche o semplicemente errori presenti in alcuni vocabolari (Dobrovolskaja 2016, p. 1-3) restano in agguato. In questa prospettiva, il lavoro sulla traduzione in classe può trovare un ottimo completamento nell'osservazione e discussione, una volta svolto il compito individuale o di gruppo, di traduzioni già esistenti degli stessi passaggi, mettendo a confronto edizioni appartenenti a periodi diversi. La lettura, o l'ascolto di tali traduzioni, una volta che lo studente è familiare con il testo, si rivela capace di stimolare lo studente a una riflessione critica sull'uso del linguaggio anche in assenza di un lessico appropriato. La possibilità di utilizzare quest'ultimo strumento a completamento del lavoro con il testo riconferma della natura polifunzionale del

testo, ovvero della sua capacità di esemplificare le costruzioni nel loro habitat naturale, quindi fungere da materiale per osservazione e analisi (Chavronina, Balychina 2008, pp. 44-46). Richiamando il dilemma forse più essenziale legato alla traduzione, codificato da Emily Apter rispettivamente nella prima e l'ultima delle venti tesi sulla traduzione che introducono il volume *The Translation Zone*, 'nulla è traducibile' e 'tutto è traducibile' (2006, pp. xi-xii). E il passaggio da una all'altra tesi raffigura anche l'esperienza dello studente che affronta la traduzione, dal primo contatto con il testo sino alla possibilità di ragionare criticamente sulle soluzioni più o meno appropriate.

3. Il 'testo vero' e l'errore

Questo ci permette di prendere in considerazione un certo grado di creatività possibile e auspicabile, anche laddove lo studente ritiene, forse a ragione, di non possedere informazioni a sufficienza sulla lingua nella quale è scritto il testo. «Non siate schiavi dell'originale», suggerisce Dobrovolskaja nel volume dedicato alla traduzione dal russo all'italiano, «staccate gli occhi dal testo e per un po' abbandonatevi allo schienale della sedia» (2016, p. 8). Il suggerimento della studiosa, lungi dall'essere 'leggero', cattura perfettamente la tensione di chi, nel tradurre, teme di 'sbagliare'. Per questo motivo, nessuna domanda su come trattare il testo destinato alla traduzione¹, va giudicata ma è invece importante, perché nasce dal sentirsi disorientati di fronte alla opportunità di produrre un contenuto autonomo e prendersi la responsabilità per lo stesso. A questo senso di responsabilità collegherei l'importanza della creatività coinvolta nel lavoro di traduzione, e alla consapevolezza, da cogliere e rafforzare, che la traduzione costituisce solo per il lettore l'illusione del 'testo vero', mentre molto del traduttore è inevitabilmente presente in ciò che traduce (Bell 2007, p. 59). A partire da simili, semplici, indecisioni manifestate dagli studenti, è possibile ragionare sull'idea di illusione nel lavoro del traduttore; a partire dalle traduzioni 'alla lettera', timorose e rispettose, è possibile parlare della necessità o meno della percezione della traduzione (e dell'esistenza del testo originale) per il lettore (Ivi, p. 60). Possiamo citare Steiner in riferimento all'idea di fedeltà nella traduzione e nel rapporto con il testo in generale, proponendo di mettere da parte una idea vaga, forse ingenua, di *renderne lo spirito*. Una risposta responsabile al testo si esprime, per Steiner, nello sforzo di ricostruire l'equilibrio alterato dal traduttore stesso, di restituire al testo la sua «presenza integrale» (1997, p. 302).

A questo proposito risulta preziosa anche l'immagine di pensare all'errore del traduttore attraverso la metafora dello specchio, che ha la funzione di riflettere e, insieme, la proprietà di generare luce. Così, osserva Steiner, l'errore o il fallimento

1 Martinet (1967) riporta un esempio estremamente attinente alle difficoltà che possono emergere per lo studente nel ritrovarsi di fronte a differenze grammaticali tra L1 e LS. Il confronto permette di scoprire, infatti, che ogni lingua si articola in maniera differente. L'esempio dell'enunciato *u menja bolit golova*, in cui la prima persona singolare costituisce il soggetto logico ma non grammaticale, se confrontato con l'italiano ho mal di testa esplicita come una diversa costruzione collochi diversamente il focus dell'informazione che vuole comunicare. «Poco importa», osserva Martinet, «che un italiano possa dire anche mi duole il capo. Ciò che è decisivo è che in una data situazione un italiano e un russo ricorreranno naturalmente a due analisi completamente diverse» (Martinet 1967, pp.22-23).

del traduttore funge da lente di ingrandimento per forme di resistenza del testo originale, da evidenziatore di «centri di genio specifico» (Ivi, p. 301). Il lavoro sulla traduzione, se opportunamente accompagnato dalla riflessione sullo stesso, permette agli studenti di sperimentare sulla propria pelle quelle che diversamente costituiscono mere metafore, e di utilizzare le metafore per suggerire linee guida per chi si approccia a tale lavoro per la prima volta (Hanne 2007, pp. 208-221; Maier 2007).

«A ogni lingua corrisponde un'organizzazione particolare dei dati dell'esperienza» scrive Martinet. «Imparare un'altra lingua non è mettere etichette nuove su oggetti noti ma abituarsi ad analizzare in maniera diversa l'oggetto su cui vertono le comunicazioni linguistiche» (1967, p. 17. Corsivo nel testo). E ancora:

sappiamo già che le parole di una lingua non hanno equivalenti esatti in un'altra; ciò va naturalmente di pari passo con la varietà delle analisi dei dati dell'esperienza. Può darsi che le differenze di analisi comportino una maniera diversa di considerare un fenomeno, o che una concezione diversa di un fenomeno comporti un'analisi diversa della situazione; in realtà non è possibile distinguere nettamente queste due alternative. (Ivi, p. 23)

Mentre gli studenti possono accogliere con curiosità l'esempio dello spettro cromatico così come descritto nelle diverse lingue – per la lingua russa si presta molto bene la questione del “blu” più volte citata (Deutscher 2011, pp. 217-232; Osimo 2001, p. 59) - le differenze nell'organizzare l'esperienza e i concetti ad essa connessi possono risultare infinitamente più sottili e il testo ‘vivo’, insieme al lavoro di traduzione, può permettere di evidenziarle anche quando il vocabolario di riferimento non si mostri sufficiente.

Questa esperienza è importante soprattutto per un altro motivo, ed è quello di mettere in luce ciò che Meschonnic dice quando definisce il tradurre «il punto debole del linguaggio», quello in cui «la confusione tra lingua e discorso è più frequente e più disastrosa». Secondo l'autore, infatti, ad essere tradotta non è una lingua, ma un discorso e una scrittura. Ma a partire da esse è possibile comprendere «ciò che facciamo con il linguaggio» (1999, pp. 12-13). Il lavoro di traduzione sul testo, infatti, è oggettivamente traduzione del discorso. «Il paradosso della nozione di lingua», scrive Meschonnic, «è che questa evita di pensare al discorso» (2007, p. 51).

Questa prospettiva aggiunge una chiave importantissima per comprendere l'esitazione di Di Sabato, riportata in apertura, nel ritenere che la traduzione possa considerarsi uno strumento utile per la glottodidattica perché ne rivela la criticità e aiuta a metterne a fuoco gli ostacoli. D'altra parte, la distinzione tra lingua e discorso permette di riconsiderare in maniera diversa la questione dell'organizzazione dei dati dell'esperienza, e soprattutto la possibilità di individuare e ritenere valide anche quelle soluzioni non suggerite dal vocabolario, non soltanto perché quest'ultimo potrebbe risultare incompleto o riportare errori, ma soprattutto perché la conoscenza del singolo termine – e mi voglio riferire non solo alle “frasi alate” o alle espressioni idiomatiche, che vanno comprese e tradotte in toto, ma soprattutto alla poetica intesa in senso più ampio – non è sufficiente per poter riflettere sulla strada che il testo debba prendere nel codice linguistico che lo accoglie.

Da questo punto di vista il lavoro sulla traduzione può servire da guida verso una lingua o i suoi (infiniti) possibili modi di essere, e non viceversa. Infatti, nei porsì il problema del senso - o nel pormi il problema del senso in quanto inse-

gnante – è possibile chiarire alcuni dubbi solo ricorrendo all’idea che a essere tradotto è «il senso del linguaggio, non il senso delle parole» (Meschonnic 2007, pp. 49-68) mentre «l’obiettivo di tradurre è di trasformare tutta la teoria del linguaggio» (Ivi, p. 82), perché illumina in prospettiva le possibilità, fa intravedere oltre l’orizzonte, ribalta i rapporti interni di subordinazione che siamo abituati a pensare. Così la sfida del lavoro sulla traduzione sarebbe anche quella di mostrare agli studenti quel ruolo «unico e incompreso della traduzione», secondo Meschonnic, di essere «rivelatrice del pensiero del linguaggio e della letteratura» (1999, p. 10). Per leggere questa suggestione potremmo collegarci, con un salto attraverso decenni e prospettive, a Sapir, quando, domandandosi piuttosto sul perché delle traduzioni letterarie ben riuscite, e sulla loro possibilità in sé, sosteneva che la letteratura in quanto forma di espressione artistica si articolasse per sua natura su due livelli, ovvero quello non-linguistico, trasferibile senza perdite, e quello linguistico, non trasferibile (Sapir 2012, p. 68). L’esperienza (e lo scopo!) del traduttore, a qualunque livello, si potrebbe riconoscere proprio nell’esplorazione di entrambi i livelli, indipendentemente da ciò che sarà poi possibile trasportare nel codice di destinazione. Perché il trasferimento del possibile avvenga, è necessario che abbia luogo un incontro completo con il testo artistico, ed è sulla possibilità e ricchezza di tale incontro che bisogna lavorare in primissimo luogo. Pensando alla traduzione come capace di rivelare il pensiero del linguaggio e della letteratura possiamo comprendere appieno la posizione di chi suggerisce che una “nuova letteratura comparata” debba basarsi sulla traduzione come strumento principe (Apter 2006, p. 243).

4. Il testo come luogo di incontro

Lavorare sul testo letterario, dunque, con consapevolezza della lingua e della traduzione richiama necessariamente la dimensione storica, facendo emergere questioni politiche, sociali, culturali coinvolte in ogni testo (Bermann 2010, p. 85). Più grande il testo, sottolinea Meschonnic, più ha la capacità di essere un ‘testo culturale’, rivelatore di meccanismi più ampi (2007, p. 101). L’esercizio della traduzione letteraria in classe, quindi, non avrà come scopo di ‘verificare la comprensione’ del testo ma quello, invece, di aiutare fornirne una (Cordero 1984, p. 352), stimolando, eventualmente, ogni conoscenza e strumento a disposizione del singolo studente e richiedendo lo stesso dal docente che propone l’esercizio.

‘Tradurre’, appunto, questi ragionamenti nell’insegnamento significa ricorrere a suggerimenti metodologici estremamente variegati, ad esempio affrontando il testo tramite operazioni di traduzione intestuale e intertestuale descritta da Torop (1995, p. 133-157) e richiamando i livelli psicologico, sociale, universale presenti in opere annoverate tra classici della letteratura mondiale. Tale lavoro, che Torop esemplifica con riferimento all’opera di Dostoevskij, realizza «la traducibilità nell’attività traduttiva» (Ivi, p. 133) facendo emergere l’implicito del testo. Il discorso sull’implicito può essere fatto, con gli studenti, a partire dal lavoro sul singolo brano e da un’analisi linguistica dell’informazione esplicita e implicita, riconoscendo ‘gradi di completezza’ e ‘lacune’, così come suggerite da Van Dijk (1980, pp. 168-177), a livello di enunciati, per muoversi, a cerchi concentrici, verso dimensioni sempre più ampie.

Necessario, a questo punto, richiamare la dimensione culturale, il cui spazio non sembra mai abbastanza esplorato nell’ambito del lavoro in classe. Mentre

è importante far comprendere agli studenti come la traduzione, lungi dall'essere un'operazione meccanica e storicamente inalterata, si sia mossa gradualmente «dalla lingua al discorso, al testo come unità», risulta indispensabile fornire loro strumenti per riconoscere l'alterità non soltanto linguistica ma anche culturale e storica (Meschonnic 1999, p. 18), quindi, punto importantissimo, illuminare il loro spazio di scelta personale e di presa di posizione di fronte al testo. Finalmente possiamo richiamare il concetto di responsabilità, emerso prima, e la cui presenza è importantissima sin dai primi passi, nell'enorme arco di tempo e di lavoro che intercorre tra il brivido di staccarsi dalle strutture morfologiche familiari (traducendo u menja bolit golova con io ho mal di testa) e la motivazione di scelte legate alla contestualizzazione o meno di una pratica tradizionale descritta in un testo letterario, decisione di 'rendere' in italiano un nome proprio (pensiamo a Šarik in Cuore di cane di M. Bulgakov, testo che, con i giusti accorgimenti, offre innumerevoli possibilità di lavorare sulla creatività dello studente nel corso della traduzione), volontà di mantenere inalterati nella versione italiana termini quali, banalmente, dača o kaša, ecc., riconoscendo che, nonostante la loro enorme eterogeneità, la discussione di ognuna di queste scelte può essere riportata sul piano culturale. È possibile utilizzare i numerosi strumenti didattici a disposizione sulla traduzione dal russo all'italiano (Dobrovolskaja 2016; Fici, Jampol'skaja, 2009; Malinin 2012; e su aspetti specifici Siedina 2007; Straniero Sergio 2008). A proposito degli esempi sopra, si potrebbe ricorrere alla definizione dei *realia*, suggerendo dunque agli studenti la necessità di essere informati e aggiornati sulla/e realtà illustrate nell'opera letteraria in questione (Malinin 2012, p. 43-44). Sarebbe tuttavia difficile, e persino tortuoso, affrontare simili decisioni ricorrendo esclusivamente alle 'tendenze' odierne della traduzione, linee guida su corrispondenze ritenute appropriate o ricerca esaustiva di sinonimi, in L1 o LS che sia, senza menzionare in classe l'approccio culturale alla traduzione. Far scoprire agli studenti l'importanza dell'apporto dell'antropologia alla riflessione sulla traduzione, offrire loro la possibilità di riconoscere la dinamiche di potere, che si sono verificate storicamente ma che fanno parte anche della storia dei singoli titoli pubblicati oggi attraverso i meccanismi di mercato, le forme sottili esclusione e di inclusione che possono verificarsi avendo come tramite la 'sola' lingua (Nergaard 2008, pp. 91-120), genera uno spazio dove la scelta può essere esercitata consapevolmente e dove il lavoro sul testo acquisisce l'importanza che merita.

Ad esempio, il lavoro sulla traduzione in classe potrebbe aiutare a far emergere le diverse varietà linguistiche (Chini, Bosisio 2014, pp. 109-110), ma essa non ha il potere 'di per sé' di rendere chiari i diversi livelli come un liquido di contrasto, attraverso il solo lavoro sulla lingua. Quando diventa necessario richiamare il concetto di 'cultura', centrale per molte aree umanistiche, inevitabile in altre seppure con sfumature diverse, esso non viene percepito in maniera omogenea dagli studenti del Triennio. Alcuni hanno scelto come esame a scelta Antropologia culturale, e sono entrati in contatto con le definizioni storiche proposte da Tylor, Malinowski, Boas, Geertz e, nelle loro evoluzioni più recenti, Hannerz, Benhabib (Giaccardi 2005, pp. 22-23). Altri sono familiari con alcune componenti del concetto di cultura ma non con altre (Giaccardi 2005, pp. 20-28; Santoro 2008, pp. 39-66). Per comunicare agli studenti in che modo «traduzione linguistica significa traduzione culturale» (Bermann 2010, p. 85) è indispensabile soffermarsi sul concetto, non dandolo mai per scontato, offrendo quindi punti di riferimento solidi. Ma il vantaggio di tale operazione è impagabile, in quanto

permette di riconoscere le forme di negoziazione che l'operazione di traduzione implica e di mettere in conto, e soppesare consapevolmente, l'irriproducibile in ogni testo (Ibid.).

Vorrei suggerire dunque che la ricerca di simili obiettivi di lavoro rivela nella presenza della traduzione all'interno del Modulo di lingua un elemento chiave per raggiungere l'«obbiettivo specifico del corso di laurea in Lingue, Culture, Letterature, Traduzione [...] di offrire agli studenti una preparazione di base culturale, linguistica, traduttiva e di comunicazione interculturale». D'altra parte, proprio il lavoro sulla traduzione, da ogni approccio e con ogni sfumatura possibile, appare in grado di produrre nuovi «modi di insegnare e di imparare» che siano maggiormente «in sintonia con le specifiche lingue, letterature e culture» oggetto dello studio, diventando così un modo di «preparare gli studenti per la vita in un mondo globale e multilingue» (Bermann 2010, p.82).

Immaginare la traduzione come esercitazione linguistica e, successivamente, strumento di verifica delle competenze, pone di fronte a sfide importanti, il cui superamento richiede e implica approfondimenti sulla lingua – ad esempio, contenuti grammaticali che fanno parte del programma e la cui spiegazione avviene spesso anche per altre vie. Pensare la traduzione come obiettivo didattico, accogliendo in sé tutte le funzioni precedenti (perché inevitabili al superamento degli ostacoli linguistici), produce non solo sapere e capacità critica ma anche la possibilità di comprendere in termini più ampi la portata dell'utilizzo della lingua straniera studiata, collaborare più intensamente con insegnamenti di storia e letteratura, avvicinare, infine, i risultati dello studio agli obiettivi di un percorso universitario. Solo così, forse, «ciò che le parole fanno» (Meschonnic 1999, p.173), e che possono fare, si potrà manifestare allo studente tutta la sua magnificenza.

Riferimenti bibliografici

- Alekseeva I. S. (2001). *Professionalnyj trening perevod ika. U ebnoe posobie po ustnomu i pis'mennomu perevodu dlja perevod ikov i prepodavatelej*. Sankt Peterburg: Sojuz.
- Apter E. (2006). *The Translation Zone: A New Comparative Literature*. New York: Princeton University Press.
- Balboni P. E. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra edizioni.
- Beccaria G. L. (2004). *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. Torino: Einaudi.
- Bell A. (2007). "Translation: walking the tightrope of illusion" in: S. Bassnett, P. Bush (a cura di), *The Translator as Writer*, Continuum, New York, pp. 58-67.
- Bermann S., 2010, Teaching in – and about – Translation. *Profession* (2010), New York: Modern Language Association, pp. 82-90.
- Cardona M. (2005). Applicazioni dell'approccio lessicale nell'insegnamento dell'italiano LS. In: *Babylonia*, 3, 2005, pp. 19-23.
- Cardona M. (2009). L'insegnamento e l'apprendimento di lessico in ambiente CLIL. *Studi di Glottodidattica*, 2, 2009, pp. 1-19.
- Cevese C., Dobrovolskaja, Magnanini E. (2000). *Grammatica russa*. Milano: Hoepli.
- Cevese C., Dobrovolskaja J. (2005). *Sintassi russa*. Milano: Hoepli.
- Chavronina S. A., Balychina T. M. (2008). *Innovacionnyj u ebno-metodi eskij kompleks «Ruskij jazyk kak inostrannyj»*. Moskva: Proekt «Obrazovanie».

2 Dalla pagina web del Corso di Studi: <<https://corsidilaurea.uniroma1.it/it/corso/2018/29949/cds>>

- Chini M., Bosisio C. (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.
- Chomsky N. (2004). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Cordero A. D. (1984). The Role of Translation in Second Language Acquisition. *The French Review*, Vol. 57, 3 (Feb. 1984), pp. 350-355.
- D'Angelo M. (2016). *Traduzione didattica e didattica della traduzione. Percorsi teorici, modelli operativi*. Urbino: Quattro Venti.
- Danesi M., Diadori, Sempici S. (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*. Roma: Carocci.
- Deutscher G. (2011). *Through the Language Glass. Why the World Looks Different in Other Languages*. London: Arrow Books.
- Demaria C, Nergaard S. (a cura di) (2008). *Studi culturali. Temi e prospettive a confronto*. Milano: McGraw-Hill.
- Di Sabato B. (2007). La traduzione e l'apprendimento/l'insegnamento delle lingue. *Studi di Glottodidattica* 2007, 1, pp. 47-57.
- Dobrovolskaja J. (2016). *Il russo: l'ABC della traduzione*. Milano: Hoepli.
- Fici, F., Jampol'skaja, A. (2009). *La lingua russa del 2000. Le forme verbali dell'italiano e del russo. Problemi di interpretazione e di traduzione*. Firenze: Le Lettere.
- Ferro M. C. (2017). Sull'utilità della «grammatica esplicita» e della «traduzione didattica» nell'insegnamento del russo ad apprendenti italofoni adulti. In: G. Moracci (a cura di), *Incontri fra Russia e Italia. Lingua, letteratura, cultura*. Milano: Il segno e le lettere, pp. 57-78.
- Giaccardi C. (2005). *La comunicazione interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Hanne M. (2007). Metaphors for the translator. In S. Bassnett, P. Bush (a cura di). *The Translator as Writer*. New York: Continuum, pp. 208-224.
- Jakobson R. (2002). *Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli.
- Lewis M. (2012). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hampshire: Cengage Learning.
- Lonsdale A. B. (1996). *Teaching Translation from Spanish to English. Worlds beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Maier C. (2007). Translating as a body: meditations on mediation (Excerpts 1994-2004). In: S. Bassnett, P. Bush (a cura di), *The Translator as Writer*. New York: Continuum, pp. 137-148.
- Malinin N. (2012). *Tradurre il russo*. Roma: Carocci.
- Martín-Martín, J-M. (2013). Do Translation Students Learn Vocabulary When They Translate? In: *ATLANTIS Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, (35) 2, pp. 119-136.
- Martinet A. (1967). *Elementi di linguistica generale*. Bari: Laterza.
- Meschonnic H. (1999). *Poétique du traduire*. Lagrasse : Verdier.
- Meschonnic H. (2007). *Éthique et politique du traduire*. Lagrasse : Verdier.
- Michajlova E. R., Geckina I. B. (2015). Pervod kak sredstvo obu enija inostrannomu jazyku. *Nau nyj Almanach*, n.8 (10), pp. 587-589.
- Müller M. (2007). What's in a Word? Problematizing Translation Between Languages. *Area*, Vol. 39, 2 (June 2007), pp. 206-213.
- Nergaard S. (2008). Tradurre le culture. Rappresentazione dell'altro e costruzione di sé. In C. Demaria, S. Nergaard (a cura di). *Studi culturali. Temi e prospettive a confronto*. Milano: McGraw-Hill, pp. 91-120.
- Osimo B. (2001). *Propedeutica della traduzione*. Milano: Hoepli.
- Petrocchi, V. (2014). Pedagogic Translation vs. Translation Teaching: A Compromise Between Theory and Practice. In: *Italica*, 91 (1), pp. 95-109.
- Roncoroni F. (2005). *Grammatica essenziale della lingua italiana*. Milano: Mondadori.
- Santoro M. (2008). Che cos'è 'cultura'? In C. Demaria, S. Nergaard (a cura di). *Studi culturali. Temi e prospettive a confronto*. Milano: McGraw-Hill, pp. 39-66.
- Sapir E. (2012) [1921]. *Language: An Introduction to the Study of Speech*, Memphis: General Books.
- Siedina, G. (2007). *L'aspetto verbale e la formazione delle parole nella lingua russa. Aspetti cognitivi e applicativi*. Roma: Aracne.
- Straniero Sergio, F. (2008). *Elementi di grammatica contrastiva russo-italiano*. Roma: Aracne.

- Steiner G. (1977). *After Babel. Aspects of Language and Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Torop P. (1995). *La traduzione totale. Tipi di processo traduttivo nella cultura*. Milano: Hoepli.
- Van Dijk T. A. (1980). *Testo e contesto. Semantica e pragmatica del discorso*. Bologna: Il Mulino.
- Ziffer G., 2017, "Il russo, l'italiano e le altre lingue" in: G. Moracci (a cura di), 2017, *Incontri fra Russia e Italia. Lingua, letteratura, cultura*, Il segno e le lettere, Milano, pp. 21-28.



L'educatore socio-pedagogico e l'expertise professionale

Socio-pedagogical educator and professional expertise

Francesca De Vitis

Università del Salento - francesca.devitis@unisalento.it

ABSTRACT

The professional practice of the socio-pedagogical educator moves in a marshy terrain and the situations that arise, are difficult to solve with pre-packaged solutions. The practice of practice and reflection on the practice, on work experience, represents a strategy to reach a clear definition of the situation that presents itself. The lori law, has highlighted, even more the need for socio-cultural overcoming that sees the educational professions as merely welfare and custody.

La pratica professionale dell'educatore socio-pedagogico si muove in un terreno paludoso e le situazioni che si presentano, difficilmente sono risolvibile con soluzione preconfezionate. L'esercizio della pratica e di riflessione sulla pratica, sulla esperienze lavorativa, rappresenta una strategia per raggiungere una definizione chiara della situazione che si presenta. La legge lori, ha messo in luce, ancora di più l'esigenza di superamento socio-culturale che vede le professioni educative come meramente assistenziali e di custodia.

KEYWORDS

Educator, Professional Dynamics, Reflexivity.
Educatore, Dinamiche Professionali, Riflessività.

1. Sull'educare e sull'educatore

Non è sufficiente educare. Non è sufficiente impegnare il soggetto nell'attività educativa. Non è sufficiente dedicarsi a progettare l'intervento pedagogico. A tutto questo è necessario accompagnare la volontà di agire per trasformare e promuovere cambiamento. A tutto questo si deve accompagnare un movimento educativo.

Occorre puntare sul "cosa fare" per rendere straordinario il "come agire".

Ogni progetto pedagogico trova il suo fondamento in quell'agire educativo orientato al divenire, al cambiamento, alla scoperta di nuove prospettive di vita. L'agire educativo è un'esperienza sistemica costituita dalla relazione dei diversi elementi che tra di loro non si limitano ad interagire, ma transitano gli uni negli altri in virtù della loro interdipendenza naturale (Dewey, 1986).

Il punto di forza, di ogni professionista che si occupa di educazione, è la *dimensione relazionale*.

La dimensione relazionale è ciò da cui ogni azione educativa non può prescindere e si caratterizza per la sua costante problematicità (Demetrio, 1990) rispetto all'alterità, ai valori, agli obiettivi ed alle finalità dell'intervento.

L'educatore, la sua azione educativa si realizza attraverso il paradigma relazionale. Attraverso questo riesce a "trarre fuori" potenzialità nascoste e offuscate, e nello stesso tempo è capace di "fare transitare", "far crescere", far "prendere consapevolezza" ai soggetti educandi delle proprie possibilità.

L'esercizio della relazione educativa rappresenta il tratto distintivo del profilo professionale dell'educatore.

Un es. è dato dalla gestione del pregiudizio. In ambito educativo capita spesso di trovarsi di fronte ad un *pregiudizio*. L'educatore deve essere particolarmente attento a non cadere vittima del pregiudizio, sebbene è "obbligato" a mantenere con il pregiudizio stesso un filo diretto. Questo perché, in educazione ogni minaccia si trasforma in risorsa. Infatti avere un pregiudizio, non significa necessariamente avere un giudizio falso. Avere un pregiudizio può significare avere un concetto, un'idea prima ancora di un'esame completo di un fatto, di un evento. Il *pregiudizio* per la professione educativa è ineliminabile, l'errore di un professionista dell'educazione è avere la presunzione della neutralità, indossando abiti di malsano buonismo. In questo modo a patire sarebbe un'altra dimensione fondamentale del lavoro dell'educatore: l'*autoriflessività*.

2. Apprendere l'expertise

La legge lori nr. 205/2017 in vigore dal 1/1/18 ha contribuito a delineare dal punto di vista normativo il profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico, avviando una riflessione sociale e culturale importante, anche dal punto di vista della formazione.

In considerazione di quegli che sono gli ambiti di azione, una proposta formativa che voglia riconoscersi come pedagogicamente rispettabile, non può non tenere in considerazione quella fondamentale capacità dell'educatore di fare sintesi tra sapere – fare – agire (Xodo, Bortolotto, 2011).

Il paradigma che qui si propone è quello del *professionista riflessivo* (Schön, 1999). È un costrutto affermatosi negli anni Ottanta ad opera di D. Schön e rappresenta una svolta concettuale sulle modalità di interpretare le pratiche professionali.

Il ricorso alla categoria della *riflessività*, determina una serie di interrogazioni

che riguardano: come si apprende una professione? Come si sviluppano, cambiano e si trasformano i saperi professionali? Come si innovano le pratiche educative? Il professionista è chiamato soltanto ad applicare una norma?

Interrogativi che riguardano da una parte le modalità di apprendimento e di sviluppo delle conoscenze e dall'altro le modalità attraverso le quali una *comunità professionale* si riconosce e si prende cura del proprio sviluppo.

Si pone attenzione alla dimensione situata, biografica, contestuale della pratica professionale.

Ogni professionista, secondo Schön, dovrebbe essere in grado di comprendere ed esplorare l'azione e la conoscenza dei *practitioners*, che consente lo sviluppo professionale. Come dice l'autore:

dobbiamo diventare capaci non solo di trasformare le nostre istituzioni in risposta a mutevoli situazioni e richieste, dobbiamo inventare e sviluppare istituzioni che siano "sistemi di apprendimento" cioè sistemi capaci di realizzare la loro continua trasformazione (Schön, 1999, p. 49).

Il riferimento è a tutte quelle professioni in cui la densità dell'attività pratica (*reflective practitioners*) è di alto livello, e come tale può essere un valido supporto nel definire sia tratti cognitivi specifici della professione dell'educatore, che gli universi teorici e le modalità di apprendimento necessarie nell'affrontare situazioni problematiche.

Pensiamo al progetto pedagogico. Esso rappresenta la bussola professionale e lavorativa dell'educatore.

In questo senso, l'educatore è un *progettista*, impegnato a ideare, progettare, pianificare, organizzare l'azione educativa finalizzata alla trasformazione intenzionale di un'esperienza, di un contesto, di una pratica di vita. In qualità di progettista, l'educatore è impegnato a:

- Creare le condizioni migliori, affinché ciò di cui egli si occupa sia prospettiva di cambiamento migliorativo nel tempo;
- sciogliere i nodi problematici di contesti e situazioni, ove il problema da risolvere non richiede la ricetta di una soluzione preconfezionata, ma si appella ad un fare ed agire esperienziale, e quindi riflessivo, di situazioni complesse, ove difficilmente sarà possibile rintracciare delle variabili e racchiuderle in categorie specifiche;
- Interpretare la situazione problematica, per cercare di formalizzare il problema;
- In un processo "non tecnico" di strutturazione della situazione problematica, e la sua professionalità si caratterizza per il processo di "scoperta del problema".

È intuibile come una pratica professionale di siffatto modo, evidenzia una forte caratteristica euristica ed autoregolativa. Il professionista riflessivo, è cognitivamente impegnato nella propria pratica e nell'identificazione della conoscenza che deriva dalla pratica. L'accettazione di un tale proposta formativa, ha come diretta conseguenza la non accettazione di procedure rigorose nella gestione della pratica professionale, e quindi il rifiuto di chiusure interpretative.

Una professionalità riflessiva è legata alla capacità di appropriarsi di un' *expertise* che guidi la pratica professionale, attraverso un processo di "stop and think": ovvero la capacità di fermarsi e riflettere al fine di permettere un processo di revisione dell'azione sempre nel mentre l'azione stessa si sta realizzando.

3. Promuovere il cambiamento

L'educatore che vuole appropriarsi di un *expertise* e quindi di una competenza riflessiva, descrive in maniera chiara e distinta la sua identità in qualità di professionista che si trova all'interno di una specifica situazione e si orienta in una ricerca attiva per comprenderla, svilupparla e trasformarla.

Il professionista dell'educazione, in forma critica riconosce gli interrogativi come parti integranti del processo.

Si crea così un legame tra il processo conoscitivo della situazione problematica e il sistema all'interno del quale esso si esplica, agendo in favore di una trasformazione dei contenuti relazionali, di creatività, di disponibilità al confronto ed allo scambio.

Una proposta formativa che ci invita a riconoscere quanto una formazione pedagogica appropriata, consente all'educatore di:

- Affrontare la situazione problematica in termini di causalità progettuale e non affidarsi a teorie universali;
- Generalizzare la situazione specifica attraverso un "trasferimento riflessivo", in una specie di "vedere come" ed indagare criticamente (riflessivo) le analogie e differenze tra una situazione nota ed una nuova.

Formazione pedagogica che facilita la scoperta di essere un Educatore *senza se e senza ma*, in grado di assumersi la responsabilità del processo di crescita dei soggetti, consapevole del limite della propria azione.

Riferimenti bibliografici

- Banfi, A. (1961). *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1993). *Ragazzi difficile. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner, J. (2005). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1986). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Luhmann, N., Schorr, K. E. (1998), *Il sistema educativo: problemi di riflessività*. Roma: Armando.
- Schön, D. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Xodo, C., Bortolotto, M. (2011). *La professionalità educativa nel privato sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.



La Robotica Sociale come tecnologia assistiva evidence based per lo sviluppo delle competenze comunicative negli allievi con Disturbi dello Spettro Autistico

The Social Robotic as evidence based assistive technology for the development of the communicative competencies in students with Autism Spectrum Disorders

Saverio Fontani

Università di Firenze - saverio.fontani@unifi.it

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorders represent one of the most complex developmental disabilities, and the increase of incidence in the school population requires the implementation of effective educational interventions based on evidence. In recent times, the Social Robotics approach has demonstrated significant levels of effectiveness for the development of skills for the attention sharing and for the empowerment of communicative skills in students with Autism Spectrum abnormalities. In this article, the most incisive experimental evidences are presented and the opportunities or the educational intervention are discussed.

I Disturbi dello Spettro Autistico rappresentano una delle disabilità evolutive di maggiore complessità, e l'aumento della loro incidenza nella popolazione scolastica impone l'implementazione di interventi educativi efficaci fondati su evidenze. In tempi recenti, l'approccio della Robotica Sociale ha dimostrato significativi livelli di efficacia per lo sviluppo delle competenze di condivisione dell'attenzione e delle competenze comunicative negli allievi con alterazioni dello Spettro Autistico. In questo articolo vengono presentate le evidenze sperimentali più incisive e vengono discusse le opportunità per l'intervento educativo.

KEYWORDS

Special education; Autism Spectrum Disorders; Social robotics; Assistive technologies.

Educazione speciale; Disturbi dello Spettro Autistico; Robotica sociale, Tecnologie assistive.

1. Introduzione

I Disturbi dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorders*, ASD) rappresentano una delle disabilità neuroevolutive di maggiore complessità, e sono caratterizzati da evidenti deficit nella comunicazione sociale, associati a comportamenti ripetitivi ed a interessi ristretti (APA, 2013). L'incidenza delle alterazioni dello Spettro autistico ha registrato aumenti significativi negli ultimi anni, e viene attualmente stimata in un rapporto approssimativo di 1: 68 (CDCP, 2014). L'aumento dell'incidenza del disturbo nella popolazione scolastica generale ha determinato recenti ampliamenti delle prospettive di ricerca per lo sviluppo di interventi educativi efficaci, tesi allo sviluppo delle competenze comunicative che rappresentano il core deficit del disturbo.

Gli attuali criteri diagnostici del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- DSM 5* (APA, 2013), che può essere considerato come il principale repertorio diagnostico internazionale, sono infatti basati su due ordini di indicatori: quelli relativi al deficit della comunicazione sociale e quelli fondati sulla restrizione-ripetizione dei comportamenti. I criteri illustrano efficacemente il profilo cognitivo ed i repertori comportamentali tipicamente associati al disturbo; per questo motivo essi sono sinteticamente riportati nella tab. 1.

A. Criteri per il deficit della comunicazione sociale:

Deficit nella reciprocità socio-emotiva: approccio sociale anormale. Ridotto interesse nella condivisione degli interessi e delle emozioni;

Deficit nei comportamenti non verbali usati per l'interazione sociale: anomalie nel contatto oculare e nel linguaggio del corpo. Deficit nella comprensione e nell'uso della comunicazione non verbale. Assenza di espressività facciale e gestualità.

Deficit nello sviluppo e mantenimento di relazioni appropriate: difficoltà nel regolare il comportamento rispetto ai diversi contesti sociali. Difficoltà nella condivisione del gioco immaginativo e nel fare amicizie. Apparente mancanza di interesse verso le persone.

B. Criteri per la restrizione-ripetizione dei comportamenti e degli interessi:

Linguaggio, movimenti motori o uso di oggetti stereotipato o ripetitivo. Presenza di stereotipie motorie, ecolalia o uso ripetitivo di oggetti;

Aderenza alla routine con eccessiva resistenza ai cambiamenti;

Fissazione in interessi ristretti con intensità anormale. Eccessivo attaccamento o preoccupazione per oggetti inusuali;

Interessi anomali con pervasiva manipolazione degli oggetti e attrazione verso luci o oggetti rotanti; alterazioni della reattività agli stimoli sensoriali, con apparente indifferenza al caldo, al freddo e al dolore.

Tab. 1. Criteri diagnostici per i disturbi dello spettro autistico. Adattato da APA (2013)

Il denominatore comune ai deficit della socialità è rappresentato da un ridotto interesse nella condivisione dell'attenzione e delle attività, con evidenti deficit nello sviluppo delle competenze linguistiche. La restrizione degli interessi risulta invece associata a comportamenti ripetitivi con forte resistenza al cambiamento contestuale, a stereotipie motorie o verbali ed alla fissazione su oggetti o attività specifiche (APA, 2013).

Nelle forme a bassa funzionalità cognitiva, che rappresentano una consistente quota dei disturbi, sono quindi osservabili compromissioni delle competenze sociali, linguistiche e di condivisione dell'attenzione con gli interlocutori. Tra le competenze conservate nel profilo cognitivo dell'allievo con ASD sono invece presenti le capacità di memoria visuospatiale (Ganz & Simpson, 2018). Il dato conferma la centralità del ruolo dello schema visivo nei processi di apprendimento dell'allievo con ASD. Per questo motivo, una significativa quota dei modelli di intervento educativo di maggiore efficacia è basata sulla modificazione del contesto educativo secondo parametri di prevedibilità e di preparazione al cambiamento. Un ulteriore obiettivo dei modelli di intervento educativo evidence based è rappresentato dallo sviluppo dei comportamenti prosociali e dalla diminuzione dei comportamenti disadattivi, come quelli relativi alle stereotipie motorie o verbali (Ganz & Simpson, 2018).

In relazione allo sviluppo dei comportamenti prosociali, dovrebbe essere considerato il ruolo delle competenze imitative e di condivisione dell'attenzione, che vengono attualmente considerati i principali fattori causali del deficit della socialità (Dawson & Rogers, 2009; Dawson et al., 2012). La possibilità di condividere l'attenzione su un oggetto con un interlocutore e la possibilità di condividere attività con un partner comunicativo, in altri termini, potrebbero essere considerati elementi centrali per la compensazione del deficit sociale e per lo sviluppo di comportamenti prosociali nell'allievo con ASD (Ganz & Simpson, 2018). Il promettente ruolo della Robotica Sociale per l'implementazione di interventi educativi evidence based destinati ad allievi con Disturbi dello Spettro Autistico a bassa funzionalità cognitiva risulta fondato proprio sulla facilitazione della condivisione dell'attenzione con il partner comunicativo attraverso la mediazione di un dispositivo robotico (Pennisi et al., 2016; Kumazaki et al., 2018; Lepuschitz et al., 2018).

2. La prospettiva della Robotica Sociale

In tempi relativamente recenti la ricerca per lo sviluppo di interventi educativi evidence based orientati ad allievi con alterazioni dello Spettro Autistico è stata influenzata dalla prospettiva della Robotica Sociale (Pennisi et al., 2016; Lepuschitz et al., 2018; Yang et al., 2018). Le più recenti meta-analisi condotte sull'efficacia dell'approccio nel miglioramento delle competenze comunicative confermano il promettente ruolo rivestito dai dispositivi robotici nell'intervento educativo precoce (Pennisi et al., 2016; Scassellati et al., 2018).

Già negli anni Settanta erano comparsi contributi che evidenziavano le opportunità presentate dai dispositivi robotici quali elementi di mediazione sociale nell'intervento educativo per bambini con bassa funzionalità cognitiva (Weir & Emanuel, 1976; Papert, 1980). Tra le prototipiche intuizioni di Papert (1980) devono essere considerate quelle relative al ruolo del dispositivo robotico come elemento di attenzione condivisa tra allievo ed educatore, testimoniata dagli aumentati tempi di fissazione del bambino sul dispositivo rispetto ai tempi di fissazione dello sguardo sull'educatore. Considerazioni di tale ordine, retrostanti alla diffusa preferenza dell'allievo con ASD per la relazione con il dispositivo rispetto alla relazione con l'educatore, risultano attualmente come i fattori responsabili dell'efficacia dell'intervento educativo condotto attraverso i dispositivi robotici, che possono essere considerati come elementi di tecnologia assistiva in grado di mediare la relazione tra educatore ed allievo (Scassellati, Admoni & Mataric, 2012).

Il promettente ruolo della Robotica sociale per l'educazione di allievi con disabilità neuroevolutive complesse fu intuito sola a partire dagli anni Novanta, pe-

riodo nel quale comparvero i primi studi relativi all'utilizzo di robot umanoidi tesi a favorire il coinvolgimento dell'allievo con ASD nelle attività educative (Begum, Serna & Yanco 2016; Lancioni, 2017). Nell'ultimo decennio il panorama delle tecnologie assistive per allievi con ASD derivate dalla Robotica Sociale è decisamente cambiato, ed il ruolo della prospettiva è divenuto sempre più determinante come integratore dell'intervento educativo (Pennisi et al., 2016). Diviene quindi possibile, con l'incremento degli studi, il riferimento a meta-analisi e a sintesi di evidenze in grado di indicare le opportunità presentate dall'approccio della Robotica Sociale come tecnologia assistiva per l'intervento educativo con allievi che presentano ASD a bassa funzionalità cognitiva (Lancioni, 2017).

Il dispositivo robotico presenta peculiari opportunità per il coinvolgimento dell'allievo con ASD (Thill et al., 2012; Scassellati, Admoni & Mataric, 2012; Belpaeme et al., 2018), che possono essere sintetizzate in tre ambiti correlati, riportati nella tab. 2.

Il dispositivo robotico agisce come mediatore sociale tra allievo e educatore

Il dispositivo compone oggetto di attenzione congiunta in grado di favorire il coinvolgimento dell'allievo

Il dispositivo rappresenta un elemento ludico interattivo in grado di favorire attività condivise di gioco durante l'intervento

Tab. 2. Opportunità fornite dalla Robotica Sociale nella relazione educativa per l'allievo con ASD

La considerazione delle opportunità fornite dal coinvolgimento del dispositivo nella relazione tra educatore ed allievo con ASD può favorire la comprensione delle influenze positive esercitate dalla Robotica Sociale nei confronti dell'intervento educativo per allievi con ASD. Deve infatti essere considerata la massiva compromissione dei processi di imitazione e di attenzione congiunta nel bambino con ASD. I processi si configurano centrali per lo sviluppo delle competenze cognitive e sociali, e tale dato spiega come la maggioranza dei modelli di intervento evidence based specificamente sviluppati per l'intervento nell'ASD presenti come obiettivo il loro sviluppo. Il *Sistema SCERTS* (Prizant et al., 2006), il *Pivotal Response Training* (Koegel & Koegel, 2006), il *Denver Model* (Dawson et al., 2012) ed il *Picture Exchange Communication System- PECS* (Bondy & Frost, 2002) risultano infatti fondati sullo sviluppo delle competenze imitative e su quelle di attenzione congiunta (Ganz & Simpson, 2018; Lepuschitz et al., 2018). Lo sviluppo di tali competenze rappresenta un predittore positivo per lo sviluppo cognitivo e sociale dell'allievo con ASD, particolarmente se l'intervento viene iniziato nelle fasi precoci dello sviluppo (Dawson et al., 2012; Kumazaki et al., 2018). La necessità della precocità dell'intervento viene confermata dallo sviluppo di modelli destinati ad allievi di età compresa tra i 3 e i 5 anni, come l'*Early Start Denver Model* (Dawson & Rogers, 2009).

La facilitazione della situazione interattiva mediata dal dispositivo robotico può essere ricondotta alle opportunità precedentemente accennate. Il dispositivo risulta in grado di diminuire in modo significativo le sensazioni di disagio generalmente esperite dall'allievo con ASD nella relazione comunicativa e sociale con

l'interlocutore, poiché esso non impone le aspettative tipiche della relazione educativa (Belpaeme et al., 2018). Il dispositivo, inoltre, permette lo sviluppo di un contesto educativo strutturato e prevedibile, basato essenzialmente sullo schema visivo, che a sua volta compone una delle competenze conservate anche nei casi con bassa funzionalità cognitiva (Caron & Holyfield, 2018; Kumazaki et al., 2018).

L'elevata prevedibilità del comportamento del dispositivo genera situazioni interattive semplificate e strutturate, nelle quali l'educatore può inserirsi progressivamente allo scopo di condividere l'attenzione sul robot sociale e di invitare l'allievo ad imitare le posture del dispositivo o i suoni linguistici da esso generati. La preferenza dell'allievo con ASD per i dispositivi robotici piuttosto che per le relazioni sociali reali potrebbe favorire lo sviluppo della motivazione al coinvolgimento nella sessione di gioco o di apprendimento, con il conseguente aumento dei tempi di attenzione sostenuta (Kumazaki et al., 2017; Ganz & Simpson, 2018; Scassellati et al., 2018). La possibilità di fornire feedback chiari e strutturati da parte del dispositivo, associata alla diminuzione del disagio e dell'ansia esperiti dall'allievo nei confronti della situazione sociale reale, potrebbe favorire i processi di condivisione dell'attenzione con l'educatore e lo sviluppo delle competenze imitative del bambino, che compongono predittori significativi per un'evoluzione positiva del disturbo (Dawson et al., 2012; Begum, Serna & Yanco, 2016; Caron & Holyfield, 2018).

In base a tali motivazioni, i dati forniti dalle più significative meta-analisi (Diehl, et al., 2012; Begum, Serna & Yanco 2016; Pennisi et al., 2016; Belpaeme et al., 2018) potrebbero risultare significativi per la comprensione delle opportunità del coinvolgimento del dispositivo robotico quale mediatore sociale nei modelli di intervento educativo precoce per allievi con ASD a bassa funzionalità cognitiva associato a rilevante ritiro sociale (Ganz & Simpson, 2018). Per questo motivo vengono presentate le evidenze più significative per lo sviluppo dei comportamenti prosociali, delle competenze imitative e delle competenze di attenzione congiunta condotte attraverso la mediazione della Robotica Sociale. Nella presente sintesi sono inclusi solo gli studi con gruppo di controllo e quelli con disegni ABA a misure ripetute.

3. Sviluppo delle competenze adattive e prosociali

Il deficit della comunicazione sociale rappresenta il *core deficit* del disturbo, e per questo motivo la maggioranza dei modelli di intervento educativo evidence based presenta l'obiettivo comune dello sviluppo delle competenze sociali e comunicative (Matson, 2014; Ganz & Simpson, 2018). Uno degli ambiti più promettenti delle tecnologie assistive basate sulla Robotica Sociale è rappresentato proprio dalla sua efficacia per lo sviluppo dei comportamenti adattivi e prosociali (Pennisi et al., 2016; Scassellati et al., 2018).

Le meta-analisi condotte sul tema evidenziano infatti una generale tendenza alla diminuzione dei comportamenti disadattivi ed allo sviluppo dei comportamenti prosociali, ascrivibili allo sviluppo delle competenze imitative e di attenzione congiunta (su esperienze interattive mediate dai dispositivi di robotica sociale indicano una tendenza all'incremento dei comportamenti prosociali, verosimilmente attribuibile al miglioramento delle competenze comunicative e di condivisione dell'attenzione (Thill et al., 2012; Pennisi et al., 2016; Belpaeme et al., 2018).

Deve essere sottolineato come il dispositivo robotico, in questa prospettiva, sia considerato come un elemento assistivo in grado di facilitare sia la condivi-

sione dell'attenzione con l'educatore, sia la generazione di esperienze interattive con lo stesso, nelle quali l'oggetto di attenzione comune è rappresentato dal dispositivo (Scassellati et al., 2018). La relazione con il dispositivo, in altri termini, deve essere presentata sotto la forma di un training strutturato e prolungato condotto sempre sotto la supervisione dell'educatore. Se vengono considerati i rischi di affaccendamento afinalistico con il dispositivo, non appare produttivo lasciare che l'allievo giochi o interagisca da solo con lo stesso (Thill et al., 2012; Caron & Holyfield, 2018). Gli studi recenti di maggiore rilevanza per lo sviluppo delle competenze sociali e comunicative sono presentati nella Tab. 3.

Studio	N	Gruppo Controllo	Condizione sperimentale
Chaminade et al. (2012)	12	Presente	Interazione con robot Bioid
Damm et al. (2013)	9	Presente	Interazione con robot Flobi
Puyon & Giannopolu (2013)	11	Assente	Interazione con robot POL
Scassellati et al. (2018)	12	Assente	Interazione con robot JIBO

Tab. 3. Studi significativi per lo sviluppo dei comportamenti prosociali nell'ASD

Lo studio di Chaminade et al. (2012) risulta di particolare rilevanza, poiché esso è stato condotto su un campione di 12 giovani adulti con ASD a bassa funzionalità cognitiva (età media 21 anni). Mentre sono abbondanti gli studi condotti su allievi in età evolutiva, risultano scarsi quelli condotti su partecipanti adulti; lo studio sembra confermare l'ipotesi secondo la quale l'effetto di facilitazione presentato dal dispositivo robotico è riscontrabile anche in giovani adulti con ASD. Nello studio era presente un gruppo di controllo di giovani adulti a sviluppo tipico, parificato per età cronologica; tutti i partecipanti erano sottoposti ad analisi derivata dalla Risonanza Magnetica Funzionale (fMR) durante ogni sessione sperimentale. Ogni partecipante era invitato ad imitare le posture corporee del dispositivo *Bio-oid*, che ha forma antropomorfa e risulta in grado di assumere 18 diverse posizione mediante controllo wireless. Le analisi condotte attraverso i sistemi di fMR indicano come nei partecipanti con ASD, durante l'interazione con *Bio-oid*, siano attivati gli stessi processi cognitivi utilizzati dai soggetti a sviluppo tipico durante la relazione con un interlocutore umano (Chaminade et al., 2012).

Anche lo studio di Damm et al. (2013) è stato condotto su un campione di partecipanti di età adulta (N=9, età media 21 anni), e risulta significativo poiché conferma l'efficacia del dispositivo robotico nei giovani adulti con bassa funzionalità cognitiva, che in precedenza non hanno usufruito di tecnologie assistive quali quelle considerate. Il parametro utilizzato era quello relativo alla direzionalità dello sguardo, mentre il dispositivo utilizzato era *Flobi*. Questo dispositivo ha la forma di una testa umana antropomorfa in grado di realizzare 18 diverse espressioni facciali riconducibili alle emozioni di base. Lo studio prevedeva la presenza di un gruppo di controllo parificato per età cronologica e genere. I risultati dello studio confermano come la quantità dei contatti oculari e la direzionalità dello sguardo dei partecipanti con ASD siano paragonabili a quelli dei partecipanti a sviluppo tipico quando interagiscono con un partner umano. Poiché il numero

dei contatti oculari con interlocutori umani è significativamente inferiore nei soggetti con ASD, i dati sembrano confermare l'effetto di facilitazione indotto dal dispositivo. Deve essere inoltre considerata la possibilità di facilitazione nell'imitazione delle espressioni facciali per gli allievi con ASD, che frequentemente incontrano notevoli difficoltà nel loro riconoscimento durante l'interazione con un partner umano. La possibilità di imitazione e di riconoscimento delle espressioni facciali risulta infatti retrostante allo sviluppo delle competenze sociali di base (Dawson, 2009, 2012; Ganz & Simpson, 2018).

Lo studio di Puyon & Giannopolu (2013) ha utilizzato l'analisi delle situazioni interattive con il dispositivo *POL*. Il dispositivo è costituito da una gallina di materiale plastico colorato in grado di camminare e di girare attraverso comandi inviati in modalità wireless. Lo studio è stato condotto su un gruppo di bambini (N=11) con ASD a bassa funzionalità cognitiva, in assenza di gruppo di controllo. I parametri utilizzati come unità di misura erano rappresentati dai tempi di interazione e dal numero di parole emesse in due diverse condizioni sperimentali. Nella prima il bambino interagiva, sotto la supervisione dell'educatore, con il dispositivo *POL*; nella seconda condizione interagiva con un giocattolo di aspetto analogo, ma privo delle possibilità di movimento. I risultati hanno evidenziato una significativa differenza tra le due condizioni. I bambini presentavano tempi di interazione più lunghi e pronunciavano un numero di parole maggiore quando interagivano con il dispositivo robotico rispetto alla condizione di interazione con il giocattolo immobile. Anche questi dati possono essere interpretati alla luce della facilitazione sociale indotta dal dispositivo robotico, se vengono considerati i notori deficit di produzione linguistica comunemente associati al disturbo.

Il recente studio di Scassellati et al. (2018) illustra infine le opportunità di un dispositivo robotico sociale utilizzato in associazione con un monitor touch screen, e presenta particolari opportunità poiché condotto nel principale ambito di vita del bambino con ASD, quello domestico. Le possibilità di sviluppo delle competenze sociali attraverso la mediazione del dispositivo robotico sembrano infatti essere aumentate se l'interazione viene condotta con i compagni o con i genitori (Kim et al., 2012; 2013). Lo studio è stato condotto su campione di 12 bambini con ASD a bassa funzionalità cognitiva di età compresa tra i 6 e i 12 anni. Il disegno sperimentale è del tipo ABA a misure non ripetute, con una situazione di pre-test, una di post-test ed una di follow up, condotte a distanza di 30 giorni. La situazione sperimentale era composta da un training quotidiano di 30 minuti condotto per un mese, nel quale ogni bambino interagiva, sotto la supervisione di un genitore, con il dispositivo *JIBO*. *JIBO* è un robot sociale non antropomorfo alto 30 cm. e situato sul tavolo accanto al monitor. Il dispositivo è in grado di generare messaggi verbali che forniscono istruzioni e feedback per lo svolgimento di giochi interattivi condotti sul monitor touch screen, in collaborazione con il genitore. *JIBO* ha tre possibilità di movimento, con occhi mobili in grado di chiudersi e di dilatarsi: tali movimenti oculari possono segnalare al bambino la situazione di condivisione dell'attenzione. Nella situazione sperimentale era presente una telecamera in grado di registrare i tempi di fissazione e la direzionalità dello sguardo del bambino, le capacità di risposta al richiamo e al saluto generati da *JIBO*. Questi parametri erano utilizzati come unità di misura, in associazione ad interviste condotte con i genitori sul comportamento del bambino.

I risultati confermano come, nella fase di post-test, i bambini presentino incrementi significativi delle competenze sociali, di attenzione congiunta e di interazioni verbali spontanee con i genitori. Sono stati registrati anche incrementi significativi dei tentativi di inizio di scambi comunicativi, e questo dato deve essere considerato in relazione al deficit di comunicazione funzionale tipicamente

associato al disturbo. Di particolare rilievo risulta anche la parziale conservazione degli incrementi registrati anche nella fase di follow-up, ad un mese dal termine del training. I risultati dello studio illustrano efficacemente le possibilità interattive fornite dal dispositivo robotico nell'ambiente di vita del bambino, e possono essere considerati determinati per la valutazione della sua efficacia in relazione allo sviluppo dei comportamenti prosociali.

La sintesi delle evidenze derivate da questa breve rassegna segnalano le opportunità promosse dalla mediazione dei dispositivi di Robotica Sociale per lo sviluppo dei comportamenti adattivi e comunicativi. La maggiore disponibilità alla relazione sociale durante le interazioni condotte attraverso la mediazione indotta dal dispositivo, in altri termini, potrebbe rappresentare il punto di partenza per lo sviluppo di ulteriori esperienze interattive condotte nella situazione sociale reale. In base a queste motivazioni, la prospettiva della Robotica Sociale potrebbe essere considerata come una significativa opzione educativa in relazione all'intervento precoce e all'intervento per gli allievi con comportamenti di ritiro sociale e di rifiuto verso i compagni (Kim et al., 2012, 2013; Scassellati et al., 2012).

4. Sviluppo delle competenze imitative

Un ulteriore ambito, strettamente correlato allo sviluppo delle competenze sociali nell'ASD, è quello rappresentato dallo sviluppo delle competenze imitative, che compongono un deficit tipicamente associato al disturbo. Le competenze di imitazione sono indispensabili per lo sviluppo della cognizione sociale del bambino, e risultano gravemente compromesse in tutti i casi di ASD, con particolare riferimento alle forme con bassa funzionalità.

Per questo motivo i modelli per l'intervento educativo più efficaci prevedono l'insegnamento delle competenze imitative di base attraverso la stimolazione di comportamenti imitativi di semplici posture o gesti di un modello umano. Nel *Denver Model* (Dawson et al., 2012) e nell'*Early Start Denver Model* (Dawson & Rogers, 2009), ad esempio, gli allievi sono indotti alla imitazione di gesti relativi alla prensione, al saluto alla collocazione di oggetti nell'ambiente.

Poiché numerosi allievi con ASD sembrano presentare maggiore motivazione all'interazione con un dispositivo robotico, in confronto alla situazione sociale reale di insegnamento delle competenze imitative (Scassellati et al., 2012; 2018), sono stati sviluppati vari tentativi orientati allo sviluppo delle competenze imitative utilizzando un robot come modello. Gli studi più significativi sono riportati nella tab. 4.

Studio	N	Gruppo controllo	Condizione sperimentale
Bird et al. (2007)	16	Presente	Imitazione postura mano robotica
Michaud et al. (2007)	4	Assente	Imitazione gesti robot Tito
Pierro et al. (2008)	12	Presente	Imitazione postura arto robotico
Cook et al. (2014)	10	Presente	Imitazione movimenti in Ambiente Virtuale

Tab. 4. Principali studi sulle competenze di imitazione nella relazione con robot sociale

Lo studio di Bird et al. (2007) è stato condotto su un campione di 16 adulti con ASD ad elevata funzionalità cognitiva con età media di 34,90 anni, e prevedeva un disegno cross sezionale con gruppo di controllo parificato per età. La condizione sperimentale prevedeva l'imitazione delle posture e dei gesti di una mano robotica e di una mano umana mentre il parametro di misura era rappresentato dall'indicatore della velocità di risposta contrazione misurato attraverso dispositivo elettromiografico. I risultati confermano che le prestazioni imitative sono migliori nella condizione di imitazione di mano umana rispetto a quella robotica.

Uno studio di analoga rilevanza, orientato allo sviluppo delle competenze di imitazione motoria attraverso la relazione mediata dal robot, risulta quello di Michaud et al. (2007). Lo studio, condotto su un gruppo di 4 bambini di età media di 5 anni con ASD a bassa funzionalità cognitiva senza gruppo di controllo, ha utilizzato il mediatore robotico *Tito*. Questo dispositivo è realizzato in materiale soffice e colorato, ha aspetto antropomorfo e presenta la possibilità di alzare le braccia, di girare la testa e di sorridere. Il mediatore *Tito* può emettere messaggi vocali preregistrati e può essere controllato da una postazione di controllo remoto wireless. Nella situazione sperimentale *Tito* invitava i partecipanti ad imitare i suoi movimenti delle braccia, delle testa e di sorriso. I risultati, registrati in base all'osservazione comportamentale dopo un training di 22 sedute, confermano come bambini con bassa funzionalità cognitiva migliorino le loro competenze imitative se viene utilizzato un mediatore robotico.

Nello studio di Pierno et al. (2008), 12 bambini con ASD a bassa funzionalità cognitiva con età media di 11,10 anni erano invitati a riprodurre le posizioni di un arto robotico e quelle di uno sperimentatore umano. Era previsto un gruppo di controllo di analoga consistenza numerica, composto da bambini a sviluppo tipico, ed il parametro di misura era rappresentato dall'analisi del tracciamento dei movimenti oculari. I risultati confermano come le prestazioni imitative dei bambini con ASD siano migliori nella condizione di imitazione dell'arto robotico, mentre i bambini a sviluppo tipico presentano prestazioni migliori con l'essere umano.

Lo studio di Cook et al. (2014), condotto su un campione di 10 giovani adulti con ASD ad elevata funzionalità cognitiva con età media di 41 anni associato a gruppo di controllo di partecipanti a sviluppo tipico, prevedeva l'imitazione di movimenti di un essere umano virtuale e l'imitazione di un essere umano reale, con parametri di misura derivati dal tracciamento dei movimenti oculari. I risultati non evidenziano effetti positivi sulle competenze imitative dei partecipanti nella condizione di interazione con l'essere umano virtuale.

Sebbene contrastanti e di difficile interpretazione, le evidenze che risultano dalle meta-analisi potrebbero orientare verso una probabile influenza positiva della mediazione operata dal dispositivo robotico sullo sviluppo delle competenze imitative. Tale ambito rappresenta forse quello che necessita di maggiori approfondimenti per la validazione dell'efficacia della relazione mediata dal robot sociale (Cook et al., 2014; Pennisi et al., 2016).

5. Sviluppo delle competenze di condivisione dell'attenzione

I processi di condivisione dell'attenzione sono alla base della cognizione sociale, e rappresentano un deficit tipico del disturbo, responsabile dell'incapacità di condividere l'attenzione con un partner su oggetti o attività (Dawson et al., 2012; Wang et al., 2014). Lo sviluppo dell'attenzione congiunta è un obiettivo comune ai vari modelli di intervento evidence-based, quali quelli rappresentati dal *Denver Model* (Dawson et al., 2012), dal sistema *PECS* (Bondy & Frost, 2002) e dai Sistemi

di Comunicazione Aumentativa Alternativa (Wang et al., 2014, Ganz & Simpson, 2018).

I processi di attenzione congiunta risultano infatti indispensabili per la condivisione di attività ludiche e educative con un partner comunicativo, se viene considerata la loro stretta relazione sullo sviluppo delle competenze sociali e comunicative (Matson, 2014; Wang et al., 2014; Caron & Holyfield, 2018).

La prospettiva della Robotica Sociale presenta opportunità per la condivisione dei processi attentivi, soprattutto quando essa viene supervisionata dall'educatore, da un compagno o da un genitore (Kim et al., 2013; Desideri et al., 2017). La tipica situazione di condivisione dell'attenzione nelle attività educative condotte con la mediazione di un dispositivo robotico è di tipo triadico, e risulta composta dall'allievo, dall'educatore o da un compagno e dal dispositivo.

I processi di attenzione congiunta risultano inoltre determinanti per lo sviluppo delle competenze imitative: la richiesta di riprodurre la posizione di un arto, l'espressione facciale di un'emozione o una produzione verbale presuppongono infatti il ricorso ad esperienze di condivisione dell'attenzione tra allievo, educatore e dispositivo robotico. Deve comunque essere sottolineato come le principali meta-analisi degli studi in relazione ai processi di attenzione congiunta (Thill et al., 2012; Pennisi et al., 2016) non indichino ancora un'evidenza reale dell'intervento mediato dal dispositivo robotico. Gli studi più recenti, fondati su campioni più ampi e sull'utilizzo di dispositivi con occhi mobili, sembrano tuttavia indicare una probabile efficacia di tale tecnologia assistiva nei processi di condivisione dell'attenzione (Kumazaki et al., 2018; Scassellati et al., 2018). Gli studi recenti più significativi sono schematizzati nella tab. 5.

Studio	N	Gruppo Controllo	Condizione sperimentale
Anzalone et al. (2014).	16	Presente	Interazione con robot Nao
Kumazaki et al. (2018)	30	Presente	Interazione con robot CommU
Scassellati et al. (2018)	12	Assente	Interazione con robot JIBO

Tab. 5. Studi più rilevanti per lo sviluppo delle competenze di attenzione congiunta nell'ASD

Lo studio di Anzalone et al. (2014) è stato condotto su un campione di 16 bambini con età media di 9 anni e ASD a media funzionalità cognitiva. Era presente un gruppo di controllo di bambini a sviluppo tipico, di identica età cronologica. Entrambi i gruppi sono stati sottoposti a sessioni interattive nelle quali il robot *Nao* veniva utilizzato come mediatore nella relazione tra allievo ed educatore. Il dispositivo *Nao* ha forma antropomorfica, può generare messaggi verbali e presenta occhi luminosi, ma non mobili. Nella condizione sperimentale il dispositivo emetteva messaggi verbali per invitare l'allievo ad osservare singoli oggetti fissati sulla parete. Il parametro utilizzato era quello della direzionalità dello sguardo registrata attraverso telecamera che forniva il tracciamento tridimensionale dei movimenti oculari di ogni allievo. I risultati indicano un aumento dei tempi di fissazione e di direzionalità dello sguardo sul dispositivo da parte degli allievi con ASD. Questo dato indica le evidenti capacità di attrazione sociale dello strumento, ma non può essere considerato come un indicatore di condivisione dell'attenzione con l'educatore. Processi di tale ordine sono osservabili solo negli allievi a

sviluppo tipico, mentre per l'allievo con ASD il dispositivo potrebbe esercitare effetti di distrazione per i compiti di attenzione congiunta.

Studi più recenti hanno utilizzato dispositivi in grado di generare movimenti oculari, e questa modifica sembra presentare effetti positivi per la condivisione dei processi attentivi.

Nello studio di Kumazaki et al. (2018) sono state registrate gli esiti di sessioni interattive condotte con 30 bambini con ASD a bassa funzionalità cognitiva ed età media di 6.09 anni, accoppiati ad un gruppo di controllo di analogia consistenza numerica, parificato per età, costituito da allievi a sviluppo tipico. Il robot social utilizzato è *CommU*, di aspetto antropomorfo, in grado di assumere 15 diverse posizioni e di generare messaggi verbali. Il dispositivo presenta tre diverse possibilità di movimento oculare, può aprire e chiudere le palpebre ed è dotato della possibilità di movimento labiale. Il movimento labiale lo rende in grado di sorridere, e questa possibilità lo differenzia da *Nao* e da altri dispositivi antropomorfi utilizzati negli studi precedenti. Durante le sessioni interattive del gruppo sperimentale, composto da 15 allievi con ASD e 15 allievi a sviluppo tipico, l'interazione è mediata da *CommU*, che richiede al bambino di guardare verso immagini fissate sulle pareti; alla richiesta sono associati il sorriso e direzionalità dello sguardo verso l'immagine specifica. Il processo di condivisione dell'attenzione usa la frequenza dei movimenti oculari dell'allievo verso l'immagine indicata. Il gruppo di controllo, (15 allievi con ASD e 15 allievi a sviluppo tipico) eseguiva le consegne sotto la supervisione di un operatore umano. I risultati confermano significativi aumenti delle capacità di condivisione dell'attenzione evidenziano nella condizione di interazione con il dispositivo robotico, mentre questo effetto non era registrato nel gruppo di controllo che interagisce con l'educatore. I risultati sembrano così evidenziare il ruolo del movimento oculare e del sorriso del mediatore robotico come elementi in grado di influire sulle competenze di condivisione dei processi attentivi.

Anche lo studio di Scassellati et al. (2018), precedentemente citato in relazione allo sviluppo delle competenze prosociali, ha fornito dati di evidenza per lo sviluppo delle competenze di condivisione dell'attenzione. L'utilizzo del dispositivo *JIBO*, che presenta occhi mobili con possibilità di sbattimento delle palpebre e di dilatazione/restringimento delle pupille, sembra esercitare un effetto positivo sulle competenze di condivisione dell'attenzione tra allievo e genitore. I risultati relativi all'incremento dei tempi di fissazione ed alla condivisione della direzionalità dello sguardo con il genitore nella fase di post-test sembrano confermare le opportunità dei dispositivi ad occhi mobili per lo sviluppo dei processi di condivisione dell'attenzione segnalate anche da Kumazaki et al. (2018). Per questo motivo potrebbero essere considerate le possibilità dello sviluppo di dispositivi robotici che presentano possibilità di movimento oculare (Scassellati et al., 2018).

Conclusioni

Nonostante i limiti del presente lavoro, che rappresenta unicamente una sintesi delle più significative evidenze sperimentali a favore delle opportunità promosse dalla Robotica Sociale nell'intervento educativo per l'ASD, esso potrebbe tuttavia favorire la trasmissione di elementi di considerazione delle opportunità correlate all'approccio. La potenziale inclusione di training basati sulla mediazione del dispositivo robotico nella programmazione educativa per allievi con ASD a bassa funzionalità cognitiva potrebbe rappresentare un'opzione significativa per l'in-

intervento educativo precoce e per gli interventi tesi alla risposta educativa verso gli espliciti comportamenti di rifiuto della relazione sociale (Desideri et al., 2017; Scassellati et al., 2018).

Le presumibili future evoluzioni di questa famiglia di tecnologie assistive potrebbero inoltre determinare fertili sviluppi per gli interventi educativi orientati a soggetti adulti con bassa funzionalità cognitiva, che rappresentano una popolazione in continua crescita (Ganz & Simpson, 2018) verso la quale la società è tenuta a fornire risposte educative adeguate ai fini dello sviluppo delle competenze di autonomia personale.

Riferimenti bibliografici

- APA- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th Ed.). Washington: APA.
- Anzalone, S. M., Tilmont, E., Boucenna, S., Xavier, J., Jouen, A. L., Bodeau, N., et al. (2014). How children with autism spectrum disorder behave and explore the 4-dimensional (spatial 3D+time) environment during a joint attention induction task with a robot. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 814–826. doi: 10.1016/j.rasd.2014.03.002.
- Begum, M., Serna, R. W., & Yanco, H. A. (2016). Are robots ready to deliver autism interventions? A comprehensive review. *International Journal of Social Robotics*, 8 (2), 157–181. <https://doi.org/10.1007/s12369-016-0346-y>.
- Belpaeme, T., Kennedy, J., Ramachandran, A., Scassellati, B. & Tanaka, F. (2018). Social robots for education: A review. *Science Robotics*, 3, eaat5954.
- Bird, G., Leighton, J., Press, C., & Heyes, C. (2007). Intact automatic imitation of human and robot actions in autism spectrum disorders. *Proceedings of the Royal Society Biological Sciences*, 274, 3027–3031. doi: 10.1098/rspb.2007.1019
- Bondy, A. & Frost, L. (2002). *A picture's worth. PECS and other communication strategies in Autism*. Bethesda: Woodbine House.
- Caron, J. & Holyfield, C. (2018). High-Tech Aided AAC for Individuals with Autism Spectrum Disorder and Complex Communication Needs. In: Ganz, J. B. & Simpson, R. (2018). *Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorder and Complex Communication Needs*. Baltimore: Brookes, 103-128.
- Cook, J., Swapp, D., Pan, X., Bianchi-Berthouze, N., & Blakemore, S.J. (2014). Atypical interference effect of action observation in autism spectrum conditions. *Psychological Medicine*, 44, 731–740. doi:doi.org/10.1017.
- CDCP- Centers for Disease Control and Prevention (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network. *MMWR Surveillance Summary*, 63, 1 – 21.
- Chaminade, T., Da Fonseca, D., Rosset, D., Lutchter, E., Cheng, G. & Deruelle, C. (2012). fMRI study of young adults with autism interacting with a humanoid robot. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 103-10. doi: 10.1109/6343782.
- Damm, O., Malchus, K., Jaecks, P., Krach, S., Paulus, F., Naber, M. & Wrede, B. (2013). Different gaze behavior in human-robot interaction in Asperger's syndrome: An eye tracking study. *International Symposium on Robot and Human Interactive Communication- IEEE*: 368-369.
- Dawson, G. & Rogers, S. (2009). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1):17–23.
- Dawson, G., Jones, E. J. H., Merkle, K., Venema, K., Lowy, R. & Faja, S. (2012). Early behavioral intervention is associated with normalized brain activity in young children with autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51 (11), 216-24.
- Desideri, L., Negrini, M., Cutrone, M. C., Rouame, A., Malvasi, M., Hoogerwerf, E. J., et al. (2017). Exploring the use of a humanoid robot to engage children with autism spectrum disorder (ASD). *Studies in Health Technology and Informatics*, 242, 501–509.
- Diehl, J. J., Schmitt, L. M., Villano, M., & Crowell, C. R. (2012). The clinical use of robots for

- individuals with autism spectrum disorders: A critical review. *Research in autism spectrum disorders*, 6(1), 249–262. doi: 10.1016/j.rasd.2011.05.006.
- Ganz, J. B. & Simpson, R. (2018). *Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorder and Complex Communication Needs*. Baltimore: Brookes.
- Kim, E., Paul, R., Shic, F., B. Scassellati, B. (2012). Bridging the research gap: Making HRI useful to individuals with autism. *Journal of Human and Robot Interaction*, 1, 26–54 (2012). Doi: 10.5898/JHRI.1.1.Kim.
- Kim, E. S., Berkovits, L. D., Bernier, E. P., Leyzberg, D., Shic, F., Paul, R., & Scassellati, B. (2013). Social robots as embedded reinforcers of social behavior in children with autism. *Journal of Autism Development Disorder*, 43, 1038–1049. doi: 10.1007/s10803-012-1645-2.
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social, and academic development*. Baltimore: Brookes.
- Kumazaki, H., Warren, Z., Muramatsu, T., Yoshikawa, Y., Matsumoto, Y., Miyao, M., Nakano, M., Mizushima, S., Wakita, Y., Ishiguro, H., Mimura, M., Minabe, Y. & Kikuchi, M. (2017). A pilot study for robot appearance preferences among high-functioning individuals with autism spectrum disorder: Implications for therapeutic use. *PLoS One*, 12 (10).
- Kumazaki, H., Yoshikawa, Y., Yoshimura, Y., Ikeda, T., Hasegawa, C., Saito, D. N., Tomiyama, S., An, K. M., Shimaya, J., Ishiguro, H., Matsumoto, Y., Minabe, Y. & Kikuchi, M. (2018). The impact of robotic intervention on joint attention in children with autism spectrum disorders. *Molecular Autism*, 9, 46.
- Lancioni, G. E. (2017). Assistive technology for people with developmental disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 63(4), 187–189.
- Lee, J., Takehashi, H., Nagai, C., & Obinata, G. (2012). Design of a therapeutic robot for interacting with autistic children through interpersonal touch. *International Symposium on Robot and Human Interactive Communication*, pp. 712–717. doi: 10.5772/51128
- Lepuschitz, W., Merdan, M., Koppensteiner, G., Balogh, R. & Obdržálek, D. (2018). *Robotics in Education. Methods and Applications for Teaching and Learning*. Springer International.
- Michaud, F., Salter, T., Duquette, A., Mercier, H., Larouche, H., & Larose, F. (2007). Assistive technologies and child-robot interaction. AAAI-07 (Association for the Advancement of Artificial Intelligence) Conference, Vancouver, Canada. In *Proceedings of the 22nd AAAI Conference*.
- Odom, S. L. (2013). *Technology-aided instruction and intervention (TAII) fact sheet*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Papert, 1980] Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. London: Basic Books.
- Pennisi, P., Tonacci, A., Tartarisco, G., Billeci, L., Ruta, L., Gangemi, S. & Pioggia, G. (2016). Autism and Social Robotics: A Systematic Review. *Autism Research*, 9, 165–183. doi: 10.1002/aur.1527.
- Pierno, A.C., Mari, M., Lusher, D., & Castiello, U. (2008). Robotic movement elicits visuomotor priming in children with autism. *Neuropsychologia*, 46, 448–454. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2007.08.020
- Prizant, B., Wetherby, A. Rubin, E. & Rydell, P. J. (2006). *The SCERTS Model: A comprehensive educational approach for children with Autism Spectrum Disorders*. Baltimore: Brookes.
- Puyon, M. & Giannopolu, I. (2013). Emergent emotional and verbal strategies in autism are based on multimodal interactions with toy robots in free spontaneous game play. *International Symposium on Robot and Human Interactive Communication- IEEE*, 593–597.
- Scassellati, B., Admoni, H. & Mataric, M. (2012). Robots for use in autism research. *Annual Review of Biomedical Engineering*, 14, 275–294. doi: 10.1146/annurev-bioeng-071811-150036.
- Scassellati, B., Boccanfuso, L., Huang, C., Mademtzi, M., Qin, M., Salomons, P., Ventola, P. & Shic, F. (2018). Improving social skills in children with ASD using a long-term, in-home social robot. *Science Robotics*, 3, eeat7544. doi: 10.1126/scirobotics.aat7544.
- Thill, S., Pop, C., Belpaeme, T., Ziemke, T., & Vanderborght, B. (2012). Robot-assisted therapy for autism spectrum disorders with (partially) autonomous control: Challenges and outlook. *Paladyn*, 3, (4), 209–217.
- Wainer, J., Robins, B., Amirabdollahian, F. & Dautenhahn, K. (2014). Using the humanoid

robot KASPAR to autonomously play triadic games and facilitate collaborative play among children with autism. *Transactions on Autonomous Mental Development*, 6, 183–199. doi: 10.1007/s12369-013.0195-x.

- Weir, S. & Emanuel, R. (1976). Using LOGO to catalyse communication in an autistic child. *Technical Report DAI, Research Report No. 15*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S. & Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Yang, G., Bellingham, P., Dupont, P., Fischer, P., Floridi, L., Jacobstein, N., Kumar, V., McNutt, M., Merrifield, R., Bradley J., Brian Scassellati, B., Taddeo, M., Russell Taylor, R., Veloso, M., Wang, Z. & Wood, R. (2018). The grand challenges of Science Robotics. *Science Robotics*, 3 eear7650. doi: 10.1126/scirobotics.aar7650.

Il soggetto dell'educazione nel pensiero di Jaspers

The subject of education in Jaspers' thought

Anita Gramigna
Università di Ferrara - grt@unife.it

ABSTRACT

The subject who the German philosopher refers to must be educated in order to be an active citizen in democratic life, on the basis of the conviction that politics requires a formation with a strong communicative characterization. Our aim is to re-propose in formative terms three central themes of his thought: shipwreck, check and paradigm. It is through these factors characterizing the experience of life, in fact, that the subject encounters the abysmal foundation of being, never reducible to a sum of objective entities. In this going further, man encounters transcendence, an element with which we must deal, in our opinion, even on educational grounds. The Jaspersian image of a horizon that deludes us of its reassuring stability if we are still, but tends to become unattainable if we set off on the road, is an incisive metaphor of our condition to which we must learn to confer existential dignity. The epistemological background is hermeneutical and refers to an interpretative pedagogy; the survey methodology is qualitative.

Il soggetto di cui parla il filosofo tedesco va educato per poter essere cittadino attivo nella vita democratica, in base alla convinzione che la politica esiga una formazione a forte caratterizzazione comunicativa. Il nostro intento è di riproporre in termini formativi tre temi centrali del suo pensiero: naufragio, scacco e cifra. È attraverso tali fattori caratterizzanti l'esperienza di vita, infatti, che il soggetto incontra il fondamento abissale dell'essere, mai riducibile a somma di enti oggettivi. In questo andare oltre, l'uomo incontra la trascendenza, elemento con il quale occorre fare i conti, per noi, pure su basi educative. L'immagine jaspersiana di un orizzonte che ci illude della sua stabilità rassicurante se stiamo fermi, ma tende a farsi irraggiungibile se ci mettiamo in cammino, è metafora incisiva della nostra condizione alla quale dobbiamo imparare a conferire dignità esistenziale. Lo sfondo epistemologico è di tipo ermeneutico e si riferisce ad una pedagogia interpretativa; la metodologia di indagine è qualitativa.

KEYWORDS

Education, Democracy, Politics, Moral, Epistemology
Educazione, Democrazia, Politica, Morale, Epistemologia

1. Introduzione. Educare alla democrazia

In un mondo in cui ci si “connette” sempre più, per paradosso, si ha l'impressione che si comunichi sempre meno, quasi che lo strumento tecnologico invece di facilitare, come si è portati a credere, ostacolasse la relazione tra esseri umani. Per questo non è trascurabile oggi una riflessione su Jaspers, dato che il filosofo tedesco ha dedicato al tema della comunicazione una parte rilevante del suo lavoro, che non manca di significativi e precisi riferimenti pedagogici o, meglio, pedagogico-politici.

Il primo dubbio che ci sembra rilevante porci è se il pensiero del nostro autore, relativamente all'argomento in oggetto, si possa qualificare come una filosofia politica. La nostra risposta è no: Jaspers arriva a porsi questioni filosofico-politiche a partire da un'ontologia peculiare, che individua il soggetto umano in una condizione di solitudine esistenziale, indispensabile affinché la comunicazione, in tutta la sua portata auto-educativa e reciprocamente educativa, si realizzi: “non posso entrare in comunicazione con l'altro senza essere solo” (1996, p. 531). Nella tradizione culturale della filosofia tedesca è noto, in proposito, il classico esempio della posizione hegeliana, che intende spingersi oltre il sistema teorizzato da Hobbes. Secondo Ricouer, Hegel è il pensatore che ha saputo storicizzare la “lotta per il riconoscimento”, prendendo come testo chiave i “Frammenti di Jena” (1802-1807) e considerando: “Ma la cosa che, più di ogni altra, si preserva in questa storia della lotta per il riconoscimento, è la correlazione originaria tra la relazione con sé stessi e la relazione con l'altro (...)” (Ricouer 2005, p. 197). Nella *Fenomenologia dello spirito* l'autocoscienza è, invece, in grado di auto-riconoscersi con certezza solo grazie alla presenza di altre coscienze, ma la relazione si fa attiva con l'emergere della separazione, dramma che si traduce in *conflitto*¹. Feuerbach, da parte sua, ha fondato il proprio comunismo umanitario proprio sul *bisogno* che l'io ha del tu, che si traduce in un concetto in cui la comunicazione ha un ruolo centrale: “Le idee scaturiscono soltanto dalla comunicazione, solo dalla conversazione dell'uomo con l'uomo” (Feuerbach 1948, par. 41).

Non ci sarebbe venuto in mente di affrontare un argomento di questo genere, se non avvertissimo l'urgenza di rimettere al centro delle problematiche educative proprio la comunicazione, che risulta assente quanto più ci si illude di viverla nella quotidianità, grazie a quel plurimo apparato “social” che permea le nostre vite e, tuttavia, ci lascia nella solitudine e nella difficoltà relazionale, perché la grande assente è la parola detta, quella che cerca il dialogo e la risposta di un'altra voce. Il richiamo a Jaspers, allora, non è significativo perché egli si richiama più o meno direttamente ad una tradizione culturale tra le più solide del mondo occidentale, quanto piuttosto per il suo interrogarsi su ciò che caratterizza l'esistenza, in quel clima di ricerca innovativa che ha preso il nome di esistenzialismo, del quale è stato uno degli artefici riconosciuti. Il suo interrogarsi radicale verte sulla *comunicazione dell'esserci*, la quale, dato che “non è empiricamente riscontrabile”, assume la connotazione di “compito filosofico” (1996, p. 521). Nella dimensione comunitaria la presa di coscienza del sé avviene per differenziazione, contrapposizione, fino al raggiungimento di quell'indipendenza grazie alla quale si tratta “di stabilire come l'io e un altro io si intendono e trattano tra loro” (Ivi, pp. 521-522).

1 Nello specifico del rapporto servo-signore, tra i più noti dell'opera, quest'ultimo diviene tale perché ha lottato strenuamente per la propria indipendenza, mentre l'altro, che ha avuto paura, ha finito per accettare la subordinazione. (Cfr. G. W. F. Hegel, 1960, p. 161).

Ma in ciò non vi è nulla di rassicurante, poiché in linea di massima si concorda sulla comune visione di un dato oggettivo, con il rischio che anche gli esseri umani vengano trattati come cose (Ivi, p. 522). Occorre giungere fino al riconoscimento dell'insufficienza di tale forma di comunicazione, per porre il punto fermo della *verità*: essa non può riguardare me solo, così come non posso essere libero da solo. Ne consegue che *esserci* implica comunicazione, verità, libertà, responsabilità *con l'altro* (Ivi, p. 528).

Se la solitudine rimane il "polo insopprimibile" all'interno del comunicare, va riscontrato, tuttavia, quel "processo del manifestarsi" che rappresenta "una lotta unica nel suo genere, una lotta che è, ad un tempo, amore" (Ivi, p. 535). Ai suoi livelli più alti del chiedere e rispondere la comunicazione si fa solidale ed è sostenuta dalla fiducia. Ma se tutto questo può avvenire, il *Mit-phlilosophieren* (alla lettera: filosofare assieme), lo si deve alla convinzione, radicata già nel pensiero classico, dell'essenza etica originaria degli esseri umani nella loro singolarità, che rende indispensabile questa domanda, sia a livello etico che logico: "quali pensieri sono necessari perché sia possibile la comunicazione più profonda?" (Ivi, p. 589). Il filosofo tedesco si accinge a rispondere considerando la relazione tra verità e comunicabilità: non vi può essere verità incomunicabile. Per l'uomo che è *ragione* ed *esistenza*, l'unico problema esistenziale è quello di una comunicazione che si effettua a tre livelli: "nella realtà esistenziale, nella coscienza universale e nello spirito" (1998, p. 107). Afferma Jaspers che se la volontà di comunicare è totale è anche vera, perché si fida della ricerca di verità che anima l'altro. È questo che manca nell'attuale comunicazione digitale, dove termini come fiducia, solidarietà, verità non compaiono all'orizzonte. Le parole dei social network trasudano egocentrismo, non vi è alcun desiderio di entrare in una dimensione di dialogo: vi è il banale ripetersi continuo di un io smisurato che perde il senso della decenza, oltre quello della realtà. Scrive il filosofo Byung-Chul Han: "Né i tweet né le informazioni si combinano in un *racconto*: neppure il *diario* di Facebook racconta la storia di una vita, una biografia. È additivo, non narrativo" (2015, pp. 51-52). L'allarme di queste parole non viene colto, a parte uno sparuto gruppo mal sopportato di intellettuali fuori moda; eppure sul terreno della formazione è inquietante pensare a soggetti umani che abbiano smarrito il senso del racconto e non riescano più ad inquadrare ciò che vivono in una *storia*, con la sua processualità che dà ordine alle esperienze vitali. Continua il filosofo coreano affermando: "L'uomo digitale *gioca con le dita* nel senso che conta e calcola ininterrottamente: il digitale assottiglia il numerare e il contare" (Ivi, p. 52). A questo si sta riducendo il sapere contemporaneo, poiché non vi è nulla oltre il confine asfittico dell'utile, che rappresenta la fine di ogni comunicazione autentica, in quanto si può solo, in quest'ottica, comandare o obbedire.

La questione comunicativa invece, in Jaspers, si traduce in un'antropologia che ha al suo centro una vocazione educativa, benché di origine filosofica: "nella conquista dell'esistenza accade, si perfeziona, finisce l'educazione" (1999, p. 117). I tre verbi (accadere, perfezionarsi, finire – nel senso di realizzare un fine -) danno il senso di un'avventura umana complessiva, che si esplica nella storia dei popoli, ed ha a che fare con gli sviluppi giuridici, politici, economici e sociali delle società. Ecco perché nell'educazione non è tanto importante la "tecnica" del maestro ma la sua fede nelle radici dell'essere, una fede che nell'esistenza "diventa consapevole della Trascendenza nella sua realtà" (2005, p. 76).

La rilevanza del compito la si deduce dalla convinzione che la ragione va formata, affinché l'uomo diventi *soggetto* di educazione e, quindi, di libertà e, in tal senso, si rende auspicabile che la politica si traduca a sua volta in atto educativo, all'interno del quale ragione, libertà e fiducia nel diritto trovino un intreccio vir-

tuoso. Il risultato non può che essere la democrazia, una forma di educazione permanente all'uso misurato della ragione che, tra gli altri compiti, preveda il civismo e il rispetto per l'autorità. Non dimentichiamo che la parola chiave rimane comunicazione, infatti è tramite essa che gli uomini imparano ad assumersi responsabilità, svolgere compiti, discutere attorno alla cosa pubblica, esercitare l'istanza di analisi critica delle scelte politiche e dei loro esiti. Il nostro filosofo, tuttavia, non si fa illusioni, riconosce che nel dominio dei fatti umani è implicito un esercizio del potere, che non esclude il ricorso alla forza e non manca di evidenti aspetti negativi, se non addirittura malvagi (1972, p. 202). Eppure bisognerebbe iniziare a *pensare* il potere in modo diverso, come lo strumento più efficace per porre in atto il diritto: "pensare che alla base del potere ci sia quella buona coscienza morale e quella trasparenza razionale che farebbe del potere la struttura protettiva del diritto" (1996, p. 717).

Il cambiamento di pensiero, è necessario ribadirlo, non può che essere frutto di un'azione pedagogica orientata alla libertà, sia dei soggetti individuali che di quelli collettivi. In sostanza sia gli uomini che i popoli prendono a cuore la possibilità della libertà e della democrazia quando queste entrano in pieno nella loro esperienza esistenziale. Abbiamo potuto considerare, in tempi ancora vicini, come non sia praticabile la strada di una democrazia d'esportazione, perché viene a mancare ciò che Jaspers ha definito con efficacia l'esigenza di una "comunità nel vero", dove la discussione pubblica è l'unica strada per lo "sviluppo della verità" (1990, p. 156) e dove l'esigenza esistenziale e quella politica s'intersecano nell'unico orizzonte filosofico. L'insidia che sempre incombe nel quotidiano è l'arroganza del più forte, l'assenza di rispetto verso gli altri, il serpeggiare di quel malessere che attanaglia la nostra società e vede, ad esempio, esplodere la violenza in famiglia, nella scuola, negli ambiti più precari del lavoro. Alla comunicazione autentica si sostituisce "la parola imperiosa che tronca la discussione, l'arbitrio irragionevole che provoca la rivolta" (1972, p. 218); ma potremmo aggiungere le posizioni unilaterali che non ammettono dialogo, gli ideologismi religiosi e politici, gli interessi di parte messi sempre al primo posto dai pre-potenti. Ancora una volta, in ogni caso, il filosofo non ha dubbi: la medicina sta nell'educazione. Il processo che la democrazia ha avvitato sul terreno formativo, varca i confini della stessa politica e arriva a porre la scommessa di un voler operare per democrazia e libertà come valori di cui si coglie l'intera portata umanizzante. Certo i fallimenti non sono mancati e l'impressione che progresso e libertà non seguano lo stesso cammino è ben presente nello studioso, di cui non si fatica a condividere la diagnosi: "oggi la libertà sembra diventare impossibile ancor più che nella storia passata per la massificazione causata dal mondo della tecnica" (1990, pp. 156-157).

2. E il naufragar m'è dolce...

La nostra intenzione è di indagare sul valore formativo di *naufragio*, *scacco*, *cifra*: i concetti filosofici basilari dell'esistenzialismo jaspersiano. Abbiamo richiamato nel titolo un famoso verso di Leopardi, perché analizzandone l'ossimoro possiamo avvicinarci a cogliere il significato esistenziale che il filosofo tedesco ha voluto attribuire al termine. Non vi è dubbio che il *naufragare* richiami alla nostra mente il pericolo, la paura di una condizione che sfugge al nastro controllo, eppure il poeta ne evoca la *dolcezza* quando quello smarrimento avviene nel mare dell'infinito. Vi è in noi la straordinaria potenzialità di andare oltre il nostro limite e di confrontarci con qualcosa che ci trascende, che apre la mente alla dimensione dell'eternità e, al tempo stesso, del dubbio sulla fragile stagione della nostra vita. Scrive

Jaspers: "(...), io sperimento l'essere quando nella sfera dell'esserci ho fatto quello che potevo per difendermi; e, analogamente, quando, come esistenza, rispondo completamente di me, e da me tutto esigo, ma non posso sperimentare l'essere, quando nella coscienza della mia nullità di creatura di fronte alla Trascendenza, mi abbandono alla caducità propria dell'essere creatura" (1972, p. 353). Si deduce che il naufragio non può rappresentare una scelta, in tal caso sfocerebbe nel nulla. Nella sua *autenticità* esso si configura come scacco inesorabile di ogni nostro progetto; ma in ciò viviamo la possibilità di uscire dalla quotidianità desolata dell'esserci – mera immanenza – per proiettarci nell'inquietudine di una alterità radicale: la trascendenza.

Si avverte l'impressione dolorosa che la tecnologia attuale sradichi dalla mente la componente essenziale del dubbio inquieto, di fondamentale importanza per la costruzione del pensiero critico, già a partire dalla prima adolescenza. La tecnologia di ultima generazione trova una risposta a tutto, semplice e rassicurante; elementarizza i processi della conoscenza, tanto che parole come naufragio o scacco scompaiono dal vocabolario e, al tempo stesso, dalla visione del mondo e dal senso stesso del vivere di ogni giorno. Nessuno è più disposto a pensare alla propria vita come una rete di situazioni dove spesso ci si trova sotto scacco, impreparati a trovare una via d'uscita. Il problema non sussiste, perché è il mezzo tecnico a trovare la risposta adeguata, come la mappa per arrivare dove vuoi sullo schermo del cellulare. Così si resta indenni dal naufragio, qualcosa che riguarda solo gli sprovveduti, incapaci di comprendere che non ha senso interrogarsi sul significato della vita e un eventuale *oltre*. Conta l'orizzonte lineare del presente, unico valore certo *qui ed ora*.

Jaspers, invece, ci pone di fronte all'ostacolo delle "situazioni limite", momenti della nostra esperienza dove vacilliamo senza trovare risposte, come nel caso della morte di una persona cara, la perdita di un amore, il senso di colpa per qualcosa che abbiamo commesso, la gravità di una malattia. In questi casi non vi è nulla di "dolce", ma può esservi qualcosa di *fecondo* se impariamo ad accettarne la condizione oscura, difficile, assieme alla consapevolezza che non tutto è predeterminato, una parte ci spetta e un compito dobbiamo svolgerlo: "Infatti l'impossibilità di porre in se stessi il proprio fondamento ultimo non nasce solo dai legami che ci vincolano all'esserci, che effettivamente va in rovina, ma dalla stessa libertà. Per essa in ogni caso divento colpevole perché non posso diventare tutto" (Ivi, p. 349). Dice lo studioso che la filosofia è un curarsi o, meglio, un prendersi cura di sé, che egli ha sperimentato in parallelo con la medicina. Da bambino gli fu diagnosticata una malattia grave che lo avrebbe portato alla morte in giovane età, tra i venti e i trent'anni. In realtà egli morì a ottantasei anni, dopo aver imparato a convivere con questo male estenuante, che lo costringeva a vivere quasi esclusivamente in casa, diventando non solo filosofo che si prende cura del proprio destino, ma anche "medico di se stesso". Jaspers, già attorno al 1910, era in disaccordo con le modalità di trattamento della psichiatria clinica e ne riteneva discutibili gli approcci diagnostici. Così arrivò a mettere a punto il *metodo biografico*, grazie al quale i pazienti paranoici erano chiamati ad una vera e propria ermeneutica dei sintomi². Ma, a colpire ancor oggi, è anche la straordinaria modernità del suo approccio: "a evitare ambiguità e fraintendimenti impiegheremo sempre

2 Il lavoro di ricerca e le pratiche sperimentate confluirono nella famosa opera del 1913 *Psicopatologia generale*.

l'espressione *comprendere* (*verstehen*) per la visione intuitiva di qualcosa dal di dentro, mentre non chiameremo mai comprendere ma *spiegare* (*erklären*) la conoscenza dei nessi causali oggettivi che sono sempre visti dal di fuori" (1964, p. 30).

Ad un più elevato livello filosofico l'intero universo fenomenico è naufragio, dato che il mondo del divenire in cui si evidenziano gli eventi impedisce il rinvenimento di un dato immutabile. Liberarsi dal senso angoscioso del naufragio è impossibile, sia attraverso la scienza che attraverso la filosofia: di qui lo scacco, di cui si è detto, che è pure un prendere atto del proprio esserci in quanto essere "situati". La verità dell'essere la si coglie proprio qui: nella visione dell'infinito naufragio di ogni iniziativa umana e di ogni presunta entità immutabile, dato che la libertà consiste nell'incessante movimento. Eppure: "Il segno cifrato non si lascia spiegare chiaramente dalla contemplazione che si limita a cogliere ciò che viene presentato, ma dall'esistenza che, perdendosi come esserci, fa scaturire la spiegazione della cifra dalla libertà, nel senso che, infrangendosi come esistenza, trova in ciò il proprio fondamento che la rinvia all'essere della Trascendenza" (1972, p. 352). Con questo stiamo entrando nel complesso argomento della *cifra*: il simbolo che rimanda ad altro da sé, il linguaggio attraverso il quale l'essere a diversi livelli si rivela. Ciò che stupisce in un filosofo è la convinzione che "oltre i limiti del sapere si annuncia sovrastante la verità non-razionale" (Ivi, p. 348). La relazione con l'Essere richiede *fedè* filosofica, che non si riveste di quei caratteri esclusivi della fede religiosa quando è "rivelata", anzi non riconosce vincoli ed autorità al di fuori del proprio libero esercizio.

Poiché si può affermare che in Jaspers l'ermeneutica corrisponde alla ricerca della verità è bene mettere in chiaro la questione fondamentale delle cifre: "(...) non si tratta di cose, oggetti, contesti, realtà di fatto. Ma i contenuti delle cifre sono valsi per lo più come realtà di fatto, come le realtà fisiche nello spazio e nel tempo" (1970, p. 187). La critica alla procedura tipica di tanta scienza attuale è evidente, ed è di chiara matrice kantiana, benché il grande filosofo settecentesco vi vedesse qui l'errore tipico della metafisica: il sapere sul fenomeno pretende arbitrariamente di esaurire *in toto* la conoscenza dell'oggetto, nulla rimarrebbe *in sé*, impenetrabile a qualsivoglia metodo e, quindi, *noumenico*. Il sapere scientifico non si accontenta di *interpretare/comprendere* esige di *spiegare* e in modo definitivo: infatti esso non si serve di cifre, che riguardano piuttosto altri approcci: "noi avvertiamo l'infinito dominio esistenzialmente operante del mondo delle cifre, che è presente nella grande poesia, arte, filosofia speculativa, nei moti e nelle rivelazioni" (Ivi, p. 189). La scienza ha messo a punto il proprio sistema metodologico relativo al mondo dell'immanenza, svolge ricerche, offre soluzioni a volte straordinarie ai problemi umani e, al di là di ogni dubbio, favorisce il progresso. Ciò che le si contesta è la convinzione diffusa, nella maggioranza degli scienziati, della unicità del metodo e della sua certa validità conoscitiva. Noi invece confidiamo anche nel valore conoscitivo delle cifre, le quali "non sono mai la realtà della trascendenza stessa, ma il suo possibile linguaggio" (Ibidem), e ci piacerebbe che il sapere scientifico si presentasse con la stessa umiltà affermando: la nostra epistemologia non è lo specchio dell'universo reale ma un linguaggio che tenta di renderne ragione.

Crediamo, proprio in questo tempo in cui la scienza riveste un valore assoluto e non pare accorgersi di essere già sovrastata dalla tecnica, che sarebbe opportuno, parafrasando Kant, di mettere mano ad un lavoro di riflessione che potrebbe assumere questo titolo orientativo: Prolegomeni ad ogni futura scienza che si voglia presentare come verità unica. Il filosofo di Königsberg, come si sa, aveva inteso limitare criticamente le pretese della metafisica, interrogandosi sulla sua

possibilità di possedere uno statuto scientifico. L'esito della lucida riflessione kantiana arriva a dimostrare con rigore epistemologico che la metafisica non è una scienza ma, al tempo stesso, le riconosce di rappresentare una "disposizione naturale" dell'essere umano, questione di grande rilievo che riprenderemo tra poco. Ma su quali basi, da parte nostra, sostenere la necessità di un ridimensionamento della scienza nelle sue pretese di sapere definitivo? Noi crediamo nella pluralità dei metodi di ricerca e partiamo dalla convinzione che il sapere non sia dato solo dai metodi d'indagine ma anche dai comportamenti etici che li dovrebbero accompagnare con coerenza parresiasica. Il fatto che nei campi di concentramento nazisti siano stati messi a punto programmi di ricerca, e che questi possano aver sortito "ottimi" risultati con l'utilizzo di cavie umane, non fa delle procedure messe in atto una buona scienza, né per i mezzi né per i fini. In un presente in cui sembra contare solo il tornaconto relativo della ricerca, è quanto mai opportuno cercare di suscitare un dibattito, far sorgere qualche dubbio sugli indirizzi che si stanno seguendo nei più svariati campi dell'indagine scientifica. Scrive il nostro autore: "L'esattezza rigorosa delle scienze non è tutta la verità. Tale esattezza, nella sua validità universale, non ci vincola in tutto e per tutto quali uomini reali, ma solo quali esseri forniti d'intelletto" (1946, p. 26).

È di grande interesse questo concetto di "vincolo": la comunità scientifica individua e confronta protocolli, condivide i risultati della ricerca, ma è il sistema dell'intelletto ad essere chiamato in causa, non l'essere umano nella sua completezza. Il mio intelletto può seguire le procedure che hanno portato alla produzione dell'energia nucleare, ma la ma etica può essere in disaccordo con l'uso che ne è stato fatto. Non è un esempio scelto a caso, dato che nell'imminenza dell'impiego delle bombe atomiche sul Giappone, nel 1945, diversi scienziati coinvolti si resero conto che i vertici militari statunitensi stavano trascurando i rischi connessi alla radioattività e al suo potere distruttivo nel tempo (R. Jungk, 1958). Per questo si decise di fondare la *Lega degli scienziati atomici*, con lo scopo di rendere noti alla popolazione i pericoli legati all'uso bellico dell'energia nucleare ed esercitare pressioni per giungere alla messa al bando di ulteriori esperimenti. In questo clima di tensione il fisico Oppenheimer viene messo sotto accusa per spionaggio e attività antiamericana, mentre lo stesso Einstein, dopo l'orrore di Hiroshima e Nagasaki, decide di aderire al primo manifesto pacifista per chiedere l'abolizione dell'armamento nucleare.

Quanto descritto, in estrema sintesi, vuole dimostrare non solo che pure la scienza conosce i propri naufragi, quanto piuttosto la necessità che in certe "situazioni limite" gli scienziati prendano posizione, perché la loro, anche se non ne sono consapevoli, è sempre posizione pedagogicamente rilevante agli occhi dell'opinione pubblica. Il loro infatti non è un compito che si esaurisca nel fare nel migliore dei modi la propria ricerca, ma ha a che fare con l'etica e con la politica, con una presa di posizione che metta da parte la scelta di comodo della "neutralità", cui troppo di frequente si è fatto ricorso. Il valore educativo di scelte chiare e nette da parte degli scienziati non ha bisogno di essere qui dichiarato con altre parole, si pensi alla rilevanza che tali scelte possono assumere relativamente all'esercizio dei diritti umani, che non possono restare patrimonio esclusivo di una distratta *élite* occidentale. A conclusione di questa seconda parte, ci sembra importante ricordare che per il nostro filosofo-scienziato, e la cosa non ha mancato di destare scandalo ieri come oggi: "La scienza provvista di senso si realizza tramite la metafisica e al contempo la scienza autentica si realizza senza la metafisica" (1977, p. 112). Egli, in sostanza, è convinto che lo slancio strategico all'investigazione provenga dalla metafisica, la quale non va alla ricerca di risposte definitive ma rappresenta il fulcro dinamico, creativo e inarrestabile, del conoscere. La me-

tafisica, al pari della scienza, ha avanzato pretese di oggettività, vi abbiamo fatto cenno attraverso la critica di Kant, ma quest'ultima ha messo a punto elementi di specificità metodologica sempre orientati all'oggetto studiato, di qui la sua innegabile forza perdurante (Ivi, pp. 110-113).

3. Conclusione. Il territorio della verità

In un famoso passaggio della *Critica della ragion pura*, Kant ha impiegato l'espressione, che abbiamo fatta nostra come titolo del paragrafo conclusivo, per indicare l'isola dai confini certi del sapere scientifico fondato sull'esperienza. Ammette tra parentesi che *verità* è un "nome seducente" e, tuttavia, essa non va confusa con l'*illusione metafisica*, la quale circonda l'isola come "un ampio e tempestoso oceano, (...), dove innumerevoli banchi di nebbia e ghiacci creano ad ogni istante l'illusione di nuove terre e, generando sempre nuove ingannevoli speranze nel navigante che si aggira avido di nuove scoperte, lo sviano in avventurose imprese che non potrà né condurre a buon fine né abbandonare una volta per sempre" (1967, pp. 294-295). In realtà Kant, che differenzia intelletto e ragione, come Hegel dopo di lui e come lo stesso Jaspers, chiarisce nella stessa opera³ come le idee della ragion pura svolgano una funzione regolativa per l'intelletto, a patto di lasciare da parte il dogmatismo ed entrare in una dimensione di problematicismo. Egli non nega, pertanto, che vi possano essere conoscenze conseguibili indipendentemente dall'esperienza sulla base delle "pure" strutture razionali della nostra mente. La conseguenza traspare dalla composizione di alcuni scritti come *Principi metafisici della scienza della natura o Fondazione della metafisica dei costumi*.

Quando Jaspers analizza i limiti delle scienze, al tempo stesso ne riconosce il valore ed auspica una filosofia rispettosa di tale sapere, al fine di arginare le emergenti forme di irrazionalismo che stanno sconvolgendo l'Europa; tuttavia osserva che "la verità è qualcosa di infinitamente di più" e di non riducibile all'esattezza, a quell'esigenza di misurabilità che ne è caratteristica peculiare. Egli scrive: "La fonte di questa verità, per distinguerla da ciò che si presta ad essere formulato e oggettivato, da ciò che è particolare, e determinato, nelle forme nelle quali l'essere può starci dinanzi, noi lo chiamiamo il *Tutto-avvolgente*" (1946, p. 27). Si rende necessario il rischio della speculazione filosofica, dice l'autore, perché ciò che si presenta come oggetto alla mia esperienza sembra scaturire "dal fondo oscuro dell'Essere" e, tuttavia, "non è mai tutto l'Essere" (Ibidem). Le procedure della ricerca oggettiva, insiste ancora l'autore, ci avvicinano a *totalità* che sono solo *apparenti*; mentre l'Essere che non ha orizzonti ci indirizza verso l'infinito: "noi vogliamo renderci conto dell'Essere che, mentre ci si rivela venendoci incontro in ogni oggetto e in ogni orizzonte, pure, come tale, sempre indietreggia e si allontana" (Ivi, p. 29). E se, come bambini, proviamo un certo stupore deluso nello scoprire che lo spazio al di là dell'orizzonte sempre si allontana dal nostro sguardo, possiamo tuttavia avvertire questa sorta di abbraccio dell'essere che ci *avvolge* e in sé ci coinvolge.

Ma la coscienza della verità apre un'altra strada da percorrere nel suo territorio complesso e non perivo di insidie, dato che tale coscienza non è né data gratuitamente da qualche misterioso potere, né acquisita in autonomia una volta per

3 Nella parte relative alla *Dialettica trascendentale*, in cui si ricostruisce la genesi della metafisica nelle sue tre idee (anima, mondo, Dio).

tutte. Si tratta di un processo che vede coinvolta l'umanità ad ogni epoca, ed è un chiaro processo di formazione: "La verità non è mai costituita, nella sua pienezza sostanziale, dal solo pensiero filosofico, ma dal processo di educazione ed autoeducazione in un mondo in via di formazione" (2015, p. 11). Verrebbe da dire che è una buona notizia e che andrebbe divulgata con ogni mezzo: la verità è alla portata della nostra formazione, lo possiamo avvertire a livello di sentimento ancora prima che assuma le caratteristiche del pensiero. Essa è alla nostra portata, se lo vogliamo senza finzioni o inganni, perché sorge dalla relazione tra pensiero e vita: certo è facile smarrirla quando cadiamo nello squilibrio e perdiamo l'armonia tra i mezzi che connotano la nostra umanità. L'eccesso d'intelletto, così come quello d'istinto, ci allontanano dalla verità al pari di un *fare* frenetico o di un *sentire* fuori controllo. Gli "sballi", in sostanza, non fanno bene al nostro rapporto con la verità, ancor meno se cerchiamo giustificazioni che ci allontanano dall'assunzione della piena responsabilità. Se siamo soggetti dell'educazione, non possiamo scaricare su altri gli esiti sfavorevoli del nostro formarci in qualità di esseri umani. A tal proposito il pensiero di Jaspers è veramente radicale: la verità è per ognuno di noi una *conquista* che richiede una *metamorfosi*. In ogni epoca si assiste a fasi preoccupanti di decadenza generalizzata che offuscano la coscienza della verità, anche sotto l'autorevole guida di cattivi maestri. In questi casi si pretende di facilitare il percorso di crescita, si chiedono privilegi senza alcun merito, si può arrivare a minacciare i migliori affinché non mettano in mostra il loro valore.

Le stesse istituzioni dimostrano la loro debolezza, tollerando soprusi e accettando comportamenti che si fanno sempre più incontrollati, tanto da configurarsi a volte come veri e propri reati. Se non vi è la scelta di verità di un rigore ripristinato che, finalmente, ci porti fuori dalla cecità dominante e dalla confusione dilagante che offende ogni residuo barlume di intelligenza, si perde ogni speranza in un mondo degno, che è tale quando ognuno è libero di perseguire i propri fini nel rispetto delle prerogative altrui.

Forse con il passare degli anni vi è la tendenza a guardare con meno indulgenza le intemperanze infantili e adolescenziali. Ma non mi è mai capitato prima di scorgere con tanta frequenza atteggiamenti di prepotenza verso gli altri, forme di egocentrismo esasperato che non ammettono repliche da parte di genitori intorpiditi, non di rado veri e propri ostaggi nelle mani dei figli. Poi le pratiche ricorrenti di violenza nella scuola, e non solo tra ragazzi, ma tra studenti e docenti, genitori e professori, in un'assenza totale di senso della misura che lascia sul campo le vittime più deboli dell'inciviltà. E, alla fine di questo stringato *excursus*, quello che non ci diciamo mai e non ce lo sentiamo dire nemmeno a titolo di preoccupazione politica e tantomeno di tattica informativa: qual è il livello di formazione acquisita nei diversi gradi e ordini scolastici? Abbiamo paura di fare una ricerca seria sul tema e di confrontarci con realtà, per così dire, "concorrenti"? O stiamo preparando affannosamente qualche scusante poco credibile per domani? Alla luce di ciò mi accingo a trattare il tema della "colpa" in Jaspers, come se si trattasse di una parabola affinché impari qualcosa "chi ha orecchie per sentire".

Per cercare di far comprendere al meglio il senso che vogliamo attribuire a questo discorso finale, dobbiamo anche raccontare una storia di vita. Nel 1910 Jaspers aveva sposato una donna ebrea, Gertrud Mayer, e con la salita al potere di Hitler egli venne individuato come oppositore o, in ogni caso, come individuo sospetto, tanto che la scelta della sua vita privata finì per essere pagata nel mondo del lavoro. Nel 1937 venne privato dell'insegnamento universitario ad Heidelberg, dove da anni già viveva da isolato, lasciato solo da amici e colleghi, e cercò di non dar nell'occhio ritirandosi a vita privata in attesa di tempi migliori, condizionato anche dalla malattia cui abbiamo fatto cenno. Addirittura nel 1938 si era arrivati al

divieto di pubblicazione e ciò lo indusse ad abbandonare il proprio Paese, recandosi a Basilea. Heidelberg venne liberata dalle truppe alleate il 30 marzo 1945 ed il filosofo poté tornare al proprio insegnamento nel semestre invernale 1945-46. Nella propria Autobiografia filosofica egli scrive: "Tutte le mostruosità che l'uomo può commettere, le più grandi follie di persone dotate d'intelligenza, tutte le possibili infedeltà di cittadini apparentemente buoni, le cattiverie di uomini apparentemente per bene, le sbadataggini, tutta la miope ed egoistica passività della folla: tutto ciò divenne così largamente realtà che fu necessario modificare le nozioni acquisite sulla natura dell'uomo" (1969, p. 107). Si avverte ancora in queste parole una sorta di allibita incredulità rispetto a ciò che è potuto avvenire, alle azioni di più feroce disumanità commesse da concittadini *apparentemente* normali, *banali* direbbe Hannah Arendt (1964). E, per fare un parallelo che qualcuno potrebbe ritenere inopportuno, dobbiamo assistere ancora nel presente a *sbadataggini* giovanili che costano la vita a qualcuno, o a stupri di "branco" che non vengono considerati cose poi così gravi, si tratta di "ragazzate"!

Di fronte ad uno strisciante sentimento auto-assolutorio, in una Germania umiliata e costretta a stare agli ordini dei vincitori, Jaspers pensò bene di dedicare il primo semestre del suo riacquisito insegnamento, dopo pochi mesi dalla fine della guerra, alla riflessione sulla colpa e sulla responsabilità della Germania sconfitta. È una scelta che richiede molto coraggio, con il rischio quasi scontato di impopolarità e di ostracismo sociale, dopo quanto già vissuto per anni in precedenza. Ma il nostro personaggio non ha privilegi da salvare, né un pubblico da blandire, non ama comparire in televisione per ottenere consenso, perché il suo scopo è continuare a cercare la verità, dato che per lui è questo lo scopo della filosofia. Il compito prioritario è di dare nuovo fondamento alla coscienza: di fronte alla rovina si tratta di riflettere dignitosamente sull'accusa e la sua fondatezza e di prendere posizione con un atto di volontà su quanto accaduto. È facile comprendere, sul piano umano, come le condizioni di estrema povertà, le sofferenze comunque patite, spingessero a voler vivere e dimenticare, grati per aver avuto salva la vita. Il filosofo-psichiatra tuttavia ritiene che non sia il tempo del riposo e nemmeno dell'autocommiserazione: "La questione della colpa, più che essere una questione posta dagli altri a noi, è una questione che noi poniamo a noi stessi" (1996, p. 18), ma l'auto-esame deve partire con radicalità dall'interiorità più profonda.

Nella quotidianità poteva farsi strada con facilità una revisione dei fatti, volta distaccare dall'agire personale il fenomeno complessivo: gli "ordini superiori" potevano rappresentare l'estremo rifugio per sfuggire al riconoscimento delle proprie scelte, fino a rendere *irriconoscibile* il fenomeno stesso. Ma non si può far conto su nessuna innocenza: "Il fatto che uno è ancora in vita, quando sono accadute delle cose di tal genere, costituisce per lui una colpa incancellabile" (Ivi, p. 22). La durezza dell'affermazione ci chiama a riflettere in prima persona sui giustificazionismi di oggi: *io non credevo...*, *io non lo sapevo...* Parole che fanno rabbrivire nella loro banalità quando giustificano azioni di ripetuta violenza contro uno più debole, quasi che si pensasse di risultare credibili facendosi passare per sprovveduti: *non è colpa mia, è morto ma non volevo ucciderlo...* E i milioni di ebrei "spariti", per tornare a cose più serie, quali colpe avevano? Una tendenza diffusa passava dall'incredulità al silenzio: se è accaduto è meglio non parlarne. Jaspers, che tanta cura ha dedicato alla comunicazione, sa che si tratta sia pure con fatica di riannodare il dialogo, dopo anni di propaganda nazista che lo aveva abolito, dal momento che solo la parola del capo era degna d'ascolto. Quella ripresa della parola scambiata doveva però manifestare un'autentica vocazione relazionale, ristabilire il culto di un'identità umana che trova il proprio fulcro nella solidarietà.

Sono quattro i tipi di colpa che lo studioso individua e sui quali aprire un dibattito autentico. Per prima viene la *colpa criminale*, che richiede l'accertamento sulle basi del diritto: "l'alto pensiero degli uomini che vogliono basare la loro esistenza su un'azione che, sebbene abbia bisogno della forza per essere garantita, non viene però da essa determinata (...)" (Ivi, p. 29). Si tratta in sostanza di crimini in cui è chiara la violazione di leggi e il diritto che le esamina, come riportato, si fonda su un pensiero *alto*, quello dell'uguaglianza per intenderci. Poi vi è la *colpa politica* che apre a questioni assai delicate: sul terreno *macro* riguarda gli uomini di Stato, i governanti, ma i comuni cittadini sul terreno *micro*, i governati, hanno una corresponsabilità nell'azione di governo: "L'istanza è la forza e la volontà del vincitore nella politica interna come nella politica estera. Quel che decide è il successo" (Ivi, p. 21). Un buon numero di cittadini dava il proprio consenso alle politiche della forza di Hitler, o di Mussolini se si vuole allargare il discorso al caso italiano: a cose fatte, una volta sconfitti i dittatori non si può pensare di chiamarsi fuori, come se nulla fosse accaduto. Segue la *colpa morale*, argomento già sfiorato in precedenza relativamente a quell'esecuzione di ordini cui si fece ricorso, da parte di vari accusati, al processo di Norimberga, e dello stesso Eichmann nel processo del 1963 a Gerusalemme. Osserva in proposito Jaspers: "Uno ha la responsabilità morale delle azioni che compie come individuo. E questo vale per tutte le azioni, anche per le azioni di ordine politico e militare che compie" (Ivi, p. 22). I delitti rimangono tali anche se eseguiti sotto un ordine, che può rappresentare una minaccia per la propria vita e, in tal caso, vi è un'attenuante. Di tale colpa si risponde al tribunale della propria coscienza, ma anche attraverso la comunicazione franca con le persone più vicine sul piano affettivo, che abbiano a cuore il nostro destino spirituale. Infine vi è la *colpa metafisica*, per la quale il filosofo fa riferimento alla responsabilità comune che dobbiamo assumerci semplicemente come uomini, per tutti i mali di cui l'umanità è capace⁴. Ancor più dobbiamo farci carico della gravità di fatti di cui siamo testimoni o dei quali abbiamo conoscenza, quindi "Chi non ha messo a repentaglio la propria vita per impedire il massacro degli altri, ma è rimasto senza fare nulla, si sente anche lui colpevole, in un senso che non può essere adeguatamente compreso da un punto di vista giuridico, politico o morale" (Ivi, pp. 22-23). Il drammatico dubbio è che nella realtà di questo nostro tempo, l'aver sempre meno operato, a tutti i livelli formativi, affinché le nuove generazioni imparassero ad interrogarsi sul senso del sacro, del trascendente, dello spirituale nella sua autonomia, abbia prodotto il medesimo atteggiamento di estraneità - trovarsi di fronte ad un argomento come la colpa metafisica - che si può provare verso una lingua con alfabeto ignoto. Già è quasi impossibile per un adolescente, o un giovane, ammettere pienamente una colpa criminale, la quale caso mai va condivisa con la società, la famiglia, le cattive compagnie, la normalità degli eccessi, ecc. Colpa politica e morale verrebbero considerate con sguardo melenso ed un'alzata di spalle; ma la colpa metafisica... su questa ci sarebbe solo da ridere!

4 Vi è un chiaro riferimento in ciò a Kierkegaard e ai possibili tre stadi dell'esistenza (estetico, etico e religioso). (Cfr. S. Kierkegaard, *Aut-Aut*, Mondadori, Milano, 1960).

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1964). *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Milano: Feltrinelli.
- Byung-Chul Han (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Roma: Nottetempo
- Feuerbach, L. (1948). *Principi della filosofia dell'avvenire*. Torino: Einaudi.
- Hegel, G. W. F. (1960). *Fenomenologia dello spirito*, trad. it. Di E. De Negri. Firenze: La Nuova Italia.
- Hegel, G. W. F., (2008). *Filosofia dello spirito jeneso*, a cura di G. Cantillo, Roma-Bari: Laterza.
- Jaspers, K. (1969). *Autobiografia filosofica*. Napoli: Rorano.
- Jaspers, K. (2015). *Della verità. Logica filosofica*, trad. it. di D. D'Angelo. Milano: Bompiani.
- Jaspers, K. (1996). *Filosofia*. Torino: UTET.
- Jaspers, K. (1970). *La fede filosofica di fronte alla rivelazione*, Milano: Longanesi.
- Jaspers, K. (2005). *La fede filosofica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jaspers, K. (1948). *La mia filosofia*, trad. it. di R. De Rosa. Torino: Einaudi.
- Jaspers, K. (1996). *La questione della colpa. Sulla responsabilità politica della Germania*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jaspers, K. (1972). *Metafisica*, a cura di U. Galimberti. Milano: Mursia.
- Jaspers, K. (1977). *Orientazione filosofica nel mondo*. Milano: Mursia
- Jaspers, K. (1972). *Origine e senso della storia*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Jaspers, K. (1964). *Psicopatologia generale*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Jaspers, K. (1988). *Ragione ed esistenza*. Milano: Fabbri.
- Jaspers, K. (1990). *Verità e verifica. Filosofare per la prassi*. Brescia: Morcelliana, Brescia.
- Jaspers, K. (1999). *Was ist Erziehung? Ein Lesebuch*, München: Piper.
- Jungk, R. (1958). *Gli apprendisti stregoni*. Torino: Einaudi.
- Kant, I. (1967). *Critica della ragion pura*, trad. it. di P. Chiodi. Torino: UTET.
- Kierkegaard, S. (1960). *Aut Aut*. Milano: Mondadori.
- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento. Tre studi*, ed. it. a cura di F. Polidori. Milano: Raffaello Cortina.

Psicomotricità infantile: implicazioni didattiche secondo una prospettiva prasseologica

Childish psychomotricity: didactic implications according to praxeological perspective

Carmen Palumbo

Università degli Studi di Salerno - capalumbo@unisa.it

Antinea Ambretti

Università degli Studi di Salerno - aambretti@unisa.it

Rosa Sgambelluri

Università Mediterranea di Reggio Calabria - rosa.sgambelluri@unirc.it

ABSTRACT

In the National Guidelines for the Curriculum of the Childhood School of 2012, they suggested a review of the curricular organization, starting from the recovery of the forms of play and free or guided movement as the opportunity to discover and build the identity of the collective and personal oneself. With these aims, the “sense of movement” has taken on a value of its own not only as the product of the integrated and synergistic action of sensory receptors typical of kinesthesia (Berthoz, 1998) but as the foundation of the construction of wider meanings achievable through multiform relationships and adaptive, that are established between the body and the environment through ludiform paths. In this perspective, the Ministerial Documents of 2012 focused on the Childhood, there is an element which plays a central role: the revisiting of all procedures/modalities to keep in touch with the child and to link him to the actuality, his different playful codes, included the motor one, highlighting the ludic use of the body and of the movement. This multidimensional nature of the playful-motor phenomenon suggests the capitalization of the didactic properties of the game and the movement, suggesting a possible redesign of didactic itineraries since the School of Infancy. It is up to the school to recover this deficiency by accepting the educational-inclusive suggestions coming from the psychomotricity, in an attempt to reconstruct the conditions to know which forms of play are most suitable (as a theme, as a structure, as a possibility of change and transformation of rules, as a potential learning) to children in the age that involve us (Staccioli, 1987).

- * Attribuzione delle parti. Pur essendo l'articolo frutto di una riflessione comune ad opera degli autori, si precisa che Carmen Palumbo è autrice e coordinatore scientifico del lavoro ed ha curato la stesura del paragrafo n.2. Antinea Ambretti è coautrice del lavoro ed ha curato in particolare la stesura del paragrafo n.3. Rosa Sgambelluri è coautrice del lavoro ed ha curato in particolare la stesura del paragrafo n.1. Tutti gli autori hanno contribuito alla revisione del manoscritto nella sua versione finale.

Nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia del 2012 si suggerisce una rivisitazione dell'organizzazione curricolare a partire dal recupero di tutte le forme di gioco e di movimento libero o guidato come occasione volta alla scoperta e costruzione identitaria del sé collettivo e personale. Con tali finalità il "senso del movimento" ha assunto una propria valenza non solo come il prodotto dell'azione integrata e sinergica di recettori sensoriali propri della cinestesia (Berthoz, 1998) ma come fondamento della costruzione di significati più ampi realizzabile attraverso le relazioni multiformi ed adattive che si instaurano tra il corpo e l'ambiente attraverso percorsi ludiformi. In questa prospettiva, nei documenti ministeriali del 2012 dedicati all'infanzia, assume un valore decisivo la rivisitazione delle modalità di contatto del bambino con la realtà, i suoi diversi codici ludici, compreso quello motorio, mettendo in primo piano l'uso ludico del corpo e il movimento. Questa pluridimensionalità del fenomeno ludico-motorio suggerisce la capitalizzazione delle proprietà didattiche del gioco e del movimento, suggerendo una possibile riprogettazione di itinerari didattici fin dalla scuola dell'infanzia. Tocca perciò alla scuola recuperare questa carenza accogliendo i suggerimenti educativo-inclusivi provenienti dalla psicomotricità, nel tentativo di ricostruire quelle condizioni per conoscere quali forme di gioco siano più adatte (come tematica, come struttura, come possibilità di variazione e trasformazione di regole, come potenzialità di apprendimento) ai bambini nelle età che ci interessano (Staccioli, 1987).

KEYWORDS

Prasseology, psychomotricity, childhood, play, inclusion.
Prasseologia, psicomotricità, infanzia, gioco, inclusione.

1. Educazione ludiforme: il potenziale didattico-inclusivo della psicomotricità

Attualmente la psicomotricità rappresenta una metodologia didattica flessibile, trasversale e pluridimensionale. Essa "...non è un particolare tipo di comportamento o una specifica facoltà - ma- rappresenta un approccio funzionale alla formazione della persona, a partire dall'uso del movimento. I suoi obiettivi, in tal modo, non si definiscono in termini quantitativi, di contenuto delle conoscenze, ma si indirizzano verso l'organizzazione dei meccanismi di acquisizione. Tale forma di educazione, come tutti i metodi attivi, coglie i bisogni del bambino, il suo interesse al raggiungimento di scopi, come leva dell'attività [...]. Questa pedagogia del movimento, non centrata sulla prestazione o sul risultato immediato, mira allo sviluppo della persona nel pieno rispetto delle sue peculiarità ..." (Le Boulch, 1989, p. 15).

Tuttavia, la ricerca psicomotoria si articola in due filoni di studio: quello *cognitivo* e quello *psicodinamico*. Il filone cognitivo a cui fanno riferimento Wallon e Piaget ha per oggetto di studio l'atto motorio finalizzato, ovvero la *prassi* che mette in risalto l'importanza della relazione interpersonale e del dialogo tonico inteso come forma, accettazione e fiducia nell'altro, proveniente dal coinvolgimento corporeo.

Il filone psicodinamico, invece, si riferisce, alla teoria psicoanalitica che si interessa della simbologia del movimento e della relazione corpo- inconscio e trova in Lapierre e Aucouturier i suoi massimi esponenti. Secondo questo approccio, il movimento rappresenta, infatti, un bisogno organico del bambino.

Stando alla visione psicobiologica di Wallon e Duprè, il movimento è, altresì, visto come "...la possibilità di prefigurare le diverse direzioni che potrà prendere l'attività psichica. Le forme che lo spostamento nello spazio può assumere e che hanno importanza nell'evoluzione psichica del bambino sono: la passività, cioè i riflessi d'equilibrio e le reazioni di pesantezza; l'attività, ovvero gli spostamenti corporei attivi, in relazione con l'ambiente esterno [...]; le reazioni posturali che si manifestano nel linguaggio corporeo costituito dai gesti, dagli atteggiamenti, dalle mimiche..." (Giugni, 1986, p. 86).

Nondimeno le emozioni assumono una funzione plastica ed espressiva e si formano dalla postura intesa come costruzione dinamica derivante dal rapporto tra persona e ambiente ed incidono sul tono muscolare. La funzione tonica è, infatti, strettamente collegata alla vita psichica e all'affettività e regola tutte le reazioni della persona.

Una ulteriore indagine sull'educazione psicomotoria viene affrontata da Le Boulch, il quale dimostra che l'educazione della motricità consiste nel disporre le strutture corticali in grado di avere un ruolo affettivo nella risposta motoria ed in questo modo la relazione motoria del bambino con il mondo esterno risulta essere anche intellettuale ed affettiva.

Negli ultimi anni si è fatta similmente strada la connotazione moderna della psicomotricità che riconosce in Aucouturier e Lapierre i due più grandi esponenti, che partendo dalle acquisizioni della psicologia cognitiva di Wallon e Piaget, osservano come i bambini possano acquisire le emozioni in modo globale attraverso il movimento. Essi sostengono che in ambito educativo deve essere attuato un metodo che dia la possibilità ai bambini di vivere le emozioni spazio-temporali e in accordo con Piaget, dichiarano che l'intelligenza si svilupperebbe a partire dall'esperienza senso motoria che costituisce la base dell'intelligenza rappresentativa logico-formale.

Solo poco tempo dopo i due studiosi giungono ad un ripensamento teorico sottolineando dunque "...un nuovo aspetto del movimento -e cioè- la sua dimensione simbolica che trae origine dagli strati più profondi del soggetto, primo fra tutti quello che fa riferimento alla separazione del corpo dalla madre e alla perdita delle funzionalità..." (Sibilio, 2002, p. 33).

Differentemente Lapierre attribuisce alla psicomotricità un valore di natura relazionale, interpretando il concetto di apprendimento sulla base dei vissuti affettivo-relazionali di ciascuna persona, giungendo in questo modo "...al concetto di psicomotricità espressiva in cui il corpo è visto non come un recettore muto ma come essere capace di esprimere significati e produrre segni. Esso è un corpo emozionale che si esprime attraverso stati di tensione e rilassamento tonico..." (Sibilio, 2002, p. 34).

Un importante contributo in ambito educativo ci viene offerto anche da Aucouturier che arriva a sostenere che le attività motorie sono assolutamente influenti nel processo di formazione della persona e del corpo. Difatti la psicomotricità favorisce attraverso il mondo corporeo, la ristrutturazione e lo sviluppo della personalità del bambino, e le sue relazioni e comunicazioni con il mondo che lo circonda.

Il bambino nel corso del primo anno di vita dedica molto tempo alla conoscenza del proprio corpo infatti verso i tre mesi, le braccia e le gambe entrano nel suo campo visivo ed inizia ad osservarli con attenzione. Proprio in questo periodo

egli dimostra, quindi, un grande interesse a guardare e toccare le varie parti del suo corpo che considera ancora come corpi estranei perché non ancora sottoposte al controllo dalla motricità volontaria.

L'inizio della conoscenza del proprio corpo avviene in realtà attraverso l'esperienza che il bambino fa con lo specchio quando dal quarto mese di vita inizia ad interessarsi alla sua immagine, sorridendo e muovendosi alla sua vista.

L'autocoscienza del proprio corpo si compie, quindi, tramite le esperienze di movimento che oltre a realizzarsi per il piacere di muoversi, attivano il controllo motorio ed insieme contribuiscono alla costruzione dell'identità corporea. L'immagine corporea, pertanto, prende forma nella mente del bambino che diventa cosciente delle sue possibilità, ma anche dei suoi limiti.

Tramite l'esperienza corporea il bambino inizia a percepire le distanze che lo separano dagli oggetti e soltanto quando diventa capace di confrontare le proprie azioni e l'effetto che questi hanno sugli oggetti, diventa realmente consapevole del proprio sé corporeo.

Quanto detto fin'ora, ci porta a considerare la psicomotricità una prassi educativa che trova nel contesto didattico la sua ampia applicazione e favorisce l'inclusione degli alunni con disabilità attraverso la strutturazione di contesti di apprendimento didattici efficaci.

Questo ci porta a ritenere che il bambino non porti più con sé, fin dalla nascita, un bagaglio preconstituito di conoscenze, né che egli possa essere modellato o plasmato, ma che abbia piuttosto delle disponibilità genetiche che vanno potenziate.

L'educarsi e l'educare, costituiscono, dunque, il processo di comunicazione che trae la sua origine dal movimento. Il bambino, quindi, entra in rapporto con le altre persone e con gli oggetti mediante il corpo che si muove nello spazio che diventa un campo dinamico dove realizzare se stesso, nell'incontro con gli altri e con gli oggetti dell'ambiente circostante.

Queste relazioni che il bambino instaura con gli altri e con gli oggetti gli permettono di determinare e di porsi davanti ai propri limiti, di affermare i propri bisogni e di realizzare i suoi progetti: per questo è necessario che in un'azione educativa venga valorizzato il concetto di corpo e la sua azione all'interno della realtà.

Il pensiero comportamentista assegna al corpo un ruolo esistenziale di presenza nel mondo, nella strutturazione di modelli logico-categoriali e nella coordinazione delle componenti motorie e tonico affettive.

In questo modo, si arriva a sostenere la stretta relazione tra corpo e sviluppo delle componenti intellettive, tra corpo ed equilibrio affettivo, giungendo a credere, altresì, nella possibilità di porre le basi per una concezione unitaria e dinamica della realtà umana nei suoi molteplici aspetti.

Il corpo diventa così esso stesso vita, un corpo vissuto, un anello di congiunzione dell'io con gli altri e con la realtà degli oggetti, dello spazio e del tempo, un'immagine corporea che costituisce la base della coscienza di sé e della coscienza dell'io.

Diverse sono tuttavia le posizioni di alcuni studiosi a riguardo:

- *Schafer* – per Schafer la rappresentazione del sé può essere definita come un'idea che il soggetto ha della propria persona;
- *Schilder* – secondo Schilder lo schema corporeo appartiene al vissuto percettivo dello psichismo ed è costituito dalla conoscenza e dalla conoscenza e dalla percezione del proprio corpo. Ogni sensazione presuppone una risposta mo-

toria e per questa ragione lo schema corporeo non si deve riconoscere nella risposta motoria ma all'interno della sensazione stessa.

- *Ajuriaguerra* – per Ajuriaguerra lo schema corporeo è un dato costantemente presente che permette la coscienza del nostro corpo come entità statica e dinamica.
- *Le Boulch* – secondo Le Boulch lo schema corporeo può essere considerato come un'intuizione d'insieme o una conoscenza immediata che si ha del proprio corpo.
- *Vayer* – infine per Vayer lo schema corporeo è l'organizzazione delle sensazioni relative al proprio corpo in relazione ai dati del mondo esterno (Gomez Paloma, 2004, pp. 117-118).

Soltanto nel momento in cui il bambino arriva alla coscienza di essere lui stesso parte dell'ambiente, può riconoscersi come individuo e arrivare così alla differenziazione io-mondo-esterno, e quest'esperienza lo conduce a costruire degli schemi che gli permetteranno di compiere le sue azioni e di proseguire l'esperienza di sé e del mondo.

Occorre, quindi, accostarsi al corpo come una modalità didattica nuova che coinvolge al suo interno i diversi livelli che risultano essere altresì significativi in campo affettivo, cognitivo e sociale. In questo modo l'educazione psicomotoria si propone di fare emergere l'autentica dimensione umana del bambino, leggendola nella sua espressione motoria, tonica e posturale.

L'educazione psicomotoria "...deve quindi rappresentare un intervento psicopedagogico che stimola il bambino attraverso la motricità a controllare i propri vissuti, a conoscere se stesso e l'ambiente circostante, ad apprendere modalità conoscitive e di relazione sempre più adattive..." (Pavese & Paven, 2009, p. 58).

Per programmare un intervento di educazione psicomotoria, non si può non considerare un'analisi della situazione iniziale.

Questa analisi propone, difatti:

- Una "*diagnosi*" dei punti di forza e di debolezza di ogni bambino (anche quello che mostra una disabilità);
- La rivelazione di tutti i fattori che compongono la situazione globale;
- La traduzione delle osservazioni rilevate in progetto di intervento.

Tale studio consiste nell'osservazione attenta dei comportamenti dei bambini in situazione di gioco opportunamente impostate, e permette la rivelazione di tutti gli elementi di carattere psicomotorio. "...L'analisi di questi dati consente l'elaborazione di un *bilancio psicomotorio* che rappresenta l'effettiva situazione iniziale di ciascun bambino che servirà come strumento di verifica di eventuali arresti, progressi o regressioni nel conseguimento degli obiettivi prefissati, sia intermedi che finali..." (Pavese & Paven, 2009, p. 69).

Tuttavia, negli ultimi trent'anni, gli psicomotricisti si sono prefissati i seguenti obiettivi:

- a) *Lo sviluppo del piacere senso-motorio*: il piacere di muoversi, di vivere tutto il movimento attraverso il proprio corpo, correre, rotolare, saltare, ecc. Tutto ciò va a consolidare il proprio schema corporeo, punto di passaggio fondante nell'evoluzione dei successivi processi di acquisizione;
- b) *L'evoluzione e la facilitazione dei processi di comunicazione*: favorire la possibilità di vivere la relazione con gli altri, di essere soggetti attivi di comunicazione, attraverso il movimento condiviso con l'altro, attraverso l'interazione con gli oggetti e riscoprendo la possibilità di movimento nello spazio struttu-

- rato della psicomotricità, sperimentando e utilizzando una comunicazione che procede verso una modalità sempre più evoluta e strutturante;
- c) *Lo sviluppo della creatività*: sviluppare la creatività dei bambini come rottura e superamento delle stereotipie, della ripetitività del movimento e del gioco. Premettere, quindi, di investire lo spazio e gli oggetti con la propria capacità immaginativa e di sviluppare attraverso la sospensione del giudizio e la stimolazione della spontaneità, i processi creativi dei singoli gruppi;
 - d) *Il decentramento e l'apertura al pensiero operatorio*: vivere la relazione con lo spazio, gli oggetti, gli altri, ordinando e organizzando in modo creativo l'ambiente circostante dove il bambino acquisisce le basi della rappresentazione mentale, del pensiero operatorio, della capacità di progettazione ma anche di una maggiore comprensione del proprio vissuto e verso una maggiore apertura che permetterà di comprendere il punto di vista dell'altro.

La psicomotricità rappresenta, dunque, una modalità didattica nuova bastata sull'utilizzo di un linguaggio non verbale, dove il *corpo in movimento*, le sensazioni e le emozioni che emergono, rappresentano il fulcro delle relazioni umane e determinano una realtà educativa ed inclusiva che si può definire una vera e propria esperienza di vita.

In considerazione poi del fatto che la psicomotricità possa rappresentare una interessante proposta educativa, è opportuno tenere conto dell'importanza che ricoprono le attività psicomotorie e più in generale tutte quelle attività di educazione *del e con* il corpo che si rivolgono a tutti gli allievi allo scopo di favorire la loro crescita psicofisica e a migliorare i processi comportamentali, relazionali e cognitivi in un'ottica inclusiva.

Tutto questo può essere però realizzato attraverso gli strumenti che sono propri di un laboratorio motorio, e cioè il *fare* e quindi il costruire con le proprie mani e/o con il corpo, lo *scoprire* attraverso il vissuto diretto e l'*interiorizzare* quanto è stato fatto e quindi scoperto.

La didattica laboratoriale a carattere psicomotorio rappresenta quindi "...l'arte di insegnare in un ambiente di apprendimento destinato alla sperimentazione in ambito scientifico, in cui il soggetto dell'intervento ha un ruolo attivo [...]. Si rivolge agli alunni – con disabilità- con un orientamento mirato al recupero e, soprattutto al potenziamento delle abilità motorie residue contribuendo, con opportune attività, all'equilibrio della vita psichica della persona in una logica di progettazione dinamico-funzionale..." (Sibilio, Gomez Paloma, 2004, pp. 149-150).

Una qualsiasi attività laboratoriale messa in atto, soprattutto se rivolta ad alunni con disabilità, una volta realizzata, dovrà quindi basarsi sulle esigenze, sui tempi, sugli spazi di ciascun bambino.

Questo significa che le attività laboratoriali psicomotorie possono aiutare il bambino con disabilità a conoscere i suoi limiti e a partire da questi per imparare ad usare il proprio corpo, facendo leva sulle funzioni vicarianti. Per consentire tutto questo è altresì fondamentale la funzione che assume il gruppo dei pari, dove il rapporto con i compagni può diventare per la persona con disabilità, un incentivo a migliorarsi senza isolarsi dal contesto in cui si trova e consentendo che ogni intervento venga inserito in progetti laboratoriali integrati con le attività della classe (Sgambelluri, 2014).

La possibilità di operare in maniera concreta e di cooperare insieme agli altri sono premesse che stimolano il soggetto a valorizzare le sue *abilità diverse*, in quanto gli offrono la possibilità di "...potenziare eventuali funzioni vicarianti in un clima socio-affettivo e relazionale particolarmente favorevole..." (Sibilio, Gomez Paloma, 2004, p. 181).

2. Corpo movimento e gioco nell'infanzia: un approccio didattico-prasseologico

Il rapporto della *Concession de la Rénovation de la Pédagogie* per la scuola elementare sosteneva che "...l'educazione psicomotoria deve essere considerata nella scuola elementare come un mezzo educativo fondamentale. Essa condiziona ogni apprendimento prescolare e scolastico, che non può essere condotto a buon fine, se il fanciullo non ha preso coscienza del proprio corpo, della lateralizzazione, della capacità di situarsi nello spazio, della padronanza del tempo e se non ha acquisito una sufficiente abilità ed una coordinazione dei propri gesti e dei movimenti. L'educazione psicomotoria deve essere privilegiata fin dalla più tenera età, accogliendo in pieno quelli che erano gli auspici del *Terzo Tempo Pedagogico*, quale quadro nel quale tradurre il rinnovamento dei metodi di insegnamento (Le Boulch, 2003).

L'esperienza vissuta attraverso il corpo è fondamentale per lo sviluppo cognitivo, affettivo e socio-relazionale di ogni bambino ed è, quindi, fondamentale che i bambini possano muoversi, correre, camminare, saltare, strisciare, spostare, afferrare, lanciare, schivare, perché l'organizzazione del movimento ha origine a partire dall'attivazione integrata delle funzioni senso-percettive che si organizzano in relazione alla corporeità, allo spazio, al tempo, agli oggetti, ai soggetti, in reciproca combinazione.

Sul piano didattico-educativo diventa indispensabile insistere sulla necessità dell'esperienza; molto dipende dalla sua qualità. Un'esperienza è valida solo quando porta alla percezione di connessioni o successioni e acquista valore di conoscenza nella misura in cui è cumulativa o ha un significato.

In area pedagogica non è possibile confondere educazione con esperienza; tuttavia, è possibile affermare che ogni esperienza è una forza propulsiva che nasce da una specifica situazione, all'interno della quale i fattori della continuità e dell'interazione costituiscono un'attività dinamica che può dare valore educativo all'esperienza stessa articolandosi tra di loro. Il concetto di esperienza, pur non essendo equivalente a quello di educazione, permane, anche nell'analisi deweyana, un concetto centrale sia al sistema evolutivo sia al sistema educativo (Frauenfelder, Santoianni, 2002).

Dal momento che il bambino "...riorganizza in modo dinamico ed individuale l'esperienza in cui si trova immerso..." (Trisciuzzi, Cambi, 1989, p. 14) il gioco simbolico su cui si fondano i processi di metaforizzazione della realtà descrive in pieno il potenziale dell'esperienza corporea nel rendere significativi gli apprendimenti, perché è soltanto facendo e manipolando che il bambino impara e il corpo, in tutte le sue espressioni, diviene uno strumento utile per l'insegnamento, difatti come afferma Piaget "...la conversazione col soggetto è molto più sicura quando ha luogo in occasione di esperienze effettuate con materiale adeguato e quando il bambino, invece di riflettere a vuoto, agisce prima, e non parla che delle proprie azioni. L'intelligenza è un sistema di operazioni [...] L'operazione non è altro che azione: un'azione reale, ma interiorizzata, divenuta reversibile. Poiché il bambino giunga a combinare delle operazioni, si tratti di operazioni numeriche o di operazioni spaziali, è necessario che abbia manipolato, è necessario che abbia agito, sperimentato non solo su disegni ma su un materiale reale, su oggetti fisici..." (Piaget, 1927, p. 31).

È essenziale, dunque, favorire giochi che, come sottolinea Melania Klein, rappresentino l'equilibrio tra il mondo interiore e quello esteriore e che possano coinvolgere totalmente il fanciullo.

Il bambino gioca mimando scene della vita quotidiana, parla facendo evoluzioni, canta danzando o comincia a danzare e poi canta e contemporaneamente esprime la sua affettività ed esercita la sua intelligenza, perché già a 4-5 anni, come

sostiene Freinet, il bambino possiede una somma di conoscenze e tecniche accumulate attraverso un'esperienza, la cui portata è considerevole.

L'attività di gioco è dispendio di energia, uso del corpo, della mente e del cuore per realizzare e vivere una fantasia, una costruzione, una prova di coraggio; rappresenta la risposta più immediata al bisogno di esplorazione e alle curiosità, più o meno dichiarate, riferite a sé stessi, a cose, a persone e fenomeni considerati singolarmente o in relazione reciproca. Esso assolve a diverse funzioni quali il rafforzamento, la destrezza, il controllo dei movimenti, la consapevolezza e l'uso accorto delle energie, la termoregolazione autonoma e infine sollecita effetti positivi sulle performance cognitive. Attraverso il gioco il bambino progetta, crea, distugge e ricostruisce in un susseguirsi continuo di azioni che lo inducono, di volta in volta, a provare emozioni diverse, spesso contraddittorie, ma indispensabili al proprio sviluppo psicofisico (Palumbo, 2016).

A partire dal gioco, quale esercizio di schemi che vengono messi in atto per il piacere funzionale connesso a questo esercizio (Piaget, 1972) il bambino passa poi, pian piano, al gioco motorio, che inizia nella prima infanzia, raggiunge picchi elevati nell'età scolare e declina nell'adolescenza.

Attraverso il gioco motorio e tutti gli schemi motori del correre, saltare, inseguire, arrampicarsi, ecc. si innescano azioni motorie, cioè, si stabiliscono ineludibili relazioni reciproche tra le funzioni motorie, cognitive, emotivo-affettive e sociali, al punto che le varie esperienze motorie, attraverso l'espressività corporea, il gioco, lo sport, divengono fattori di mediazione per lo sviluppo dei processi mentali, delle emozioni e delle relazioni interpersonali (Colella, 2016).

Nel momento in cui un'esperienza ha esiti positivi in seguito ad alcuni tentativi, si genera un'eco di potenza e l'individuo avverte il bisogno di ripetere l'atto riuscito fino ad automatizzarlo (Freinet, 1968).

I giochi senso-motori gettano le fondamenta dell'identità corporea personale, proseguendo per tutta l'infanzia e concorrono a strutturare quella globalità, che fa superare le sensazioni di frammentazione corporea delle prime fasi di vita. Il gioco senso-motorio è l'espressione più diretta del crescere del bambino, l'innata tendenza a muoversi dell'organismo umano che obbedisce al determinismo genetico, già presente nella vita intrauterina, che concorre alla formazione della sensazione e del fantasma di diffusione e crescita, che al momento della nascita stimolerà e guiderà il bambino nella ricerca del movimento (Vecchiato, 2007).

Con i giochi motori e con le attività espressive il bambino sarà posto in una situazione di ricerca, che a partire dall'esperienza vissuta del corpo lo condurrà attraverso aggiustamenti progressivi, alle scoperte di nuove prassie, assicurando una disinvoltura globale del corpo in relazione *all'ambiente di azione*.

Muovendosi e giocando ciascun bambino diventa protagonista del proprio mondo interiore (Bruner, 2001) ed esteriore, attivandosi nella scelta e selezione di controllo ed armonizzazione di uno o più movimenti sia in termini di efficacia che di continuità.

L'infanzia, caratterizzata da specifiche fasi dei processi di maturazione funzionale e di sviluppo psicomotorio, si configura come un periodo nel quale possono essere realizzati alcuni compiti motori, in quanto ogni esecuzione motoria si lega anche alla possibile "... *capacità funzionale (maturità funzionale) degli organi di controllo del movimento...*" (Meinel, 1999, p. 243) di recepire, elaborare e trasmettere informazioni provenienti dall'ambiente sviluppando la propria funzionalità in relazione alla tipologia di esperienze diversificate stimolando i "... *presupposti morfologici e funzionali esistenti nell'organismo e nei suoi sistemi di organi...*" (Meinel, 1999, p. 243) favorendo la composizione di un vero e proprio corredo motorio tramite informazioni di ritorno.

Il movimento del bambino, considerato nelle sue diverse espressioni esecutive, è infatti il prodotto di un adattamento fondato su un equilibrio tra accomodamento e assimilazione identificabile, "...con la coordinazione stessa delle azioni..." (Le Boulch, 1981, p. 141) che consentono di poter agire sull'ambiente e "...poterlo trasformare con risultati essenziali..." (Le Boulch, 1981, p. 141).

Qualsiasi manifestazione corporeo-ludico-motoria è, espressione delle caratteristiche intersoggettive dell'esecutore consentendo: *to explore knowledge* (Koschmann, LeBaron, 2002); *to recall more details* (Goldin-Meadow, et al., 1999) *to create mental representations to retain concepts, to organize spatial information for verbalization* e *to construct inter-subjectivity* (Nathan et al., 2007).

Il corpo in movimento, prima di essere una modalità naturale di relazione con il mondo, è quindi la traccia tangibile della relazione tra azione e significato, una forma espressiva dinamica che è capace di dare senso agli atteggiamenti ed ai comportamenti della persona (Schilder, 1986).

In questa prospettiva, l'attenzione alla corporeità in movimento, si pone come una possibile ed originale modalità potenzialmente efficace per comprendere tutti gli aspetti dello scambio comunicativo, non solo quelli semantici, determinando le condizioni di una vera grammatica e sintassi del corpo capace di superare le barriere imposte dai codici socio-relazionali.

3. La prasseologia motoria: suggestioni per una didattica del movimento nell'infanzia

Lo studio e l'analisi delle attività di gioco e movimento nel periodo infantile, ha costantemente sollecitato riflessioni scientifiche di ampio respiro (Meinel, 1999) sul potenziale di educabilità (Frauenfelder, Santoianni, 2002) delle attività ludico-motorie come mezzo primario e fondamentale di relazione psicofisica con l'ambiente, di conoscenza e di espressione affettiva, riportando l'attenzione su una *fisionomia* delle attività di movimento alleggerita degli aspetti puramente tecnici e performativi volti alla mera costruzione di abilità motorie. L'affermazione di nuovi significati legati alle possibili relazioni tra corpo, gioco, movimento in chiave didattico-educativa introdotta da approcci scientifico-disciplinari plurimi e diversificati, ha contribuito alla ridefinizione della corporeità del gioco e del movimento rinviando le attuali disposizioni scolastiche ministeriali vigenti (Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione, 2012), alla specificità di tre dimensioni formative che definiscono la relazione tra movimento e processi educativi secondo:

- La conoscenza del movimento (*about movement*);
- La conoscenza nel movimento (*in movement*) che rinvia ai saperi esperienziali elaborati durante il movimento;
- La conoscenza attraverso il movimento (*through movement*) che è legata all'acquisizione di competenze trasversali attraverso l'azione motoria (Arnold, 1988).

La corporeità in movimento, nelle sue forme ludico-espressivo-comunicative, rappresenta, infatti, la prima ed efficace *forma di educazione* che "...come tutti i metodi attivi, coglie i bisogni del bambino, il suo interesse al raggiungimento di scopi, come leva dell'attività..." (Le Boulch, 1981, p. 15) sollecitando l'acquisizione di prerequisiti indispensabili per accedere gradualmente a forme più mature di abilità e competenze fisiologiche cognitive e sociali.

Questa pluridimensionalità evolutiva è espressa fin dalla nascita dalla messa in atto di un vero e proprio corredo motorio che evolve in relazione sia ad aspetti anatomo- funzionali correlati allo sviluppo psicomotorio (Piaget, 2000) che ad aspetti socio-culturali definiti dal contesto e dalle relazioni educative in esso insorgenti e presenti (Lagardera, Lavega, 2003).

In ciascun gioco motorio si esprime, la combinazione di un tutto un complesso di *criteri* che regolano lo svolgimento di un'azione. Stando alla visione di Parlebas si tratterebbe di qualcosa di più di una semplice sequenza di manifestazioni osservabili ma di condotte motorie: “...a organización significativa de las acciones y reacciones de una persona que actúa, la pertinencia de cuya expresión es de naturaleza motriz. Una conducta motriz sólo puede ser observada indirectamente; se manifiesta mediante un comportamiento motor cuyos datos observables están dotados de sentido, y que es vivido de forma consciente o inconsciente por la persona que actúa...” (Parlebas, 1999, p. 22).

La condotta è un *comportamento motorio* portatore di significato, è “... investita di senso vissuta in modo conscio o inconscio dalla persona che agisce...” (Ferretti, 2008, p. 31).

Rispetto ad un apparente riduttivo interesse per l'azione motoria come risposta fisiologicamente determinata a fronte di uno stimolo, la visione introdotta dalla prasseologia, definita scienza delle condotte motorie (Lavega, 2007) evidenzia la relazione tra azione e ambiente circostante mettendo in relazione sollecitazioni ambientali con risposte motorie afferenti al corredo motorio di ciascuno.

La motricità come prerequisito di accesso al circostante si compone di elementi strutturalmente definiti e culturalmente determinati. In altre parole giocando e muovendosi ogni bambino mette in atto non una semplice risposta motoria, ma azioni selezionate e revisionate all'occorrenza.

Ogni attività motoria, sia essa di carattere ludico e-o motorio, va interpretata come un sistema prasseologico complessivo, dove i componenti, ordinati in modo logico nei diversi stati secondo le influenze reciproche, presentano dei meccanismi di funzionamento e proprietà distinte di *gioco in gioco*, ma sistematicamente coerenti. In altre parole le azioni compiute durante un gioco o uno sport sono degli elementi che compongono una vera e propria grammatica chinesologica (Ambretti, 2017).

Scopo della prasseologia motoria non è, dunque, dare importanza solamente all'azione motoria, ma *scavare* più in profondità per cogliere e comprendere *il significato del vissuto* di chi agisce.

L'infanzia, in particolare, per essere adeguatamente osservata in tutti i suoi aspetti, deve essere letta a partire dal corpo e dalle sue plurime e diversificate manifestazioni, cosicché il bambino “...riorganizza in modo dinamico ed individuale l'esperienza in cui si trova immerso...” (Trisciuzzi, Cambi, 1989, p. 14).

Per Parlebas (Parlebas, 1981) e Lavega (Lagardera, Lavega, 2003) vi è una puntualizzazione da fare a proposito della importanza della esperienza motoria infantile, indicatore diverse dimensioni della personalità, che si suddividono in:

- Dimensione biologica, ovvero tutto quello che riguarda il fisico (velocità, forza, mobilità, resistenza);
- Dimensione cognitiva, ossia tattica, tecnica, coordinazione, e tutto quello che riguarda le capacità cognitive e sensoriali, dimensione affettiva, che si riferisce in particolare modo alle emozioni e alla motivazione;
- Dimensione socio-relazionale, che riguarda il rapporto sociale con i compagni, ed infine dimensione espressiva, che riguarda la capacità di trasformare la motricità in linguaggio (parlare con il corpo).

Diventa fondamentale nel periodo infantile intervenire didatticamente con "... un approccio funzionale alla formazione della persona, a partire dall'uso del movimento..." (Le Boulch, 1989. p. 15).

Le attuali suggestioni provenienti dalla prasseologia motoria sollecitano l'insegnante a soffermarsi "...non su una semplice ripetizione automatica del movimento..." (Meinel, 1999, p. 275) ma su una personale elaborazione di informazioni sensorie.

Vale la pena di ricordare che la dimensione corporea in quanto realtà polisemica, come direbbe Gardner:

"...è il ricettacolo del senso individuale del Sé, dei propri sentimenti e aspirazioni più personali, oltre che quell'entità a cui altri rispondono in un modo speciale a causa delle loro qualità unicamente umane. Fin dall'inizio, l'esistenza di un individuo come essere umano incide sul modo in cui altri lo trattano, e molto presto l'individuo perviene a considerare il suo proprio corpo come speciale..." (Gardner, 2004, p. 257).

Le ricerche di Parlebas in tal senso sollecitano una diversa attenzione alla corporeità e al movimento, soprattutto, tendono a far acquisire all'azione motoria uno statuto scientifico, per cui si osserva la condotta motoria, si tenta di cogliere, accanto alle manifestazioni oggettive e osservabili del movimento (spostamenti, arresti, finte ecc.) anche il significato del vissuto che gli è direttamente associato (intenzioni, percezioni, immagini mentali, progetti, frustrazioni ecc.).

In quest'ottica, appare riduttivo descrivere solo il movimento "...poiché tiene conto del prodotto e non dell'agente produttore..." (Ferretti, 2008, p. 15).

In particolare, se si accosta alla didattica la funzione educativa del movimento, diviene indispensabile centrare l'attenzione sul movimento secondo l'interpretazione prasseologica:

"...la notion de mouvement renvoie à un énoncé gestuel, la conduite motrice à une énonciation, c'est à dire à une production accomplie par une personne précise dans des conditions concrètes d'un contexte daté et situé; dans le premier cas on met l'accent sur le produit, dans le second sur l'agent producteur, sur la personne agissante insérée dans une histoire..." (Parlebas, 1981, p. 28).

Sembra necessario accogliere sul piano didattico-educativo la sollecitazione proveniente dalla prasseologia motoria per poter interpretare il movimento in chiave educativa da una angolatura diversa.

A tal proposito, Parlebas, non ha dubbi nel ritenere che: "...a distribución de centenares de prácticas físicas y deportivas en categorías coherentes desde el ángulo de la acción motriz constituye una herramienta de primer orden para el educador. Ante un sinfín de especialidades, el motricista se ve obligado a elegir. Y antes de perderse en pseudorefinamientos didácticos de interés secundario, es necesario que considere los grandes tipos de prácticas que podrá poner al servicio de su proyecto pedagógico (...) Para que los efectos obtenidos coincidan o por lo menos se acerquen a los efectos perseguidos, es vital que se ayude a realizar las elecciones pedagógicas mediante el conocimiento previo de las consecuencias que entrañan las diferentes categorías de situaciones motrices" (Parlebas, 1999, p. 164).

Dal momento che, il comportamento umano si manifesta per gran parte attraverso il movimento, si può essere tentati di affermare che tutto è condotta motoria, ma non tutte le azioni che vengono compiute da un soggetto entrano nelle categorie delle condotte motorie.

Le competenze dell'insegnante, sia esso generalista o specialista che operi nel settore prescolastico, medio o medio superiore, non dovranno pertanto essere essenzialmente quelle di conoscere nel dettaglio il gioco, le sue varianti, gli aspetti tecnici e le regole. L'insegnante dovrà avere delle competenze relative alle varie

dimensioni della personalità e del comportamento dell'allievo, per poter inserire attività adeguate nella sua programmazione. Da questo punto di vista le docenti della scuola dell'infanzia sono privilegiate ed avvantaggiate in quanto già operano in una concezione educativa globale; la pedagogia delle condotte motorie dovrebbe tuttavia poter offrire loro degli stimoli e degli strumenti specifici per orientare l'osservazione e per «sfruttare» al meglio le informazioni che provengono osservando il bambino giocare (Ferretti, 2008).

Gli insegnanti, dunque, devono partire dall'analisi dei presupposti motori che si riflettono nelle "...attività di gioco, corporeità e movimento nelle abilità di movimento già esistenti..." (Meinel, 1999, p. 35).

In particolare, lo sviluppo delle capacità e abilità motorie sollecitato dalle attività ludico-motorie e corporee avviene in chiave naturale, "...tramite l'esperire di schemi posturali e motori che vengono adattati a molteplici situazioni-gioco..." (Casolo, 2011, p. 122).

Acquisire competenze significa giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti; significa ascoltare, e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise; essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, ripetere, con simulazioni e giochi di ruolo, situazioni ed eventi con linguaggi diversi (Indicazioni Ministeriali per il curricolo scuola infanzia e primaria, 2012).

Dal momento che le azioni motorie che spontaneamente si mettono in atto durante i giochi sono rappresentative delle caratteristiche di ciascun alunno: "... todas las técnicas corporales, sean las que sean, pueden ser analizadas en términos de conducta motriz, tanto las situaciones desde los juegos del Gavilán y la pelota cazadora como las de lanzamiento de disco, esquí y expresión corporal. Desde esta perspectiva, ya no es el movimiento lo más importante, sino la persona que se mueve y actúa, sus decisiones motrices, sus impulsos afectivos, su amor al riesgo, sus estrategias corporales, su descodificación motriz etc. (...) cualesquiera que sean la época y el lugar, todas las prácticas de educación motriz realizan una intervención con el objeto de influir en las conductas motrices de los participantes. He aquí la clave de la educación física, el que en todos los casos se trata sin duda de una pedagogía de las conductas motrices..." (Parlebas, 1999, p. 173).

Fatta salva la peculiarità dell'attività motoria normalmente messa in campo nella scuola d'infanzia italiana, le attività ludico-motorie possono contribuire positivamente al miglioramento delle proposte didattiche dal punto di vista qualitativo, esaltando:

- Spontaneità;
- Creatività;
- Socializzazione;
- Rispetto per regole di gioco (dal momento che si basano prevalentemente su regole semplici);
- Rispetto per il gruppo di appartenenza.

Pertanto, attraverso proposte operative semplesse (Sibilio, 2012) è possibile, fin dal primo anno della scuola d'infanzia, coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro, inizialmente in forma successiva e poi in forma simultanea. Tra i vari traguardi indicati nei documenti ministeriali, vi è il riferimento allo sviluppo degli schemi motori a corredo di una evoluzione psicofisica che si matura durante un percorso scolastico che comincia all'età di 3 anni con la scuola

dell'infanzia. Durante questo delicato periodo di vita e scolastico, si sollecita l'acquisizione di apprendimenti motori via via sempre più complessi per cui la motricità rappresenta un momento essenziale in cui la corporeità si arricchisce di significati comunicativi ed espressivi che contribuiscono al raggiungimento dell'autonomia dell'alunno personale e sociale.

Da qui la necessità di definire proposte didattiche strutturate in relazione al principio semplice della deviazione (Sibilio, 2014), per consentire al docente di sollecitare la consapevolezza della corporeità e delle relative condotte motorie del bambino, scegliendo contesti mutevoli e condizioni diversificate nell'ambito delle "...attività ludico-motorie consentendogli prima di tutto di rappresentare meglio la policromia dell'esperienza esistenziale..." (Mariani, 2003, p. 70).

Per concludere oggi è "...assolutamente necessario che l'intera società si ricordi del bambino e dell'importanza che esso ha..." (Montessori, 2007, p. 302) e che si offrano delle opportunità didattico educative adatte alle sue esigenze formative spaziando dalle sue necessità evolutive psicomotorie a quelle socio-culturali per direzionare l'azione educativa ad un'infanzia che si faccia "...regola e meta-regola del nostro presente e del nostro stesso costruire futuro..." (Trisciuzzi, Cambi, 1989, p. 70).

La questione è ancora problematica perché alle enunciazioni di principio sull'importanza di valorizzare modalità differenti e alternative dell'educare corrispondono ancora modelli di intervento centrati sul ruolo dell'educazione formale. Il superamento di tale situazione richiederebbe sul piano didattico una adeguata attenzione in ordine a tutti i piani di formazione della persona. Appare indispensabile una lettura del movimento in chiave prasseologica (Lagardera, Lavega, 2003) per orientare i docenti ad una possibile rivisitazione delle piste percorribili dagli alunni di ciascun ordine e grado.

Riferimenti bibliografici

- Ambretti, A. (2017). *Corpo, movimento e giochi popolari: dimensione educativa e specificità didattiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Arnold, P. (1988). *Education, movement and the curriculum*. London: Falmer Press
- Berthoz, A. (1998). *Il Senso del movimento*. London: McGraw-Hill Companies.
- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Casolo, F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Colella, D. (2016). *Corporeamente: percezione, azione e apprendimento*, in M. Sibilio, F. D'Elia (a cura di), *Didattica in movimento*. Napoli: Liguori.
- Ferretti, E. (2008). *Giochi socio motori*. Canton Ticino: Centro didattico cantonale
- Frauenfelder, E., Santoianni, F. (2002). *Le scienze bioeducative*. Napoli: Liguori.
- Freinet, C. (1968). *Essai de psychologie sensile appliquée à l'éducation*. Francia: Paperback.
- Gardner, H. (2004). *Forme mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
- Giugni, G., (1986). *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*. Torino: SEL.
- Goldin-Meadow, S., Kim, S. Singer, M. (1999). What the teacher's hands tell the student's mind about math. *Journal of Educational Psychology*, 91(4).
- Gomez Paloma, F. (2004). *Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper...essere*. Napoli: Guida Editore.
- Koschmann, T., LeBaron, C. (2002). Learner articulation as interactional achievement: Studying the conversation of gesture. *Cognition and Instruction*, 20(2).
- Lagardera, F., Lavega B. (2003). *Introducción a la Praxiología Motriz*. Barcellona: Editorial Paidotribo.
- Lavega, P. (2007). *Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza*. Ediciones de la Universitat de Lleida, Leida.
- Le Boulch, J. (2003). *Educare con il movimento*. Roma: Armando.

- Le Boulch, J.(1989). *L'educazione psicomotoria nella scuola elementare*. Edizioni scolastiche. Milano: Unicopli.
- Le Boulch, J. (1981). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a sei anni*. Roma: Armando editore.
- Mariani, A. (2003). *La pedagogia sotto analisi*. Milano: Unicopli
- Meinel, K.(1999). *Teoria del movimento*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione, 2012.
- Montessori, M. (2007). *Il segreto dell'infanzia*, gli elefanti saggi. Opere di M. Montessori. Milano: Garzanti (quarta ristampa).
- Nathan J. M., Eilam, B., Kim, S., (2007). To Disagree, We Must Also Agree: How Inter subjectivity Structures and Perpetuates Discourse in a Mathematics Classroom. In *The Journal Of The Learning Sciences*, 76(4), 523-563. Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Palumbo, C.(2016) *Corporeità e movimento nel gioco educativo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Parlebas, P. (1999). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris.
- Pavese, A., Paven, B., (2009). *Quale psicomotricità?* Pisa: Edizioni del Cerro.
- Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino:Einaudi.
- Piaget, J.(1972). *La formation du symbol chez l'enfant, Delachaux et Niestlè*, Neuchâtel, 1945 (trad. it. La formazione del simbolo. Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J.(1927). *La causalité physique chez l'enfant*. Felix Alcan
- Schilder, P. (1986). *Immagine di sé e schema corporeo*. Milano: Franco Angeli.
- Sgambelluri, R.(2014). *Motricità e sport nei contesti educativi. Analisi comparativa tra Italia, Belgio, Spagna e Regno Unito*. Roma: Aracne.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M.(2012). *La dimensione semplice dell'agire didattico*, in Sibilio, M. (ed.), *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuove scenari interdisciplinari*. Lecce: Pensa.
- Sibilio, M., Gomez Paloma F. (2004). *La formazione universitaria del docente di educazione fisica. Le nuove frontiere dell'educazione attraverso il corpo*. Napoli: Ellissi.
- Sibilio, M. (2002). *Il gioco e le attività motorie ludico sportive*. Lecce: Pensa.
- Staccioli, G.(1987). *Se si gioca bisogna saper giocare*. Torino: Da "Bambini" n°1.
- Trisciuzzi, L., Cambi,F.(1989). *L'infanzia nella società moderna*. Roma: Editori Riuniti.
- Vecchiato, M. (2007). *Il gioco psicomotorio. Psicomotricità psicodinamica*. Roma: Armando.

Technology, democracy and participated knowledge

Tecnologia, democrazia e conoscenza partecipata

Paula Cristina Pereira

University of Porto, Portugal - paulacristinap@sapo.pt

ABSTRACT

In the recognition of the semantics of innovation and the technological means of the contemporary world, this text intends to analyze some effects of the technological-political regulations (of the capitalist model) in the building of science and the growing relevance of the knowledge economy, as well as assess the challenges of new practices of knowledge production towards the democratization of knowledge.

Given a «cyber-imperial» model of technological praxis that involves the desire to appropriate individuals and the world, we try to assess the possibilities of decreasing the elitism of the technological culture and of configuring an awareness of the common as a model of production of meaning and social participation in order to sustain a renewed intellectual majority: the opening of reflection, mediated by a practical wisdom, to spheres of learning and knowledge – generated by common citizens who collaborate and investigate around common interests and assets – that express the capacity of participated knowledge in innovation.

Attraverso una analisi della semantica dell'innovazione e dei mezzi tecnologici del mondo contemporaneo, questo testo intende analizzare alcuni effetti dei regolamenti politico-politici (del modello capitalista) nella costruzione della scienza e la crescente rilevanza dell'economia della conoscenza, nonché valutare le sfide delle nuove pratiche di produzione della conoscenza verso la democratizzazione della conoscenza.

Dato un modello «cyber-imperiale» di prassi tecnologica, che prevede il desiderio di appropriarsi degli individui e del mondo, proviamo a valutare le possibilità di ridurre l'elitarismo della cultura tecnologica e di configurare una consapevolezza del comune come modello di produzione di significato e partecipazione sociale al fine di sostenere una rinnovata maggioranza intellettuale: l'apertura della riflessione, mediata da una saggezza pratica, nelle sfere di apprendimento e conoscenza, generate da cittadini comuni che collaborano e indagano su interessi e beni comuni, che esprimono la capacità di conoscenza partecipata all'innovazione.¹

1 This publication is funded with National Funds through the FCT/MCTES - *Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior* (Science and Technology Foundation / Ministry of Science, Technology and Higher Education), in the framework of the project of the Institute of Philosophy with the reference FIL/00502.

This text is the English version – with few changes – of the text published in the collective book (in Greek). Theodoropoulou, E., ed., tr. en gr. introd. (2014), *Philosophy of Education: Aspects of praxis* [pref. Antonio Joachim Severino, postf. Paul Standish] Athens: Pedio; pp. 219-236 [Επιστημ. επιμ. μτφρ. εισαγ.: *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης*, (Πρόλογος: Antonio Joachim Severino, Επίμετρο: Paul Standish), Αθήνα: Πεδίο]

KEYWORDS

Innovation, Technology, Democratization, Profane Knowledge, Participated Knowledge.

Innovazione, Tecnologia, Democratizzazione, Conoscenza Profana, Conoscenza Partecipata.

1. Innovation and Technology: the two faces of Janus

Nowadays innovation appears almost always articulated with the business world and the latest innovations in science and technology. The ideas considered innovative relate to new «concepts» which are often identified with new products, subject to the evaluation of the business world and to access to new markets. Scientific innovation (new drugs may be an example) is often connected to its profitability, to profit increase, among, of course, other benefits.

Contemporary discourse on innovation comprises essentially new markets (and/or business niches), different types of organization and production processes. This thus means that innovation should involve a significant impact on the social fabric and on the economic fabric, as well as the success of new ideas.

Innovation, as a notion, was adopted «by the OECD in order to promote a more effective interaction between the productive sector and the areas of research and knowledge. This occurred at a time when the opening of markets and the rise in international competitiveness urged companies and governments to establish synergies involving technological research and industrial policy for the maintenance of economic growth rates.

The economist Christopher Freeman, considered a neo-Schumpeterian author, was responsible for the establishment of the concept in its current version. Since the 1960s, this discussion arises and develops with a clear corporate profile, being seen as a condition for companies and governments to achieve good performances in the international economy in light of market fluctuations and competitor threats» (Andrade 2005, pp. 145-156).

Within scientific research, we are faced with the growing demand for innovation. The agencies and companies for innovation which support, promote or integrate R&D projects are multiplying; and, here, the evaluation of the results relate to applications and the promotion of a *knowledge society and economy*.

The importance of the technological fabric and the rising economic value of knowledge are increasingly recognized, as well as the relevance of knowledge transfers to the development of countries and a better quality of life for people, in many cases, essential for the survival of mankind and even their fundamental role in the dissemination and progress of scientific culture. Innovation policies are thus part of the public agendas of the developed (and developing) countries.

Indeed, scientific research needs to be organized, with specific criteria and planned activities in the mid- and long term. But we have also been witnessing a technological-political management of all aspects of life, articulating science, knowledge, productive processes and economy; there is a celebration of the proximity between productivity, competitiveness, innovation and internationalization, typical of the capitalist model.

«The fundamental impulse that sets and keeps the capitalist engine in motion comes from the new consumer goods, the new methods of production or transportation, the new markets, the new forms of industrial organization that capitalist enterprise creates (...). The opening up of new markets (...) and the organizational development from the craft shop and factory to such concerns as U.S. Steel illustrate the same process of industrial mutation (...) which incessantly revolutionizes the economic structure from within, incessantly destroying the old, incessantly creating a new one. This process of Creative Destruction is the essential fact about capitalism. It is what capitalism consists in and what every capitalist concern has got to live in» (Schumpeter 1975, pp. 82-85).

The understanding of science as capital and the close connection between science and technology, in the technological age, sets up innovation as added value and it is seen, above all, as «ethical programme», naturalizing a view that legitimizes the policies on science and education in accordance with the capitalist production process. Education emerges mostly subjected to a utilitarian logic which makes it a vehicle of economic power and which subtly promotes the abandonment – or paralysis – of reflection on the social and political processes.

In the transition from an industrial economy to a knowledge economy – in which the qualification and requalification of individuals/workers is insistently required – education is no longer configured just as a (common) good but also as a service, since knowledge has become a fundamental means of value creation.

But if transforming knowledge and/or ideas into value, within the articulation between science and technology, is an important dimension to the increase of new products and services, it may also represent a strong impulse for the dissemination of knowledge, enabling access to information for more people, providing a decisive answer to the challenges of inclusion and therefore the democratization of knowledge.

The transformations in the ways of producing knowledge articulated with technoculture support and admit different experiences. They can undoubtedly raise the possibility of talking about a cyber-imperial model in which the technological praxis overcomes technology as an artefact, as the mechanical, revealing a desire to appropriate subjects and the world. Driven by a triumphalist digital discourse, it culminates in an ideology of technology, showing that the modern man, independent from God, and who claimed power over himself and the world, can now be the man without an interior, made only from transparency and surface, whose skin is not the dense memory of sorrows and joys, affections and passions, desires or tragedies, but the surface where the digital circuits cross, where messages circulate at the speed of light (cf. André 2005, pp. 93).

We have undoubtedly witnessed the primacy of the technocratic over the political and the preponderance of economic models over happiness or, at least, a confusing hybridism between having and being.

The changes brought by technologies can «raise other issues, although all are intimately interlinked; of course, the opposition between an elitist democracy and a mass democracy. If we believe that access to information and the web is just for “some” and that only by overcoming many obstacles - social, economic, educational and even political – will it be progressively for “many”, we can hardly envi-

sion that it will be for “everyone”. In this sense, the digital means may be appropriate only for a few and they can endanger democracy, reducing the activity of the citizen. However, we cannot forget that the possibility/promise of anonymity of the new media may involve renewed communication and participation activities and, thus, the growth of civic movements; which would mean, in a positive perspective, a politicization and appropriation of technology as a democratization of electronic public space; in other words, the irreducibility of that participation and decision-making to a world of possibilities and technical procedures. But in an access to extended democratic media - extended in the sense of decreasing the elitism of the technological culture and of its manipulation/colonization by small groups -, the irreducibility to the technical procedures must be coordinated with the clear distinction between access to services and information and the experience of citizenship. This implies a special care in education. This forces us to look at the educational experience and the experience of thinking as similar, and the latter, inevitably, with the political experience. If experiencing is to cross, at risk, the existence (...), the subject of digital experience must establish a renewed subject of experience: a “we”, nor hybrid or fusional, not forgetting of oneself or the other, but conciliator between the individual and the collective. Thus, for the construction of a different subjectivity such as the democratization of new technological media, it must also appear as overcoming the solipsistic modernity - since one of the dangers we face, at this time, is the radicalization of *egologies* - and the dispersion and liquidation of the subject as immerse in the multiplicity of discourse» (Alonso Puelles & Pereira 2008, p. 161, note 2).

2. Technological culture and knowledge: scientific knowledge and *profane knowledge*²

We accept that the digital era may involve an instrumental dimension of human reality, but we cannot forget the emergence of other ways of accessing information and knowledge production. The new (technological) contexts do indeed pose renewed challenges for philosophy and science, in the sense that they involve different knowledge communities that are not, in most cases, particularly academic but that set a new *profane knowledge*, as they are mainly composed by ordinary citizens who organize themselves – they collaborate and investigate - around common interests and assets. It is therefore necessary to pay special attention to new communities of knowledge and to the *culture* and *knowledge* that are there from emerging; this also implies a distinction between scientific knowledge and *profane* knowledge/understanding. This attention (reflection) also implies clearly overcoming the phobia of apprehending/understanding technologies beyond the technical objects. It means, or can mean, to truly *innovate*: to create, to think, to produce something distinct from the previous models; new ways of production, different concepts and new ideas.

Innovation, thus, is not only articulated with the creation of economic value, with the change of policy into technocracy or the technological-political regulation of science (concerning the means of capitalist production), but, increasingly,

2 *Profane knowledge* (*‘Saber profano’*), in accordance with the meaning given by Lafuente, A. & Alonso Puelles, A. (2011) in *Ciència expandida, naturalesa comum y saber profano*. Bernal, Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

with contexts that go beyond the disciplinary limits established by academic boundaries; this means the production of knowledge occurs not only in the scientific spheres (research centers and universities) but also in more flexible and open environments, like society.

In recent decades, a socially contextualized conception of science has been developed, showing different explanatory models of the relationship between science, technology and society and, in that relationship, the new forms of knowledge production. Those models particularly reveal the complexity of knowledge production, underlining the nonlinear relationship between research and production, since the agents involved are diverse and participate in social contexts which are also different. The work *New Production of Knowledge* is a familiar example (Gibbons et al., 1994).

But what we find today, especially in the context of virtual communities, implies, I believe, a renewed awareness of the common as a model to produce meaning (and social participation).

Technology is in fact changing our reality; ICT (information and communication technologies) are not limited to the technical artefact or tools that provide better and more effective communication, they are also new possibilities as relevant spaces for the expression and life of citizenship and the constitution of the most diverse social movements. There are, certainly, many implications but what matters here relates to the possibility that they involve the construction and reconstruction of reality, stressing *free knowledge* as fundamental to a sustainable economic development, to education and the reconstruction of the public sphere as support to the *common good*. Many of the communities related to social movement networks have common interests and goals which aim to improve the living conditions, by protesting, by complaining, by cooperating in solving problems and/or through proposals for transformation and change; this implies that alongside the informative and communicative dimensions, we have the significant presences of the cognitive and reflexive dimensions, necessary to consider the issues at stake, which will thus eventually lead to the interpretation of reality and the world. In looking for resolutions, in view of the imposed official positions, other discourses are drawn up, other practices and other senses are configured. To report, propose, interpret, build different views of the world, are complex tasks that require what is called knowledge acquisition, as well as the conciliation between scientific knowledge, by experts or authorities with knowledge that falls outside those scientific domains, more popular knowledge. This conciliation consequently generates different representations and different ways of knowing and communicating. New forms of knowledge production are generated, more practical and more in accordance with the needs and interests of those involved, but which still connect with the traditionally built knowledge. And what results from these conciliations is not, nor can it be, ultimately neglected by scientific knowledge - historical, philosophical, sociological or economic.

What kind of knowledge has been produced in recent years outside the traditional spheres of knowledge production? How can we innovate and produce knowledge beyond the technological-political regulation of science, typical of the realms of capitalist production? These issues have to some extent been answered in the preceding paragraphs, but they still require a further clarification of the distinction between scientific knowledge and *profane knowledge*. Indeed, we all know that digital communities present new communicational behaviors: different possibilities of participation and public deliberations, accompanied by new ways of representation and negotiation among individuals and between individuals and institutions.

For Yochai Benkler (2006), the changes we are experiencing as a result of the development of networked information environments are structural and involve the possibility of strengthening the means of democratic participation. Citizens can see their autonomy increased and they can overcome the mere position of consumer readers and reconfigure the way and place of creation/production.

«Benkler defines the new surroundings as a digital environment formed by digital species (computer applications, operational systems, communication protocols, online services, business models, etc.) mutually related by symbiotic relationships of mutual reinforcement or mutual dependence. We can distinguish the relationships between positive forms – based on collaboration and oriented to mutual benefit – or negative ones – parasitism or depredation. These relationships have a fundamental role in the creation of new digital species that are spreading the center of power, taking the system back to the citizen. In order for this positive dynamic to be passed on, a digital ecosystem must develop an infrastructure oriented to services that are public resources. In this sense, a digital ecosystem is defined as a digital self-organizing structure oriented to the creation of a digital environment distributed in a network. It is characterized by a series of elements: shared knowledge, open technologies, standards and protocols, solidarity cooperation and new business models» (Bustamante 2010, p. 27).

This digital environment has the structure of a «*procommon*», which, for Benkler, configures institutional spaces in which certain freedoms can be exercised against the limitations placed by markets. It concerns the access to common goods not subject to a regulation (*ibid.*). Javier Bustamante, in line with Benkler, adds that «the more important and significant open *procommons* are science and culture until the 19th century. However, in the 20th century, a significant part of the culture stopped being *procommon*, as well as some areas of scientific research. In the 21st century, according to Benkler, both science and culture are at risk of a progressive and unlimited privatization» (*ibid.*). But the *procommon* implies a means to progressively develop the democratization of culture and citizenship. «This enhanced citizenship is manifested through virtual social networks, blogs, videoblogs, exchange communities, Open Source and Free Knowledge movements, etc. But it is also manifested through the powerful movement of power displacement from the center of the system to the periphery, as the so-called communities of interest do (*ibid.*). These *communities of interest and peripheral knowledge* «are formed by patients suffering from diseases, and by acquaintances, friends and family of those so-called patients. They are people who have decided at a given moment, when facing the fragmentation of medical knowledge and the non-indifferent interest of pharmaceutical companies, to take control of their own disease and to start exchanging experiences and documents, studying heterodox hypotheses, introducing elements foreign to traditional therapies» (*ibid.*, p. 29). Javier Bustamante recalls Antonio Lafuente who, in his work, *El Carnaval de la tecnociencia*, studied this dynamic in depth, stating that «these movements have transformed the understanding of the relationship between physicians and patients. They force physicians to listen to patients, since they now have an unprecedented arsenal of knowledge. Many times, the communities of interest themselves create new catalogues of disorders, syndromes or symptoms related to a disease or to a family of diseases. In addition, they promote medical studies with a statistical universe of unimaginable magnitude for any traditional laboratory or medical institution. By extension, those communities are substantially changing the relationship of citizens with science and of science with the established powers» (*ibid.*).

The participation of *interested* citizens in these networks represents an exer-

cise of active citizenship that decentralizes knowledge and reflects the possibility of openness to shared powers that express the ability of pooling knowledge in innovation, creation and production of culture, knowledge and information.

If there is anything we might consider striking about the new practices that try to break with the hegemonic power it is the overcoming of consensus, of the absolute, of the equal or the universalizing, framed by institutional power.

Here, I believe we can recall some ideas dear to Serres. Networked knowledge and information show us that the world today cannot be organized into an encyclopedia, but rather into a *chaospedia*; nowadays, there is a chaos and knowledge that compels us to establish networks or several architectures of relationships to respond to a changing world. Man has always lived in network, but these «networks» were to some extent dominated by a social hierarchy that prevented us from thinking in a *rhizomatic* way. And network does not only mean social idea or system, but to think communication as a place and a source of innovation, of knowledge.

The new knowledge and information produced, for example, in the communities of interest are not, in fact, specifically academic but *profane*. If until recently the relationship between science and society involved bringing scientific culture closer to citizens in order for them to understand that their lives depended greatly on scientific advances, through the opening of museums or science weeks, today we have to choose other paths compatible with new concepts, such as participation, risk, governance, and *procommon* (Lafuente & Alonso 2011, p. 31).

It is not about abandoning the old dissemination policies but about complementing them with the tools that involve citizenship in the management of uncertainty, either in the design of technological alternatives, diagnosis and treatment of certain diseases or in heritage and environment conservation (op. cit). An involvement that is certainly related with a certain lack of confidence in scientific development for some decades now; either because of the possibility of an ecological catastrophe, or distrust of some medications and therapies; because science is not just about nature, as was believed for a long time, but it is increasingly articulated with a knowledge economy, already mentioned previously, and with the exacerbation of the concept of innovation. This may imply the need to replace and reassess scientific problems and the possibility of anyone being involved in them, in the sense that they seek answers to the problems that interest or affect them, but also to recognize the value of this research by the citizens as part of scientific knowledge.

Thus, in the new knowledge communities we have thus come to have, alongside experts, scientists and academics, ordinary citizens who, facing a situation of risk, may prove to be more skilled, better researchers, better lawyers and better teachers (op.cit).

Some final considerations

The «digitalized» citizenship opens up new ways of communication, of thought and new forms of sociability. But technoculture can weaken human diversity in an instrumental processuality, jeopardizing the *pluralism* necessary to the life of citizenship. This implies the need to differentiate technology as a technical object from technology at the service of the *polis*, that is, the difference between a world of technical possibilities and policy as participation and decision-making; after all, what separates a democracy of (technical) procedures from a substantive democracy.

We are therefore confronted with the «need for a social appropriation of new technologies. We should thus learn how to cultivate a socio-technical culture, in other words, simultaneously social and technical, in the new generations who will design, through technical and political decisions, the future of this society. In a society that has the desirable aim to deepen solidarity and a concept of democracy that implies the ever broader participation of citizens in the decision-making processes that affect their lives and interests, this culture constitutes a true *infrastructure* of participation, a basic condition necessary to increase the presence of citizens in public life through better technological information» (Bustamante 2006, pp. 103-114).

The appropriation requires the necessary distance for critical reflection. This raises the question of the fundamental role of a *creative and innovative* education, particularly with regard to the need for the complex reconciliation between the individual (singular) and community life. An education that could (*originally*) revalidate the *paideia* generator of the human, by emphasizing that the *phrónesis* was born from the *experience of the other* within the *polis*; which legitimizes for Aristotle a *practical wisdom* sustained by a thinking distinct from demonstration, but even so rational. This is what sustains appropriation as ethical decision-making and construction of meaning.

One might think that the communication and information technologies can make us return to an intellectual minority, in the extent that institutionalized technological discourse often appears fused with political discourses that seek to repress the autonomy of will and freedom; but what we see, especially in relation to the communities of interest and the political (and social) participation through new movements supported by technological information, are new ways of dwelling that can allow the reorganization of time and spaces to rebuild civil society and politics. This means that philosophy must meet the challenge of permanent criticism against the catastrophic and/or denunciator discourses that consolidate prejudices and dogmatisms and prevent our mobilization towards a renewed majority - the opening of reflection to emerging knowledge and cultures, to a *profane knowledge* that does not compete with traditional scientific knowledge but that complements it and recalls the lesson of Ivan Illich: *conviviality*, the exchange of knowledge as a construction of educational space that allows the individual free access to all the information he wants to get on the most diverse matters and that simultaneously facilitates the coexistence, the contact, the connection between people who share a certain interest.

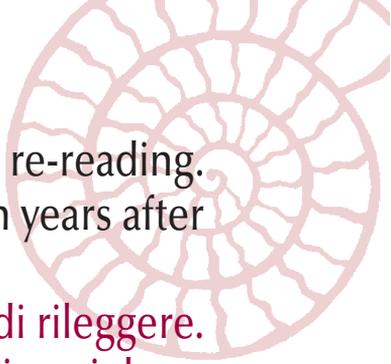
If the process of secularization was marked by an emancipation movement which enabled the transition from ignorance to knowledge (Kant), critical reflection today - mediated by a *practical wisdom* - about the new technological contexts may enable a second, more democratizing, secularization. The transition of the possession of knowledge by experts and scholars to the users, to an increasing number of people, can bring a renewed majority, by fighting the logic of inequality that fueled dichotomies and divisions that have guided the most diverse forms of monolithism.

The *emancipation* movement enabled *the transition from ignorance to knowledge*, in order to give humanity a state of wisdom that would pave the way to a perpetual peace (Kant), opposing, however, *knowing* to *making* and *creating*. But *knowledge is not a collection of fragments of knowledge*, it is a position (Rancière). A position that transforms passivity into action. A position and action necessary to *emancipation processes that make people able to create (invent) practices that do not yet exist* (Rancière, 2010); able to think what is still to be thought, able to discuss and invent *rules for discussion*, able to break with the

consensus and to unite knowing and doing, able to truly innovate/create *another majority*: that of the *common interested citizen*.

References

- Alonso Puelles, A. & Pereira, P. C. (2008). La nueva ciudad de Dios; para una arqueología de la ciudad digital. In Pereira, P. C. (org.), *A Filosofia e a Cidade*. (153- 189). Porto: Edições Afrontamento.
- Andrade, T. de (2005). Inovação e ciências sociais: em busca de novos referenciais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.20, nº 58, 145-156. *Print version* ISSN 0102-6909 *Online version* ISSN 1806-9053 <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n58/25632.pdf>.
- André, J. M. (2005). *Diálogo Intercultural, Utopia e mestiçagens em Tempos de Globalização*. Coimbra: Ariadne Editora.
- Benkler, Y. (2006). *The wealth of networks: how social production transforms markets and freedom*. Yale University Pres.
- Bustamante, J. (2006). Ecología de la comunicación, gobierno electrónico y cibercultura. In *Revista Líbero*, v.9, n. 17, Post-graduation Programme, Faculty Cásper Libero, 103-114.
- Bustamante, J. (2010). Poder comunicativo, ecossistemas digitais e cidadania digital, Communicative power, digital ecosystems and digital citizenship. In Silveira, S. A. da (org.), *Cidadania e Redes Digitais, Citizenship and digital networks*. S. Paulo: Maracá Educação e Tecnologia. http://www.cidadaniaeredesdigitais.com.br/_files/livro.pdf.
- Gibbons, S. M. et al. (1994). *New production of knowledge*. London: Sage;
- Lafuente, A. & Alonso Puelles, A. (2011). *Ciência expandida, natureza comum y saber profano*. Bernal, Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Rancière, J. (2010). *Estética e Política - a Partilha do Sensível*. Porto: Dafne Editora.
- Schumpeter, J. A. (1975). *Capitalism, Socialism and Democracy*. New York: Harper & Row.



The importance of re-reading. The interview with Louis H. Falik ten years after

L'importanza di rileggere. L'intervista con Louis H. Falik, dieci anni dopo

Cristina Richieri

Università degli Studi di Padova - richieri.c@alice.it

ABSTRACT

This interview was given by Louis H. Falik, a scholar deeply involved in Feuerstein's work, during a workshop which took place at Centro Feuerstein c/o Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata at Ca' Foscari University in 2007. The event was both a workshop on LPAD (Learning Propensity Assessment Device) Standard 1, and a session for the certification of trainers in the Feuerstein Instrumental Enrichment Programme. At the time, it was decided to publish the Italian version of the interview in order to contribute to the circulation of Feuerstein's learning theories in Italy. After over ten years, the interview is still thought-provoking given the diffusion and generativity of Feuerstein's work in Italy – as some very recent publications testify – and in the light of Falik's very personal project on the possible adaptation of Feuerstein's learning theories for use with the elderly. These are the reasons for presenting the English version of that interview here below.

L'intervista è stata rilasciata da Louis H. Falik, uno studioso profondamente coinvolto nel lavoro di Feuerstein, durante un seminario che si è svolto presso il Centro Feuerstein c/o Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata dell'Università Ca'Foscari nel 2007. L'evento è stato sia un seminario sullo LPAD (Learning Propensity Assessment Device) Standard 1, sia una sessione per la certificazione dei formatori cui affidare futuri corsi relativi al Feuerstein Instrumental Enrichment. All'epoca fu deciso di pubblicare la versione italiana dell'intervista per contribuire alla diffusione delle teorie dell'apprendimento di Feuerstein in Italia. Dopo oltre dieci anni, l'intervista è ancora stimolante, data la diffusione e la generatività del lavoro di Feuerstein in Italia – come testimoniano alcune pubblicazioni molto recenti – e alla luce del progetto molto personale di Falik sul possibile adattamento delle teorie dell'apprendimento di Feuerstein da usare con gli anziani. Questi sono i motivi per presentare in questa sede la versione inglese dell'intervista.

KEYWORDS

Louis H. Falik, Feuerstein, LPAD (Learning Propensity Assessment Device), Learning theories.

Louis H. Falik, Feuerstein, LPAD (Learning Propensity Assessment Device), Teorie dell'apprendimento.

In 2009 the Italian translation of my interview with Louis H. Falik appeared in *Formazione & Insegnamento*. At the time I was doing my Ph.D. in Cognitive and Educational Sciences and I felt really honoured to have the opportunity to ask a few questions to a scholar deeply involved in Feuerstein's work whose theory I was meeting for the first time while attending my classes at Ca' Foscari University.

I have recently leafed through the volume where the interview appeared and started reading it again after so many years. I was struck by Falik's ability to present the core of Feuerstein's theory by using very simple words which could be easily understood by a graduate in foreign languages still unaccustomed to psycho-pedagogical vocabulary as I was. Moreover, while I was re-reading the interview, I immediately realized the relationship between the competence-based approach to teaching and learning, which involves students as co-designers as they share, for example, rubrics with their teacher(s) to plan, monitor and measure realistic, comfortable outcomes, and Feuerstein's approach to the learning experience which, to be successful, must be highly intentional in the sense that the learner is supposed to join the teacher in «a mutual activity towards common goals» as Falik puts it. He uses the expression *intentional reciprocity* in the interview.

Furthermore, Feuerstein's learning theory well aligns with competence-based approach to teaching and learning – which has oriented educational systems for over twenty years – in that both aim at learners' autonomy, at the development of their ability to be familiar with «strategies and structures that can be applied to a wide variety of potential content» – to use Falik's words – and become efficient learners.

In addition to all this, I must say that now I really appreciate and understand the value of Falik's personal memories about his learning disabilities he talks about in the interview because they encourage teachers to reflect and deal with their own difficulties – everybody has – as fruitful sources of insight and empathy to rely on while working with students with learning disabilities.

This interview was given during the workshop which took place at Centro Feuerstein c/o Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata at Ca' Foscari University, the first Italian University to be authorised to issue the Certificate of Trainer in Feuerstein's Training Programmes. The workshop was organised by Professor Mario Di Mauro, Ca' Foscari University, and Mediation A.R.R.C.A. ONLUS¹, and took place from 22nd April to 2nd May 2007. The event was both a workshop on LPAD (Learning Propensity Assessment Device) Standard 1, and a session for the certification of trainers in the Feuerstein Instrumental Enrichment Programme.

At the time, it was decided to publish the Italian version of the interview in order to contribute to the circulation of Feuerstein's learning theories in Italy. After over ten years, I invite you to read the interview in English also in the light of the diffusion and generativity of Professor Feuerstein's work in Italy, as some very recent publications testify: *Sviluppare competenze cognitive con il metodo Feuerstein. Attività didattiche per la scuola primaria* by Cristina Vedovelli (2017), *Il tempo di riflettere e di apprendere. Un'esperienza del metodo Feuerstein con studenti universitari* di Silvia Guetta con Chiara Gasperini (2017) and the two volumes by Nessia Laniado *Come insegnare l'intelligenza ai vostri bambini* (first published in 2002) and *Come stimolare giorno per giorno l'intelligenza dei vostri bambini* (first

1 <https://www.mediationarrca.it/corsi-di-formazione.html>.

published in 2003), both issued again in 2017. The volume *The Mediated Learning Experience in Action* by Rachel Rosen with the supervision of Louis H. Falik has been freshly published (2019). This volume, together with the forthcoming *Thinking About the Teaching of Thinking: The Feuerstein Approach* by Dorothy R. Howie (2019, first published under the title *Thinking about the teaching of thinking* in 2003), are the most recent publications in English on the Feuerstein approach to learning.

Therefore, my proposal to re-read the interview below is based on the unchanged interest in Feuerstein's method but also on its possible adaptation for use with the elderly, which is Falik's very personal project². I am sure everyone will have the chance to come across ideas, conceits, words to ponder over and possibly become a better teacher, therapist or parent.

The interview

C.R.: Professor Falik, thank you very much for letting me interview you. It is a real privilege to be here talking to you. As a Ph.D. student in Cognitive and Educational Sciences, it is a wonderful opportunity of widening my knowledge of learners' cognitive processes and, of course, of Professor Feuerstein's theory. I hope that this interview will help the Feuerstein Instrumental Enrichment be more widely known among non-specialists, especially those teachers who do not know FIE yet, but may become interested in it.

I would like to start by asking you to clarify the role of mediated learning in relation to Feuerstein Instrumental Enrichment. As we know, the assumption that underpins the theory of Structural Cognitive Modifiability is that intelligence is to be viewed as "*dynamic and modifiable, not static or fixed*", to quote Meir Ben-Hur's words³. This implies that it can develop, provided that children learn how to think and Professor Feuerstein argues that this process of continuous mental development can take place thanks to Mediated Learning Experiences. How would you expand on this assumption?

L.H.F.: Well, first of all, we're very pleased to observe the way in which the Feuerstein methodology has been understood and accepted in Italy. Italy is probably the most active place in the world using this kind of methodology.

If we focus on FIE, if we focus on Feuerstein Instrumental Enrichment, perhaps the best way to simply describe it, is that it is an instrumentality to make possible the systematic provision of mediated learning experience. By saying that, we mean that the activities of the Instrumental Enrichment Programme have been designed to enable the mediator – the teacher in the classroom or the therapist working with special needs individuals – to bring to the learner a series of activities that facilitate the development of cognitive structure.

The activities were chosen to be content free, or as content neutral as possible – nothing is absent of content – because, when the content is neutral, the potential

2 <http://www.icelp.info/about/testimonials/professor-falik.aspx>.

3 Ben-Hur, M. (2000), *Feuerstein's Instrumental Enrichment: Better Learning for Better Students*, 2000, New Horizons for Learning, <http://archive.education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/Instrumental%20Enrichment/hur.htm>.

is to learn strategies and structures that can be applied to a wide variety of potential content. So, the activities that are built into the Instrumental Enrichment Programme bring to the learner a series of opportunities to manipulate and elaborate ways of thinking.

C.R.: In what sense can FIE be considered a “classroom curriculum”, as Meir Ben-Hur⁴ describes it? Are we right to refer to it both as a method, as Professor Di Mauro calls it⁵, and as a curriculum, owing to the fact that it is actually a carefully articulated programme?

L.H.F.: It is a curriculum in the sense that it is systematically organised in sequences, in structured activities and it is reflective of good understanding of the nature and development of cognition, of the way in which learning occurs. Feuerstein has made a number of contributions to cognitive psychology and the Instrumental Enrichment Programme reflects the implementation of a whole series of ideas and a whole series of concepts that are then elaborated in a systematic way.

So, if one wonders what the Feuerstein’s contribution to cognitive psychology is, we can say that it is both conceptual and methodological. The FIE is the methodological. The conceptual components which are embedded in FIE can be appreciated and used outside the FIE so that many people learn the Feuerstein approach not necessarily because they’re going to apply FIE extensively, but because FIE represents a model for how to think about and to use cognitive processes. Now, what I’m referring to in that conceptual area, is the concept of the cognitive functions, is the concept of the cognitive map and the concept of the parameters of mediated learning experience. These three conceptual frameworks can be called operational concepts, they are designed to help a person – the teacher, the therapist, a parent – interact with the learner in a systematic way. FIE is a tool, a tool that is instrumental that is why we call it Instrumental Enrichment instrumental in making possible the modifiability, the changeability of cognitive functions. It makes possible the organising of activities that, again, systematically create the potential for modifiability. In your initial question you mentioned the issue of modifiability and it’s important, at the beginning or at the basis of an understanding of Feuerstein’s work, to recognise that it is based on a belief system, a belief in the potential for cognitive modifiability.

It can be stated very simply that human beings have the potential to be modified in the structure of their cognition and this modifiability is a natural and necessary aspect of human development. When we see someone who is unable to respond adaptively to the environment, to the change, to the conditions of their experience, that person can be viewed as, in some senses, unnatural and one of the, again, interesting and important contributions of the Feuerstein approach has been to, in a sense, uncover the potential for modifiability in individuals who have been low-functioning or have been considered to be unable to make changes. So, modifiability, the potential for modifiability and the modifying of structures, is an important aspect for an understanding of the Feuerstein ap-

4 *Ibidem.*

5 Di Mauro, M. (2006). Corso per le attività di sostegno SOS 400, VE 2006/2007, Metodologia della ricerca pedagogica in educazione speciale. (Lezione n. 3 online – Lunedì 4 Dicembre 2006). *Le competenze metacognitive e lo sviluppo del potenziale di apprendimento. Perché applicare i programmi di educazione cognitiva*, p. 10.

proach.

C.R.: Professor Di Mauro underlines the crucial distinction between the concept of *modifiability* and the concept of *change*⁶. As he points out, a change occurs whenever interaction with the environment takes place, while modifiability is a human spontaneous feature. How would you elaborate on these keywords?

L.H.F.: Change is the manifest level of observation, change is the behavioural level, change is what we observe. Modifiability relates to a deeper level, and relates to the changes in structure. Perhaps we should define briefly what we mean by changes in structure. A behavioural change is simply a response, a different response to exposure. When that different response becomes assimilated and becomes integrated into the humans' cognitive structure, we mean that there are deep changes which will sustain themselves and which will elaborate over time in a course of different activities. Now we know from the tremendous recent advances in neurophysiology that structural change leads to changes in neurophysiology, changes in neurological functioning, in neurological structures so that we change the brain. Feuerstein is now very fond of saying – and he is quite accurate – that the brain is one of the most flexible of the human organisms, one of the most malleable of the human organisms, and that behaviour changes the brain as much as the brain changes behaviour so, structural modifiability becomes the essential characteristic of human experience and becomes the central goal of programmes like FIE.

When you think about it that way, you realise that FIE, as an activity, is quite generic to human development, that you do not need to propose special needs or disabilities as a reason for exposing someone to activities such as are in FIE. Yes, they become very helpful tools to help individuals overcome disabilities, to build flexible responses, but it becomes really quite a model for general intellectual development.

C.R.: If we bear in mind what you have just pointed out, we are allowed to think that FIE can also be applied effectively to regular students. Was this application in Professor Feuerstein's initial intentions?

L.H.F.: The history of the Instrumental Enrichment has reflected that, when Professor Feuerstein developed the strategies and the activities that have become the Instrumental Enrichment Programme, he did so to meet the needs of low performing children and adolescents who had been deprived of mediated learning experience through conditions of war, conditions of poverty, conditions of community and family disruption, but as people began to become familiar with FIE as a teaching technique, as a curriculum, teachers and therapists, and scholars, began to see quite spontaneously that it spoke to the needs of all learners. In fact Professor Feuerstein remembers presenting Instrumental Enrichment and Cognitive Modifiability to a group of scholars in the United States late in the '60s, or early '70s, and he remembers having in the audience the great cognitive psychologist Jerome Bruner, and in the middle of Feuerstein's lecture describing FIE, Professor Feuerstein says that Bruner stood up in the audience and said "*Feuerstein, Instrumental Enrichment is not just for people with special needs, it is for all of us!*". So,

6 *Ibidem.*

that recognition is quite indicative of what happened naturally. In the '70s and in the '80s, Instrumental Enrichment became understood, and it was understood that that kind of activities and the learning objectives that are part of the Instrumental Enrichment are really part of what should be the normal curricular exposure for all learners and, in that sense, its application has expanded from the initial base of special-needs learners to regular education, to elementary and secondary education, to adult education, to clinical application to help people recover from various kinds of cognitive injuries, to vocational education, vocational support. It has been recognised as having that potential.

C.R.: I think that one of the problems teachers may have while implementing FIE with their students is related to the idea that with FIE, being a content-free programme, a certain amount of the standard academic curriculum has to be left uncovered in order to devote the necessary time to the activities which make up the FIE programme itself. Is this concern justified in your opinion?

L.H.F.: We have to be careful here. While it is true that the programme helps students overcome difficulties as a general curriculum, its objective is to help students develop strategies for adaptive learning, strategies to elaborate the meaning of the content of their larger curriculum. This has taken some very interesting directions in the history of the development of implementation. We have discovered that the most effective use of the Instrument Enrichment curriculum is to have the content-area teacher learn to do Instrumental Enrichment and to bring it into their curriculum. This means to have a systematic investment of two, three, to four periods in a week of Instrumental Enrichment. We find it better if a classroom teacher or the content-area teacher learns Instrumental Enrichment rather than a specialist because we find that if the Mathematics or the Science or the Language teacher learns Instrumental Enrichment and teaches Instrumental Enrichment lessons, then students and teachers both bring to a larger curriculum the effects of what they have learned.

One of the concerns that is often raised is, *"Well there's so much to teach! The curriculum is so impactive, it's so strongly impactive. We don't have time, we need to be let teach less reading, less writing, less content!"* When we do consider the research based over many many years starting from the '70s to the present, when we do control the research which has been done studying both students who got Instrumental Enrichment and students who got more teaching in the content area, the outcomes indicate that students who have had exposure to Instrumental Enrichment do better in academic tests, the academic results are better even though they have had less time in exposure. So we have a job to convince the planners, the directors, the principals, and the teachers themselves, that that time spent on thinking skills, on cognitive strategies, on mental operations, actually increases the efficiency with which the students acquire the knowledge in the content area. That ought to be a powerful argument, but in effect it hasn't been. It is somewhat mysterious, because what we're trying to do is make students more efficient learners. Now, if you have the opportunity to observe an Instrumental Enrichment teacher from the content area, teaching Instrumental Enrichment and then be the teacher in that classroom later at other times, you will observe the use of the concepts and processes of Instrumental Enrichment being applied to the content area and that becomes a rich source of enhancement.

C.R.: Professor Falik, how did you become interested in the Feuerstein ap-

proach?

L.H.F.: I began as a school psychologist in the early 1960s and then did my Masters and my Doctoral degrees in the area of school and educational and cognitive psychology. I began to teach at San Francisco State University and at the time I began at San Francisco State University, that was the very beginning of the formal field of learning disabilities. I helped to establish a clinical training programme for learning specialists to ordinary learning disabilities and also taught in the department of counselling, in the area of counselling psychology, elementary counselling, marriage and family and mental help counselling. At that time I was consultant to school districts and to agencies on issues of child development and learning development. And then, in 1972, I met Professor Feuerstein and I became interested in his work. I didn't really begin to study and learn the programmes, the Feuerstein programmes, until the early 1980s. At that time I was the co-director of a private school for disabled children and we brought the Feuerstein approach into that school. Then I continued to use it in private practice and in consultation and from about 1980-1989, I became increasingly involved in the training and developing work with the Feuerstein group and over the last fifteen years I have been a senior scholar, if you will, in the International Centre, working with Professor Feuerstein on programme development and writing on training models. Last year I retired from San Francisco State University after forty years, and now I am completely involved in the International Centre work.

Now it would also be of interest to the readers that, as a child, I had very severe learning disabilities which in today's world would be considered dyslexia, but in the mid 1940s and the late 1940s, the field of dyslexia had not developed, so my difficulties learning to read, my difficulties learning to write, were just not understood and my early school career was difficult. Like many dyslexics, for reasons that I don't fully understand, by the time I was in the tenth grade, I began to overcome some of the problems of my learning disability. Then I went to university, fully expecting that I would fail, but I did very well. So I am a self-recovered person with learning disabilities, very much like we say about the alcoholic, that you never stop being an alcoholic, but you're in recovery, I like to consider myself a dyslexic in recovery.

C.R.: Thank you for sharing these personal memories with us. I'm sure your own experience has helped, and still helps you, while you're studying children's learning disabilities.

L.H.F.: Absolutely. I think that from myself and from many of the people that I have had the chance to work with over the years, the experience of one's own learning difficulty can make one very insightful and empathic in working with others with learning disabilities.

When I was teaching seminars in the area of training people to be learning specialists, learning development specialists, leaning therapists, I used to ask the question *How many of you had, in your own history, a learning difficulty? or How many of you had children who had learning difficulties and you helped them with them?*, and the overwhelming majority of the people in the seminars did. It's high motivation and can be of great benefit and so, when we teach people in the Instrumental Enrichment field, in the Cognitive Modifiability field, I reassure them that, if they have difficulty in learning the programme, if they have difficulty in the areas of cognitive development, that they are not to see that as an impediment, that quite the contrary, it can help them be effective and empathic teachers.

C.R.: ... and be able to communicate with special needs children more effectively, if I may say. The issue of communication between the student and the teacher is quite a concern of mine. We know that FIE is based on new communicative strategies which aim at helping students make their own thinking procedures outspoken in order to allow them to be able to choose the most effective way of thinking according to each context. But how can effective communication take place with special needs children, who may not share with the teacher the same quantity and the same quality of meaningful communicative conventions?

L.H.F.: Obviously communication is very important. But the question is *What is the nature of that communication?* and, from the Feuerstein perspective, the first parameters of mediated learning experience become quite critical. We believe that necessary conditions for a good learning or developmental experience are that the teacher, the parent, the mediator, conveys clearly to students what the expectations for performance are, how they will be met and some of the specific activities that will occur in the learning experience. We call that *intentionality*. We say that a learning experience must be highly intentional, the learner must know, and we help to know, what to focus on, how to focus on it, what is important and how all this will help the learner to pay attention. Every student has had the experience of not knowing exactly what the teachers require, not knowing exactly what the performances are expected to be, and this is as true in ordinary social and learning encounters. So, the first aspect of good communication is to create a clear conveyance of the intention of what is going to happen, when it is going to happen, where it is going to happen, what kinds of things the learner is going to be asked to do, and how the learner will be helped to do it. We believe that when that is conveyed, the learner begins to join the teacher in a mutual activity towards common goals. This is because the learning activity is a naturally pleasurable one, and when people have a sense of their capacity and a clear sense of what it is that they are being asked to do, then they join in the achieving of it, so a first criteria of mediated learning experience is intentional reciprocity. More than that, the learner must also have a sense of why the learning is taking place, where we are going, what is beyond the immediate. We see that we are trying to understand the rules or the system of what is being experienced, it is an answer to the question, *Why are we learning this?, How will this help us?, Where are we going with it?*, and we call this the *mediation of transcendence*. The third quality is the mediation of meaning, the meaningfulness of experience. This is the affective, this is the motivational aspect of a learning experience. What teachers must do, what mediators must do – and by the way it is a very natural experience and happens quite spontaneously – everything we do in a formal learning environment or in more informal developmental experience, naturally has these elements. They can be enhanced and focused on in order to meet special needs or to reach special objectives. Every new learning experience to which a person is exposed needs to be framed to the stand point of what it is going to be learned, why we're going to learn it, why it is important for us to learn it, and where we will go with it, how we will organise ourselves to achieve it. So, this is what must be actively and systematically conveyed, let me say communicated. When it is, the learner begins to overcome difficulties and is able then to go to higher levels of functioning, higher levels of performance. So I think, from a Feuerstein's perspective, that's how we view the question of communication.

C.R.: Could you say a few words about the nature of the communication taking place between teachers and parents? How can those teachers who use FIE, can be of any help to special needs children's parents? How can they promote their joining the mediated learning process?

L.H.F.: A very important part of structural cognitive modifiability theory and practice is the optimistic alternatives that exist in human behavioural capacity, the creating of positive expectations, the overcoming of restricted expectations because of prior experience. It is a particular problem with parents and teachers of special needs children because, when you observe the limitations of a special needs child to perform, it is relatively easy to come to the conclusion that that child cannot perform, and that, as a consequence, the best alternative is to create experiences that do not challenge the child to go beyond their mental level of performance. In cognitive modifiability theory and practice we use mediated learning experience, and some elaborations like FIE, to change the level of expectations both in the learner and in the significant others who interact with that learner, namely parents and teachers, so we clearly mediate the notion that change is possible, that we create conditions that will facilitate change, and we use our assessment of the cognitive functions, our organization of the activity or the task, and our provision of very systematic mediated learning experience to create those changes.

The beauty is, once those changes start to be created, they become self-perpetuating. The child and the significant others, begin to see and act on the potential for change. One of our natural tendencies is not to put people under stress, so we look at the personal answer limitation, either a real or an acquired limitation, and we say *Well, we'll create a comfortable expectation for him*. In the Feuerstein approach we want to create some disequilibrium, we want to create enough challenge for the person to go beyond, to transcend their current level of functioning.

C.R.: In recent years we have seen an explosion in the number of studies on adult learning. In your opinion, will Professor Feuerstein's theory have future developments in this field?

L.H.F.: Well, let's begin with challenging the traditional concept. The traditional concept that came to us from psychometrics and from the early theory of adult development was that people got to a certain point, usually in late adolescence or early adulthood. The basic cognitive structures, the basic learning capacities were thought to be relatively fixed. According to the traditional concept of adult learning, you reached a certain level of achievement, a certain level of cognitive intellectual development, and that was thought not to change in the individual's future.

It is also true that adult learners become chronologically removed from the processes of learning. There was a time, not that long ago, when occupational achievement, occupational development was fixed, the job you did in your twenties was pretty much the job you were likely to do for the rest of your life. But the impact of technological development means increasingly that adults will be called upon to adapt to new demands, occupational demands, life demands. Changes are happening so rapidly, that no longer can we rely on what we learnt five and ten years ago to be sufficient for performance now.

So there's been recognition in adult development that there need to be mech-

anisms for the continuing learning of process, for the continuous learning of strategy, and the fortunate adults who find themselves able to acquire new processes or new strategies, are then able to adapt to the changes of the environment. Many, however, will profit or have a need for systematic exposure to the processes of learning, and Instrumental Enrichment is a programme that provides that opportunity.

So, there are projects, there have been projects in different parts of the world, in business and industrial settings, where the recognition has been that if you want adults to be adaptive to new conditions, it is necessary to teach them thinking skill strategies. So, in several countries, in France and in the United States, in Japan, there has been the use of programmes like Instrumental Enrichment to create in the adult learner the process skills, so that they can then adapt them to the changes in occupational requirements. An interesting example of this, and a kind of humorous one, is that a number of years ago the Motorola corporation decided to engage in a project which aimed at training a line of workers in one of their process plants in order to teach those workers to be adaptive. Motorola recognised that it was going to change the way in which it worked and products were going to change, and workers needed to be responsive to higher levels of technological demand. A group of workers were trained in Instrumental Enrichment. For some reason, the decision was made that the foreman, the supervisor, was not going to be trained in Instrumental Enrichment and after several months of training, the foreman came to the administration and said *Our workers are learning and they're changing and they are responding differently, but we do not know how to work with them well because of their changes. We need to learn Instrumental Enrichment as well!*

At the present time, it is quite common in French business and industry that Instrumental Enrichment has been used to help learners acquire technological skills that will enable them to continue to be employed. Another aspect of this issue is the notion that continuing cognitive stimulation and continuing learning serve to help forestall, or even overcome, some progressive mental deterioration linked to increasing ageing. This has not been institutionalised widely yet, but there's certainly great evidence that people who continue to be involved in active learning pursuits have a lessened likelihood of beginning to experience the kinds of mental deterioration that occurs with ageing.

We are beginning to think about some demonstration projects with all adults who use cognitive education activities, Instrumental Enrichment activities, as a way of stimulating mental development and preventing some effects of mental deterioration in ageing.

C.R.: Professor Falik, thanks a lot for being so generous with your very elaborate answers. Let me express my deep sense of gratitude.

L.H.F.: It has been a pleasure!

References

- Guetta, S., & Gasperini, C. (2017). *Il tempo di riflettere e di apprendere. Un'esperienza del metodo Feuerstein con studenti universitari*. Roma: Aracne editrice.
- Howie, D.R. (2003). *Thinking about the teaching of thinking*. Wellington, N.Z.: New Zealand Council for Educational Research.
- Howie, D.R. (2019). *Thinking About the Teaching of Thinking: The Feuerstein Approach*. Abingdon (UK): Taylor & Francis.
- Laniado, N. (2017). *Come insegnare l'intelligenza ai vostri bambini*. Milano: red! (first edition 2002).
- Laniado, N. (2017). *Come stimolare giorno per giorno l'intelligenza dei vostri bambini*. Milano: red! (first edition 2003).
- Richieri, C. (2009). Intervista con Louis H. Falik, *Formazione & Insegnamento*, 1/2, 17-28.
- Rosen, R., & Falik, L.H. (2019). *The Mediated Learning Experience in Action*. Bloomington, IN (US): Xlibris.
- Vedovelli, C. (2017). *Sviluppare competenze cognitive con il metodo Feuerstein. Attività didattiche per la scuola primaria*. Trento: Erickson.



Approcci misti nella ricerca educativa: cosa sono? Da dove provengono? Dove sono diretti? Origini e prospettive future

Mixed methods in the educational research: what are they? Where do they come from? Where are they going? Origins and future directions

Ilaria Salvadori

Università degli Studi di Firenze - ilaria.salvadori@unifi.it

ABSTRACT

The aim of this paper is to consider the Mixed Method research, the reasons for its success and dissemination in the educational field where the hybridizations of quantitative and qualitative approaches seem to better show the complexity of reality than a mono-method vision. The several mixed research designs are characterized by flexibility and methodological integration that become a peculiar feature of the Mixed Method approaches, for which it has not been provided a unique and official definition yet. But in this lackness, we can see the distinctive and fruitful feature of the mixed approaches which should not be used indiscriminately but adopted only when necessary to answer the research questions, according to a pragmatic perspective. The dialectical pluralism can therefore replace the rigid paradigmatic stance, paving the way for the development directions of this field of research that is experimenting an integrative way from a phase of operationalism, triangulation of methods and combination of methodologies.

Lo scopo del presente contributo è quello di prendere in considerazione la ricerca Mixed Method, le ragioni del suo affermarsi e della sua diffusione in ambito educativo dove le ibridazioni di approcci quantitativi e qualitativi oggi sembrano spiegare meglio la complessità della realtà rispetto ad una visione mono-metodo. La flessibilità e integrazione metodologica che caratterizzano i vari disegni di ricerca misti diventano un aspetto costitutivo dell'approccio Mixed Method del quale manca ancora in letteratura una definizione unica e ufficiale. Ma in questa mancanza ravvisiamo il tratto distintivo e fecondo degli approcci misti cui non bisogna ricorrere in modo indiscriminato, ma adottare solo quando necessari a rispondere alle domande di ricerca, secondo una prospettiva pragmatica. In tal modo il pluralismo dialettico può prendere il posto di una rigida postura paradigmatica, segnando le direzioni di sviluppo futuro di questo ambito di ricerca che da una fase di operazionalismo, triangolazione di metodi e combinazione di metodologie, sta sperimentando una via integrativa.

KEYWORDS

Mixed Methods Definitions; Methodological Development; Dialectical Pluralism.

Definizioni Di Metodi Misti; Sviluppo Metodologico; Pluralismo Dialettico.

1. Introduzione

Nell'ambito della metodologia della ricerca sulle scienze dell'educazione, negli ultimi anni, si è assistito alla pubblicazione di un numero sempre più crescente di studi basati su approcci misti (*Mixed Methods*, MM d'ora in poi) che comportano tecniche di raccolta, analisi e interpretazione di dati quantitativi e qualitativi in combinazioni varie, una tendenza globale ben documentata anche in altri settori e discipline (Creswell & Clark, 2018; Molina-Azorin & Fetters, 2016). Tali approcci consentono una visione più ampia e poliedrica dei fenomeni oggetto di ricerca, coerente con gli assunti ontologici ed epistemologici del periodo che stiamo attraversando, caratterizzato da una sorta di complessità fluida in cui è importante la scelta di una metodologia rigorosa per non rischiare di scivolare in falsi miti fondativi. Non è rintracciabile però in letteratura una definizione unica di MM. Tale mancanza ha generato una certa confusione che va oltre le differenze terminologiche e che riteniamo il ricercatore possa superare contemplando una pluralità di sguardi concettuali.

Il presente contributo intende soffermarsi sui MM e sulla ricerca di tipo MM (*Mixed Method Research* o MMR) per comprendere le ragioni delle loro origini, di quel fenomeno conosciuto anche come il *Q divide*, ossia la contrapposizione di posture di ricerca quantitative e qualitative e per coglierne le direzioni di sviluppo evidenziando alcuni attributi di qualità. Dopo una rassegna delle più diffuse e autorevoli definizioni dei MM, se ne affrontano l'evoluzione storica e l'analisi incrociando posizioni critiche e scettiche per le "magnifiche sorti progressive" così come gli spiccati entusiasmi, volgendo infine lo sguardo a prospettive future che segnano i sentieri di un consapevole pluralismo dialettico, in un processo che segna il passaggio dalla fase di operazionalismo multiplo, triangolazione di metodi, combinazione metodologica, fino alla diffrazione, integrazione e al pensiero integrativo che intendono superare l'originale *divide*.

2. Cosa sono i Mixed Methods?

Nell'ambito della ricerca MM manca ancora oggi una definizione ufficiale che ne sigilli il significato e anche la terminologia impiegata dipende da contesti quantitativi e/o qualitativi senza tuttavia essere pienamente inclusiva di entrambi gli approcci. Alcuni autori hanno rimarcato la necessità di coniare nuovi termini per riferirsi a tecniche qualitative che possano riflettere più precisamente la natura di questo tipo di ricerca: Teddlie, Tashakkori, Onwuegbuzie e Johnson hanno proposto rispettivamente l'uso di "inference quality" e "legitimation" al posto di "validity" (Fàbregues & Molina-Azorín, 2016). Inoltre, dobbiamo anche considerare che ha finito per prevalere, nel contesto italiano, la traduzione letterale della parola inglese "method" con "metodo", quando invece si tratterebbe più di una metodologia, una *mixed methodology* (Tashakkory & Teddlie, 1998) o di una tecnica, ad indicare delle linee guida flessibili, non una struttura rigida, come sostiene Mortari (2007).

Questa è la prospettiva che anche noi adottiamo nel contributo, dove avanziamo l'idea che questa mancanza possa essere letta come un aspetto significativo che contraddistingue l'approccio aprendo lo sguardo a nuove possibilità, configurando uno spazio aperto, in progressivo divenire, ma pur sempre rigoroso.

Per usare una delle più recenti definizioni, possiamo dire che «Mixed methods involve combining or integration of qualitative and quantitative research and data in a research study» (Creswell & Creswell, 2017, p. 14) e rappresenta «the class of

research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study» (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 14). Uno sguardo alla letteratura di settore fa apparire subito la vasta quantità di definizioni prodotte; il seguente schema intende proporre alcune delle più rilevanti in ordine cronologico¹:

Green, Caracelli e Graham (1989, p. 256)	We defined mixed-method designs as those that include at least one quantitative method (designed to collect numbers) and one qualitative method (designed to collect words), where neither type of method is inherently linked to any particular inquiry paradigm.	Abbiamo definito i disegni di metodi misti come quelli che includono almeno un metodo quantitativo (progettato per raccogliere dati numerici) e un qualitativo (per raccogliere parole) in cui nessuno dei due è intrinsecamente collegato a un particolare paradigma di indagine.
Tashakkori e Teddlie (1998, p. 9)	The mixture or combination of qualitative and quantitative approaches in the methodology of a study.	Miscela o combinazione di approcci qualitativi e quantitativi nella metodologia di uno studio.
Patton in Johnson et al. (2007, p. 120)	I consider mixed methods to be inquiring into a question using different data sources and design elements in such a way as to bring different perspectives to bear in the inquiry and therefore support triangulation of the findings.	Considero i mixed methods connessi ad una domanda che impiega diverse fonti di dati ed elementi del disegno per portare prospettive differenti nella ricerca e sostenere perciò la triangolazione dei risultati.
Mertens (2003, p. 135)	Mixed methods research, when undertaken from a transformative stance, is the use of qualitative and quantitative methods that allow for the collection of data about historical and contextual factors, with special emphasis on issues of power that can influence the achievement of social justice and avoidance of oppression.	La ricerca <i>mixed method</i> , se svolta da una prospettiva di trasformazione, riguarda l'uso di metodi qualitativi e quantitativi che consentono la raccolta di dati riguardo fattori storici e contestuali, con attenzione particolare ad aspetti di potere che possono influenzare il raggiungimento della giustizia sociale ed evitare l'oppressione.
Johnson e Onwuegbuzie (2004, p. 17)	Mixed methods research is the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study or set of related studies.	La ricerca sui metodi misti è la classe di ricerca in cui il ricercatore mescola o combina tecniche di ricerca quantitativa e qualitativa, metodi, approcci, concetti o linguaggio in un singolo studio o insieme di studi correlati.
Greene (2007, p. 10)	Mixed method inquiry is an approach to investigating the social world that ideally involves more than one methodological tradition and thus more than one way of knowing, along with more than one kind of technique for gathering, analyzing, and representing human phenomena, all for the purpose of better understanding.	La ricerca sui metodi misti è un approccio allo studio del mondo sociale che idealmente coinvolge più di una tradizione metodologica e quindi più di un modo di conoscere, insieme a più di un tipo di tecnica per raccogliere, analizzare e rappresentare i fenomeni umani, per una migliore comprensione.
Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007, p. 123, p. 129)	Mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration. [...]. It recognizes the importance of traditional quantitative and qualitative research but also offers a powerful third paradigm choice that often will provide the most informative, complete, balanced, and useful research results.	La ricerca sui metodi misti è il tipo di ricerca in cui un ricercatore o un gruppo di ricercatori combinano elementi di approcci di ricerca qualitativi e quantitativi (ad esempio, l'uso di punti di vista qualitativi e quantitativi, raccolta di dati, analisi, tecniche di inferenza) per scopi generali di ampiezza e profondità di comprensione e corroborazione. [...]. Essa riconosce l'importanza della ricerca quantitativa e qualitativa tradizionale, ma offre anche una potente terza scelta di paradigma che spesso fornisce i risultati di ricerca più istruttivi, completi, equilibrati e utili.
Tashakkori e Creswell (2007, p. 2)	Research in which the investigator collects and analyzes data, integrates the findings, and draws inferences using both qualitative and quantitative approaches or methods in a single study or a program of inquiry. A key concept in this definition is integration.	Ricerca in cui lo sperimentatore raccoglie e analizza i dati, integra i risultati e trae conclusioni utilizzando approcci o metodi qualitativi e quantitativi in un singolo studio o in un programma di indagine. Un concetto chiave in questa definizione è quello di integrazione.
Creswell e Clark (2007, p. 22), (2011, p. 5)	Mixed methods research is a research design (or methodology) in which the researcher collects, analyzes, and mixes (integrates or connects) both quantitative and qualitative data in a single study or a multiphase program of inquiry. The use of quantitative and qualitative approaches in combination provides a better understanding of research problems than either approach alone.	La ricerca sui metodi misti è un progetto di ricerca (o metodologia) in cui il ricercatore raccoglie, analizza e mescola (integra o collega) dati sia quantitativi che qualitativi in un singolo studio o in un programma di indagine multifase. L'uso di approcci quantitativi e qualitativi in combinazione fornisce una migliore comprensione dei problemi di ricerca rispetto all'uso di singoli approcci.

1 Le traduzioni degli estratti sono personali.

Creswell (2014, p. 2)	I see Mixed methods research as an approach to research in the social, behavioral, and health science in which the investigator <i>gathers</i> both quantitative (closed-ended) and qualitative (open-ended) data, integrates the two, and then draws interpretations based on the combined strengths of both sets of data to understand research problem.	Considero la ricerca sui metodi misti come un approccio alla ricerca nelle scienze sociali, comportamentali e sanitarie in cui il ricercatore raccoglie sia dati quantitativi (chiusi) che qualitativi (aperti), li integra e ricava interpretazioni basate sui punti di forza combinati di entrambe le serie di dati per comprendere il problema posto dalla ricerca.
Hesse-Biber e Johnson (2015, p. 39)	What most approaches to mixed methods have in common is the mixing of at least one qualitative and one quantitative method in the same research project or set of related projects (e.g., in a longitudinal study).	Ciò che più approcci ai metodi misti hanno in comune è la miscelazione di almeno un metodo qualitativo e uno quantitativo nello stesso progetto di ricerca o insieme di progetti correlati (ad esempio, in uno studio longitudinale).
Clark e Ivankova (2016, p. 59)	The term mixed method research has come to indicate a process of research when researchers integrate quantitative methods of data collection and analysis and qualitative methods of data collection and analysis to understand a research problem.	La ricerca sui metodi misti ha finito per indicare quel processo in cui i ricercatori integrano metodi quantitativi e qualitativi di raccolta e analisi dei dati per comprendere un problema di ricerca.
Creswell e Creswell, (2017, p. 4)	Mixed method research is an approach to Inquiry involving collecting both quantitative and qualitative data, integrating the two forms of data, and using distinct designs that may involve philosophical assumptions and theoretical frameworks. The core assumption of this form of inquiry is that the integration of qualitative and quantitative yields additional insight beyond the information provided by either the quantitative or qualitative data alone.	La ricerca sui metodi misti è un approccio all'indagine che coinvolge la raccolta di dati sia quantitativi che qualitativi, l'integrazione delle due forme di dati e l'uso di modelli distinti che possono implicare diverse assunzioni filosofiche e quadri teorici. L'assunto principale di questa forma di indagine è che l'integrazione di dati qualitativi e quantitativi fornisce ulteriori considerazioni oltre le informazioni fornite dai soli dati quantitativi o qualitativi.
Bazeley (2018)	I tend to distinguish between mixed methods and multimethod, although, if I need a generic term, I used mixed methods. [...] Mixed methods research involves the use of more than one approach to or method of design, data collection or data analysis within a single program of study, with integration of the different approaches or methods occurring during the program of study, and not just at its concluding point.	Tendo a distinguere tra metodi misti e multi-metodo, sebbene, avendo bisogno di un termine generico, ho usato quello di metodi misti. [...] La ricerca sui metodi misti prevede l'utilizzo di più di un approccio o metodo di progettazione, raccolta di dati o analisi dei dati all'interno di un singolo programma di studio, con integrazione dei diversi approcci o metodi che si verificano durante il programma di studio, e non solo alla sua conclusione.
Poth (2018, p. 28)	Mixed method research requires the integration of both quantitative data and qualitative data and assumes that their collective contribution mitigates inherent weakness in either type of data.	La ricerca MM richiede l'integrazione sia di dati quantitativi che qualitativi e dà per scontato che il loro contributo possa ridurre le debolezze insite in ciascun tipo di dato.

Tabella 1. Alcune definizioni di Mixed Methods Research

Dall'analisi dei termini impiegati e dalla loro ricorsività si può tracciare un percorso evolutivo nella ricerca sui MM: se inizialmente appare importante concordare in cosa consista l'impianto metodologico e quali siano i caratteri fondativi (Green, Caracelli & Graham, 1989), circa dieci anni dopo si discute su come combinare i due approcci quantitativi e qualitativi nelle fasi della ricerca, spostando l'asse della questione su un orientamento più metodologico: la "mixed methodology" diventa una possibile strategia di ricerca integrata funzionale al raggiungimento degli obiettivi posti dalla domanda di ricerca (Tashakkori & Teddlie, 1998). Dalla iniziale inclusione e combinazione di due approcci differenti, si passa ad un mixing di tecniche al fine di raccogliere e analizzare dati, integrandoli in *points of interface* (Guest, 2013) per scoprire e portare alla luce altri aspetti delle questioni indagate. Questa nuova modalità di ricerca ha assunto progressivamente una identità propria come un orientamento metodologico specifico che si differenzia anche da un tipo di approccio multi-method proprio in virtù della sua marca integrativa, quell' "additional insight" (Creswell & Creswell, 2017) che mira ad una effettiva integrazione (più che combinazione) di dati/metodi/metodologie e di strategie di ricerca e che rappresenterebbe un valore aggiunto rilevante (Bazeley, 2018; Creswell & Creswell, 2017; Creswell & Clark, 2018; Fetters, 2018; Fetters & Freshwater, 2015). Mentre in un primo momento alcuni autori non hanno fatto

distinzione tra MM e approcci multi-metodo, con Bazeley emerge l'esigenza di chiarire i termini: «Multimethod research is when different approaches or methods are used in parallel or sequence but are not integrated until inferences are being made» (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007, p. 119). Gli studi multi-metodo non contemplano processi di integrazione proprio perché usano diversi modelli per esplorare i vari obiettivi di ricerca e non un unico obiettivo (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada, Sánchez-Algarra, & Onwuegbuzie, 2018).

Ma quale vantaggio viene attribuito all'uso di procedure miste? Dati emergenti da ricerche di natura qualitativa e quantitativa possono fornire evidenze più solide sulle conoscenze di un fenomeno sfruttando i punti di forza di ciascuno per neutralizzare i limiti reciproci e capitalizzare le risorse: «Methods should be mixed in a way that has complementary strengths and non overlapping weakness» (Johnson & Turner, 2003, p. 299). Questo però non obbliga ad un uso estensivo ed indiscriminato degli approcci misti, altrimenti si ricadrebbe nell'errore del paradigma di scissione o *divide*; ne suggerisce bensì un impiego funzionale solo, quando la combinazione e integrazione di più tecniche possa consentire una risposta più precisa alla domanda di ricerca. Uno scopo che riecheggia chiaramente il pragmatismo di Dewey in base al quale è l'utilità a determinare il ricorso a valori qualitativi e quantitativi (Dewey & Cosentino, 2015). I MM diventano in questo modo "uno" dei possibili strumenti da impiegare, non l'unico.

Il dibattito sui metodi misti ha riguardo anche l'Italia dove, seppur in modo frammentario e non con la stessa risonanza che ha avuto in contesto anglosassone, si è sviluppata una riflessione a favore dell'integrazione tra modelli, di un uso non esclusivo di un singolo modello, come rileva Picci (2012). Mortari (2007) parla di pluralismo di metodi di ricerca, di "meticciami" metodologici in cui il criterio di scelta sia dettato dagli scopi dell'indagine. Altri autori hanno messo in luce la complementarità dei due "buoni miti fondativi" (Amaturo & Punziano, 2016, p. 55)² nel ricomporre il dibattito in atto e indicare linee di superamento nella loro integrazione e contaminazione reciproca, tenendo presente che è lo scopo della ricerca o la complessità del fenomeno che depongono per scelte metodologiche.

3. Evoluzione storica: nascita e sviluppo dei Mixed Methods

Negli anni Ottanta del secolo scorso si è creato il contesto adatto all'effettivo sviluppo sistematico dei MM a partire da singoli contributi pionieristici; prima di allora non hanno avuto la possibilità di svilupparsi appieno per la forza e ascendenza che avevano acquisito gli altri paradigmi mono-metodo. L'attenzione per questi approcci si è sviluppata progressivamente come reazione alla polarizzazione del dibattito epistemologico quantitativo vs qualitativo che ha dominato

- 2 Per aspetti epistemologici della ricerca cfr. D'Alessio, *Aspetti epistemologici nella ricerca empirica in educazione. Un approccio critico-euristico*, in Ghirotto (a cura di) «Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione», Università di Bologna, Alma Mater Studiorum, 2017.
- 3 Il fenomeno è conosciuto anche con l'appellativo di "guerra dei paradigmi" ad indicare il dibattito animato sull'uso di un metodo o dell'altro, antagonisti per ragioni epistemologiche e ontologiche. Si veda in proposito l'articolo di Pellerey, *Grida di guerra e ipotesi di conciliazione in pedagogia*, in «Orientamenti Pedagogici», 2, 1990, pp. 217-227.

e ingessato la ricerca sul campo per lungo tempo³. Si fa strada una prospettiva di ricerca nuova, una terza via, che diventa progressivamente indipendente e viene denominata «the third methodological movement» (Tashakkori & Teddlie, 2003, p. 5), «the third research paradigm» (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 17) e «the third research community» (Teddlie & Tashakkori, 2009) in grado di creare collegamenti tra i due approcci a vari livelli per superare l'*impasse* del *Q divide*. «(C)on l'introduzione di una possibile terza via tra qualità e quantità, la discussione si sposta dall'affermazione della supremazia di un paradigma sull'altro alla ricerca delle dinamiche relazionali che possano giustificare e creare le basi per un impianto teorico e metodologico per i mixed methods» (Amaturo & Punziano, 2016, p. 72).

Alla diffusione di questo movimento di ricerca hanno poi contribuito la pubblicazione di numerose ricerche, testi teorici (i vari *Handbooks*), la nascita di due riviste (*Journal of Mixed Methods Research* e *International Journal of Multiple Research Approaches*, fondate entrambe nel 2007), conferenze e associazioni come la *Mixed Methods International Research Association* (MMIRA).

Ma per alcuni studiosi dal 1935 si può iniziare a parlare di combinazione di elementi quantitativi e qualitativi a seguito della pubblicazione di un articolo da parte di Stephenson ritenuto il creatore della *Q methodology*, recentemente identificata come un MM⁴. Si tratta di un insieme di tecniche progettate per studiare la soggettività operante o quell'insieme di valori, opinioni, prospettive individuali che devono essere rese manifeste per poterle osservare e studiare. I punti nodali di questa metodologia sono le tecniche di raccolta dei dati e la loro analisi, una sorta di analisi fattoriale invertita come spiega Stephenson, che nello sviluppo successivo della ricerca sociale si caratterizza come una *qualiquantology* per una maggiore ibridazione degli elementi rispetto al *mix* dei MM. In ambito sociologico, nel 1944, Lazarsfeld ha iniziato ad integrare procedure di tipo qualitativo nelle indagini campionarie e già nel 1933 aveva realizzato uno studio sociografico impiegando la tecnica mista (Mauceri, 2017).

Tradizionalmente però, la nascita del dibattito sui MM si fa risalire al 1959, anno in cui Campbell e Fiske, discutendo riguardo i processi di validazione dei dati nella ricerca quantitativa in ambito psicologico, introducono il concetto di metodi multipli di ricerca (*multi-trait-multi-method matrix*) per dimostrare che la variabilità riscontrata è il risultato del fenomeno e non del metodo usato per studiarlo e per controllare la validità della conoscenza prodotta. Il loro concetto di "operazionalismo multiplo" introduce anche quello di "triangolazione" per la costruzione del dato. Con questo ultimo termine si intende quella procedura per la quale, nel linguaggio della topografia, è possibile determinare l'esatta posizione di un punto attraverso la distanza tra altri due; traslato nelle scienze sociali, il termine rimanda alla possibilità di conoscenza di un fenomeno attraverso l'uso di varie tecniche o metodi per garantire una maggiore affidabilità dei risultati. Tale concetto viene

4 Stephenson era un fisico-psicologo britannico, studente e assistente dello psicologo Spearman – il pioniere dell'analisi fattoriale – che ha inventato la *QMethodology* per creare un ponte metodologico tra metodo quantitativo e qualitativo nell'analisi dei comportamenti umani. Per approfondimenti cfr. McKeown & Thomas (2013) e Ramlo (2016). La *QMethodology* è impiegata oggi in vari settori come quello politico, delle risorse umane, della salute, psicologico, comunicativo ed educativo. La procedura consiste nella selezione di un campione di affermazioni su un argomento (dai 40 ai 50 items) che costituiscono il Q sample e che il soggetto deve disporre in una griglia distinguendo quelle con le quali concorda di più, non concorda affatto o per le quali non ha opinioni certe, con lo scopo di definire pattern di rispondenze tra opinioni per procedere all'interpretazione dei dati rilevati.

pertanto usato come saldatura tra impianti metodologici ed epistemologici di tipo quantitativo e qualitativo per cui la complessità di un fenomeno viene analizzata e spiegata tramite l'integrazione di letture e punti di vista differenti. Denzin (2010) poi sposta l'attenzione da una triangolazione a livello dei dati ad una di tipo metodologico (*between-method*) sostenendo la necessità di combinazioni di metodi all'interno dello studio di uno stesso fenomeno per superare i limiti impliciti nell'uso di un singolo approccio. Per essere compreso, un fenomeno sociale va analizzato e interpretato con metodi diversi affinché gli sguardi non risultino parziali e ne rendano visibile la complessità.

Ripercorrendo la storia dei MM incontriamo diverse periodizzazioni, tendenti ad una progressiva apertura delle *Q boxes*, come sono state definite da Pearce (2015). Nel primo manuale ad essi dedicato ad opera di Tashakkori e Teddlie (1998), si fa riferimento a tre fasi: la fase purista (prettamente quantitativa o qualitativa), la nascita dei metodi misti e la diffusione di studi multi-metodo. Creswell e Plano Clark (2018) invece distinguono cinque periodi: 1) il periodo formativo; 2) il dibattito sui paradigmi; 3) il periodo dello sviluppo delle procedure; 4) l'espansione del modello e 5) il periodo della riflessione con una critica costruttiva e uno sguardo al futuro.

Da un orientamento che sostiene l'incompatibilità tra le due scuole di pensiero quantitativo e qualitativo, mantenendole come due dogmi separati (Bryman, Burgess, Beardsworth, & Keil 1988), si va verso una complementarità (Krathwohl, 1993; Maxwell, 2016) che le considera come i poli di un *continuum* quantitativo-qualitativo senza linee di demarcazione nette, un passaggio fluido da un livello all'altro che consente di parlare di approccio prevalentemente di un tipo o dell'altro; per poi proseguire verso una convergenza che attenua le differenze per minimizzare i limiti di ciascun approccio grazie ai vantaggi dell'altro. Volendo rappresentare visivamente questo concetto, si potrebbe ricorrere alla rappresentazione grafica (Fig. 1) di Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007) dove i tre cerchi parzialmente sovrapposti raffigurano un approccio qualitativo (a sinistra), misto (al centro) e quantitativo (a destra) e le due intersezioni comuni le zone ibride, mentre la freccia a doppia punta indica nelle direzioni opposte la prevalenza purista della procedura di riferimento.

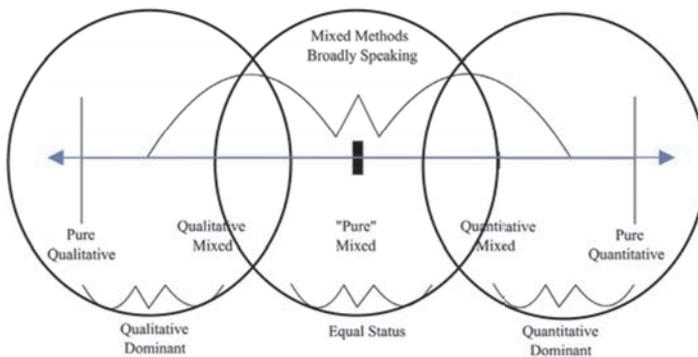


Figura 1. I tre paradigmi di ricerca in un continuum
(adattato da Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007)

In questa ottica finisce per prevalere un tipo di approccio integrativo che evidenzia le differenze come valore distintivo. Da Bryman e colleghi (1988) che ri-

tengono non ci si debba affidare a due metodi distinti nella stessa ricerca poiché i due approcci non sono integrabili tra di loro, si arriva a Maxwell (2016) per il quale il paradigma della incompatibilità resta soltanto una costruzione sociale, un falso problema, dal momento che nella storia della ricerca di tutte le discipline si può rintracciare l'uso combinato di strategie quantitative e qualitative.

L'integrazione nella MMR può avvenire a diversi livelli del processo di ricerca e in base ad essa è possibile classificare le strategie miste secondo schemi di equilibrio (quantitativo + qualitativo) o di prevalenza (quantitativo o qualitativo/ qualitativo o quantitativo) di un approccio rispetto all'altro. Questa combinazione dicotomica consente di identificare un ventaglio di possibili disegni riconducibili sostanzialmente alle seguenti strutture: sequenziale, di tipo esplorativo ed esplicativo; convergente, con disegni paralleli, di triangolazione e di complementarità, multilivello e trasformativa⁵ per le quali però rimandiamo ad ulteriori approfondimenti.

4. Critiche e prospettive future

Sulla base di quanto sino ad ora considerato, possiamo quindi riassumere come l'evoluzione metodologica dei MM sia sintetizzabile nei passaggi indicati nella Fig.2 che presenta una piramide invertita dalle origini nell'apice verso una base aperta ad ulteriori sviluppi futuri:



Figura 2. Schema evoluzione metodologica MM

Da un operazionalismo multiplo che ha comportato una triangolazione di metodi, si è passati ad una combinazione-convergenza di metodologie e poi ad una progressiva integrazione e contaminazione reciproca che ha prodotto il meta-paradigma del pluralismo dialettico il cui principio metodologico comporta per il ricercatore adottare un atteggiamento dialettico nei confronti dei molteplici

5 Dobbiamo precisare che lo scopo del presente contributo non è quello di entrare nel dettaglio dei singoli modelli di ricerca, ma di indagare le modalità che li hanno prodotti. Per gli approfondimenti cfr. Creswell, 2014; Clark & Ivankova, 2015; Ponce et al., 2015.

costrutti metodologici in modo da produrre “the appropriate mix” (Johnson, 2017) in ogni disegno di ricerca.

Anche il “pensiero integrativo” come il “pluralismo dialettico” si connatura come uno spazio aperto che accoglie la complessità al suo interno intendendo superare l’originale *divide*. Nel sottotitolo del suo ultimo libro, Poth (2018) definisce questo approccio trasformativo delle pratiche di ricerca come un «integrative thinking with complexity».

Non sempre l’integrazione può costituire l’obiettivo auspicabile nella ricerca, soprattutto di quella sociale per le difficoltà che si riscontrano nell’analisi di certi fenomeni complessi. In questo caso, la sfida consisterebbe nell’adottare un approccio diffrattivo che tenga conto di un pluralismo prospettico che non riduce o semplifica la realtà (Uprichard & Dawney, 2019).

Uno sguardo agli attuali approcci sistemici alla ricerca fa intravedere nuove possibilità e suggestioni metodologiche improntate alla contaminazione reciproca, al pluralismo paradigmatico e dialettico come meta-paradigma nelle ricerche miste, ad una nuova fase della ricerca definita *Modern Mixed Method Research* (Fetters, 2016) e *Fully Integrated Mixed Methods Research* (Creamer, 2017) in cui si ricercano ancora modalità innovative per integrare pienamente i metodi e i dati tra loro a più livelli, recuperando anche riflessioni dal passato. Creamer spiega come si possa rintracciare il valore aggiunto dei MM nelle inferenze o meta-inferenze derivate dal processo di *mixing* dei singoli filoni sia separatamente che in modo congiunto, così da generare qualcosa in più rispetto alla somma delle parti (*synergistic*). Invece di considerare l’uso prevalente di un approccio qualitativo piuttosto che di uno quantitativo o misto, o viceversa, dilemma ripetutamente affrontato nella letteratura metodologica del passato, l’autrice sostiene come sia più rilevante focalizzare l’attenzione sul prodotto, in modo da far emergere le inferenze (*inferential transparency*). L’originario *divide* sembra essere comunque una presenza latente se è necessario richiamare l’attenzione sul suo superamento (*transcending*) che implica la necessità per i ricercatori di adottare un modo di pensare e lavorare MM, radicato in profondità, di tipo olistico (Poth, 2018), per attuare strategie di ricerca multidimensionali, statistiche ed ermeneutiche insieme (Bazeley, 2018) in cui l’integrazione possa essere la vera sfida dei MM.

Dobbiamo anche registrare l’insorgenza di posizioni scettiche per cui i MM sono stati definiti *mindless mantra* (Freshwater, 2007) o addirittura un tipo di *methodological poaching* (Denzin, 2010): viene quasi da domandarsi con Pelto (2015) «Cosa c’è di così nuovo nei metodi misti?», perché, tutto sommato, nelle varie discipline «Non abbiamo sempre fatto una ricerca di tipo mixed method?» (Fetters, 2016). Se la lettura è veritiera, l’interesse attuale per i MM non può essere altro che una mania o una moda passeggera, oppure una sorta di mantra o mito generato nell’ampia eco del fenomeno verso il quale si sta ora timidamente palesando un disincanto (Flick, 2017).

Pur aprendosi a nuove possibilità e implementazioni metodologiche, la MMIRA, ha prodotto un documento nel 2016 contenente le raccomandazioni per il futuro in cui, oltre ad adottare il termine generico di *mixed methods*, ma non necessariamente una sua univoca definizione, afferma due principi *core* minimi che contraddistinguono una ricerca MM: l’uso di più di un metodo, metodologia, approccio, framework teorico o paradigmatico e l’integrazione dei risultati (Bowlleg, Fielding, Maxwell, & Molina-Azorin, 2016).

Tra gli approcci qui esposti, quello di un pluralismo dialettico, sembra essere l’orientamento più accreditato della riflessione contemporanea sulle questioni metodologiche. Esso rappresenta un rinnovamento rispetto alla triangolazione nel *mixing* di approcci, dati, strumenti, tecniche e strategie d’indagine quantitative

e qualitative in ogni fase della ricerca, nella raccolta, analisi e interpretazione dei dati. Si tratta, in conclusione, di uscire da una rigida postura paradigmatica per abbracciare prospettive orientate al “pluralismo eclettico”, come indica Creswell (2014, p. 216). In questo alveo possono poi sedimentarsi anche gli altri sguardi, quello diffrattivo, il *complexity-sensitive* cui abbiamo accennato o altri ancora che potranno originarsi e per i quali la ricerca MM dovrà produrre riflessioni credibili, valide e creative per continuare a sostenere la qualità della ricerca.

5. Conclusioni

Prendere in considerazione l'approccio di ricerca *Mixed Methods* dal punto di vista storico è stato utile per creare lo scaffolding necessario ad affrontare la tematica con occhio critico e disincantato. Seguendo le tracce lasciate nella letteratura di settore è stato possibile delineare un percorso che dal *divide* iniziale si è mosso verso la definizione di un *continuum* e poi verso una progressiva ibridazione delle metodologie di ricerca che aprono lo sguardo alla complessità del presente abbandonando il pensiero binario in favore di uno multi-prospettico.

In un contesto segnato dalla complessità e da multi/pluri paradigmi di riferimento, gli orientamenti di ricerca futuri potrebbero indirizzarsi verso una maggiore apertura, flessibilità e fluidità metodologica con ricerche sul campo aperte anche a forme di ricerca-azione che coinvolgano docenti ed esperti nel percorso comune verso il raggiungimento degli scopi dichiarati, conservando sempre e comunque un rigore scientifico, con una ricerca di tipo trasformativo e orientata alla prassi.

Congiungere impianti metodologici diversi e attuare strategie di ricerca quantitativa e qualitativa che provino a camminare insieme e che siano funzionali alla risoluzione dei problemi posti dalle domande di ricerca è diventata pratica comune in moltissime ricerche educative che hanno progressivamente affermato l'inclinazione per il pluralismo dialettico e una ricerca dell'integrazione significativa che sia molto di più della somma delle singole parti qualitative e quantitative. In questo modo, se vogliamo affermare il rigore metodologico di una ricerca, riteniamo di poter ristabilire le fondamenta qualitative del quantitativo, come già sosteneva Campbell (1978) nei suoi studi finali e le pratiche di ricerca mista possono operare in questa direzione.

Riferimenti bibliografici

- Amaturo, E., & Punziano, G. (2016). *I Mixed Methods nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name? *Quality & Quantity*, 52(6), 2757-2770.
- Bazeley, P. (2018). Mixed methods in my bones': Transcending the qualitative-quantitative divide. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 10(1), 334-341.
- Bowleg, L., Fielding, N., Maxwell, J., & Molina-Azorin, J. F. (2016). The future of mixed methods: A five-year projection to 2020. *MMIRA: White Papers*.
- Bryman, A., Burgess, M., Burgess, A., & Keil, T. (1988). Qualitative research and the study of leadership. *Human relations*, 41(1), 13-29.
- Campbell, D. T. (1978). Qualitative knowing in action research. *The social contexts of method*, 184-209.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multi-trait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56(2), 81.

- Clark, V. L. P., & Ivankova, N. V. (2015). *Mixed methods research: A guide to the field* (Vol. 3). Sage Publications.
- Cremer, E. G. (2017). *An introduction to fully integrated mixed methods research*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed). Sage publications
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. (3rd ed). Sage publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Denzin, N. K. (1978). Triangulation: A case for methodological evaluation and combination. *Sociological methods*, 339-357.
- Denzin, N. K. (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative inquiry*, 16(6), 419-427.
- Dewey, J. (2015). Le fonti di una scienza dell'educazione. Edizione, traduzione e saggio introduttivo di Antonio Cosentino. Napoli: Fridericiana editrice universitaria.
- Fàbregues, S., & Molina-Azorín, J. F. (2017). Addressing quality in mixed methods research: A review and recommendations for a future agenda. *Quality & Quantity*, 51(6), 2847-2863.
- Fetters, M. D. (2016). "Haven't We Always Been Doing Mixed Methods Research?" Lessons Learned From the Development of the Horseless Carriage.
- Fetters, M. D. (2018). Six equations to help conceptualize the field of mixed methods. <https://doi.org/10.1177/1558689818779433> (ver. 22-4-2019)
- Fetters, M. D., & Freshwater, D. (2015). The 1+ 1= 3 Integration Challenge. *Journal of Mixed Method Research*, 9 (2), pp. 115-117 <https://doi.org/10.1177/1558689815581222>
- Flick, U. (2017). Mantras and myths: the disenchantment of mixed-methods research and revisiting triangulation as a perspective. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 46-57.
- Freshwater, D. (2007). Reading mixed methods research: Contexts for criticism. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 134-146.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry* (Vol. 9). John Wiley & Sons.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Guest, G. (2013). Describing mixed methods research: An alternative to typologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(2), 141-151.
- Hesse-Biber, S. N., & Johnson, R. B. (Eds.). (2015). *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. Oxford University Press.
- Johnson, R. B. (2017). Dialectical pluralism: A metaparadigm whose time has come. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 156-173.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 297-319.
- Krathwohl, D. R. (1993). *Methods of educational and social science research: An integrated approach*. Longman/Addison Wesley Longman.
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 12-27.
- Mauceri, S. (2017). L'avvento dell'era dei mixed methods. Nuovo paradigma o deadline di un dibattito? *Sociologia e Ricerca Sociale*.
- McKeown, B., & Thomas, D. B. (2013). *Q methodology* (Vol. 66). Sage publications.
- Mertens, D. M. (2003). Mixed methods and the politics of human research: The transforma-

- tive-emancipatory perspective. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 135-164.
- Molina-Azorin, J. F., & Fetters, M. D. (2016). Mixed methods research prevalence studies: Field-specific studies on the state of the art of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10 (2), 123-128.
- Mortari, L. (2007). Cultura della ricerca e pedagogia. *Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Pearce, L. D. (2015). Thinking outside the Q boxes: Further motivating a mixed research perspective. *Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*, 42-56.
- Pelto, P. J. (2015). What is so new about mixed methods?. *Qualitative Health Research*, 25(6), 734-745.
- Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 15(2), 191-201.
- Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135.
- Poth, C. N. (2018). *Innovation in Mixed Methods Research: A Practical Guide to Integrative Thinking with Complexity*. SAGE Publications Limited.
- Ramlo, S. (2016). Mixed method lessons learned from 80 years of Qmethodology. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 28-45.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Vol. 46). Sage.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods [Editorial]. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 3-7.
- Uprichard, E., & Dawney, L. (2019). Data diffraction: Challenging data integration in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(1), 19-32.

L'utilizzo del gioco educativo come terapia di supporto nei soggiorni al di fuori dei centri di cura

The use of the educational game as a supportive therapy in stays outside care centers

Yuri Vargiu

Educatore Professionale - Yuri.Vargiu@yahoo.com

ABSTRACT

During the various programs carried out within day centers, communities or RSA, trips or stays are often inserted at vacation places, such as mountains and sea, in which to spend time in contact with other people and in general with nature. The problems often overlooked or not considered by these beautiful initiatives, however, risk to impoverish the therapeutic treatment making it even harmful. The use of structured play activities can facilitate acclimatization and socialization, giving the educator or specialist the possibility to export and verify the skills learned by the guest outside the center.

Durante le varie programmazioni svolte all'interno dei centri diurni, comunità o RSA, spesso vengono inserite gite o soggiorni presso luoghi di vacanza, come montagna e mare, in cui trascorrere del tempo al contatto con le altre persone e in generale con la natura. I problemi spesso sottovalutati o non considerati di queste belle iniziative, rischiano però di impoverire il trattamento terapeutico rendendolo addirittura dannoso. L'utilizzo di attività ludiche strutturate, possono facilitare l'ambientamento e la socializzazione, dando all'educatore o allo specialista, la possibilità di esportare e verificare le capacità apprese dall'ospite al di fuori del centro.

KEYWORDS

Education, Game, Elderly, Game Therapy, Nature.

Educazione, Gioco, Anziani, Ludoterapia, Natura.

Il gioco è un'attività che occupa l'intera nostra vita, esso è composto da differenti fattori, quali l'ingresso in un campo specifico di regole e norme alla quale tutti i giocatori accettano di sottostare e finisce non tanto con l'astuzia quanto con il baro. Il gioco è importante in quanto ci permette di gustare un tempo di riposo e di divertimento, allontanando le preoccupazioni della vita, immergendoci in un mondo diverso da quello reale. Sin dall'antichità il gioco è stato un fondamentale mezzo di socializzazione, in quanto può mettere in contatto individui che nella quotidianità della routine non si sarebbero mai incontrati, qualunque sia la loro classe sociale. (Cfr. Caillois, 1958).

Troviamo diversi autori che si sono occupati da sempre di definire che cosa sia il gioco e quale sia la sua utilità, passando per ogni fase della vita di un uomo. Aristotele sosteneva che l'intera società della polis fosse un grande gioco, e che ogni pezzo si muovesse secondo delle regole precise, Kant invece affermava che il gioco avesse anche una funzione biologica e spirituale presente in numerosi animali. Il filosofo inglese Spencer, concepì il gioco come uno sfogo del surplus di energia a disposizione dei mammiferi evoluti, non avendo più la necessità di procacciare il cibo e avendo maggiore tempo libero. Con l'avvento della psicologia e della pedagogia come scienze proprie, il gioco ha iniziato a prendere forma nelle definizioni, non trovando un'unanime accordo per la sua utilità. Per esempio gli etologi definiscono gioco, tutti i comportamenti biologicamente inutili e senza un significativo vantaggio rilevabile, la Gestalt invece ritiene che il gioco sia un comportamento percettivo nella quale il bambino fa ordine tra la realtà e i desideri, rendendo la prima meno offuscata e confusa. La teoria psicoanalitica di Freud definisce il gioco come appagamento di pulsioni istintuali inconsce, di tipo sessuale ed aggressivo, successivamente nel corso della vita del bambino, egli ritiene l'attività ludica come una terapia utile per eliminare l'ansia dovuta ad esperienze traumatiche, attraverso la ripetizione simulata di queste. Per Piaget il gioco è pura assimilazione che integra gli eventi alle conquiste intellettuali definite accomodamento. Johan Huizinga è uno dei maggiori teorici del gioco, attraverso le sue riflessioni contenute nell'opera "Homo ludens", egli analizza le varie attività ludiche presenti nelle società nel corso della storia. La cultura per l'autore nasce in forma giocosa come per esempio l'arte, la guerra e la filosofia. Roger Caillois ha suddiviso le categorie di giochi classificandole sulla base dei loro principi originali che definiamo "Ludemi", e che sono una rappresentazione dell'attività del giocatore. Essi sono *Agon*, rappresentato dai giochi di competizione e sfida (attività fisiche o giochi da tavolo nella quali sono contrapposte persone o squadre), *Alea*, nella quale il giocatore si affida completamente e ciecamente alla fortuna, *Mimicry* come i giochi di mimetismo e interpretazione ed infine *Ilynx*, cioè giochi che vertono sulla ricerca della vertigine o del panico temporaneo (come il bungee jumping). I 4 *ludemi* sono stati dall'autore disposti in due poli antagonisti rappresentati dal *Ludus* (cioè il piacere di superare le difficoltà stimolate dalle regole) e la *Paidia* (cioè la parte infantile del gioco, che è rilassante, creativa e libera).

Per Turner è impossibile paragonare il gioco nelle società tribali a quello delle società industriali, perciò le distingue tra fenomeni *Liminali* (come per esempio i riti di passaggio delle prime) ai fenomeni *Liminoidi* (svolgere uno sport durante il tempo libero nelle seconde). Il gioco quindi ha come caratteristica fondamentale la delimitazione dello spazio, cioè un cerchio magico dove accadono eventi diversi da quelli della quotidianità (esattamente come succede nel teatro dove non solo lo spazio ma anche il tempo ordinario viene sospeso). L'attività ludica ha molti punti in comune con il sacro, in quanto esso è ordinato da regole e trascende dalla quotidianità. Il gioco come il sacro è creazione di mondi, cioè mette

in atto una situazione illusoria tra realtà e finzione in quanto si è totalmente immersi nell'immaginario ludico, ma al contempo si è consapevoli di esistere nella realtà.

Per Winnicott il momento del gioco rappresenta *l'esperienza transizionale* per eccellenza, cioè un terreno dove è possibile fare esperienze in un mondo alternativo alla realtà. Esso è molto simile alla *liminalità* di cui parla Turner.

Come già descritto per molti autori a partire da Platone il gioco è roba da bambini. Da qui troviamo la definizione di *Puer Ludens*, in quanto il riferimento all'infanzia non deve essere inteso in senso anagrafico o letterale, ma è semmai "il nucleo d'infanzia simbolica presente nella sensibilità del poeta, dell'attore, del pittore, del funambolo, del giocatore, del guerriero, dell'educatore e anche del bambino" (Antonacci 2012, p. 6).

1. Il potenziale del gioco durante il soggiorno esterno

L'allontanamento dall'ambiente residenziale di tipo ospedaliero è spesso considerato un momento decisamente positivo sia per la salute fisica che per la salute mentale dell'ospite, ma in realtà seppure in misura minore rappresenta anche un'arma a doppio taglio. Oltre a ciò in alcune situazioni, come ad esempio nelle RSA¹, vengono assegnati posti limitati a persone che dimostrano idoneità ad un tale spostamento, e ciò rende la convivenza con ospiti provenienti da altri reparti, un momento abbastanza duro. In verità se osservati bene, alcuni degli ospiti selezionati faticano ad adattarsi alla convivenza già con il compagno di stanza della RSA, e quindi pur avendo capacità motorie e mentali adatte a far parte del gruppo numeroso, rischia di perdere i benefici terapeutici derivati dallo spostamento in un ambiente meno ospedaliero. L'adattamento ad un nuovo ambiente, per gli anziani in particolare ma anche in generale per le altre utenze, non sempre risulta facile e privo di stress, rendendo di fatto inutile il tentativo di cura naturale che invece dovrebbe instaurarsi nel paziente. Anche per gli utenti che presentano lo spettro autistico spezzare i ritmi, i rituali e le stereotipie a cui erano abituati può impedirgli di beneficiare del nuovo contesto. Il rischio di sottovalutare, come spesso accade, questo aspetto della cura è quello, per usare un termine forte, di spostare semplicemente dei sacchi da un posto all'altro, alimentando unicamente malessere, stress e paure che rischiano di minare possibili campi di evoluzione potenziale dell'utente. Il soggiorno esterno invece può risultare estremamente utile per portare in un ambiente nuovo, meno ospedaliero per qualche tipo di utenza, e soprattutto reale, il paziente e le sue capacità educative maturate e sviluppate durante le normali attività annuali.

Il gioco rappresenta uno strumento utile per far rivivere quella quotidianità positiva a cui sono abituati gli utenti nei contesti residenziali, come i momenti di svago e di riposo. La possibilità di poter provare, ad esempio per gli anziani, a giocare a bocce sulla vera sabbia, in mezzo ad altre persone e con vere sfere permette di fargli ritrovare quei momenti che si vivevano prima della degenza. Per gli autistici o gli psicotici è molto benefico riprovare concretamente invece la percezione della natura, ed infine per molte altre utenze, il reinserimento in un contesto di normalità e di vita sociale rappresenta una grossa possibilità terapeutica e di sperimentazione. Un ulteriore esempio può essere anche la possibilità di potersi met-

1 Residenza Sanitaria Assistenziale

tere alla prova nelle attività di arrampicata attraverso l'utilizzo di un muro reale, fatto di pietra e con la natura a fare gran parte del lavoro di componimento del flow in cui l'ospite può immergersi e che una palestra chiusa non riuscirà mai ad eguagliare. Durante la sperimentazione delle sensazioni corporee provate dal contatto con alcuni materiali esterni, per quelle utenze che non hanno spesso la possibilità di muoversi al di fuori della struttura di residenza, può aiutare svolgere un qualche tipo di attività ludica. Questa può essere un mezzo prezioso per spostare le attenzioni dalle stereotipie e le ansie in modo da potersi inconsciamente concentrare e lasciare andare nelle possibili esperienze da fare in un contesto ambientale nuovo. Per l'utenza, qualsiasi disturbo esso abbia, il contatto con stimoli sensoriali naturali permette di scaricare lo stress e produrre serotonina², ovvero l'ormone della felicità. (Bertolo, Mariani, 2014).

Quando parliamo dell'importanza del gioco durante i soggiorni esterni ai centri di riferimento degli utenti, intendiamo però l'utilizzo degli stessi anche e soprattutto durante i tempi che possiamo con leggerezza definire "morti". Queste attività ludiche, sia all'arrivo nel nuovo ambiente che durante le giornate del soggiorno, sono un ottimo mezzo per poter creare momenti in cui lo specialista può fare terapia e contemporaneamente sperimentare il raggiungimento degli obiettivi svolti durante l'anno con il lavoro educativo nei centri. Ad esempio attraverso i giochi è possibile osservare senza distrattori³ l'uso della motricità fine, l'incremento delle capacità sociali o del linguaggio, grazie ad attività leggere e routinarie, che non richiedono grandi sforzi agli ospiti e quindi sono prive di ansie da prestazione. Durante i miei soggiorni assieme agli ospiti, mi è capitato di fare delle partite con dei videogiochi, giocare il biliardino oppure utilizzare le carte o giochi di società, notando e osservando le inconsce e nascoste possibilità di miglioramento dell'esperienza che una piccola attenzione come questa può portare.

Come già affermato, il gioco durante la permanenza in nuovi spazi può essere uno strumento eccezionale e naturale per ambientarsi attraverso l'utilizzo di attività ludico-terapeutiche che sono famigliari per gli ospiti e che rimandano il pensiero ad una situazione conosciuta e meno ansiosa, come quella quotidiana.

Conoscere le attività tranquillizzanti svolte tutti i giorni e riproposte durante la vacanza permette di affrontare più sereni l'adattamento a nuovi spazi. Il gioco fatto durante questi soggiorni popolati da utenza di diversi reparti o centri, è utile per favorire la socializzazione, la riduzione delle ansie e delle stereotipie, che se non tenute conto, rischiano di rovinare la vacanza. Gli utenti stessi hanno la possibilità di sperimentarsi con altre persone attraverso l'uso del gioco, che permette di bypassare la timidezza e la non volontà nel volersi spostare dalla propria comfort-zone in una situazione che dovrebbe invece risultare rilassante. Questo perché il gioco ti permette di metterti alla prova mettendo maggiormente a nudo anche chi ti sta intorno, in quanto calandosi nell'attività, le persone abbandonano le loro rigidità lentamente lasciando andare la loro persona più spontanea, ovvero il giovane bambino che c'è in ognuno di noi. Inoltre l'aumento naturale del dialogo tra i partecipanti dovuta all'attività ludica aiuta a far conoscere automaticamente gli interessi comuni altrimenti sconosciuti tra gli stessi, favorendo il dialogo e accrescendo l'autostima. Quest'ultima può accrescere rapidamente in quanto spesso si può venire accolti da sconosciuti sviluppando possibili nuove amicizie

- 2 Neurotrasmettitore presente nel sistema nervoso centrale che ha il ruolo di regolare importanti funzioni biologiche, tra cui anche l'umore.
- 3 Situazioni ambientali, soggetti esterni o condizioni interne che limitano l'esperienza educativa.

e realizzando di poter risultare interessanti per ciò in cui si spicca e per gli argomenti che si trovano interessanti, scoprendo magari di essere infine addirittura più bravi a fare una determinata cosa o ad utilizzare un particolare gioco.

La possibilità di creare un gruppo unito e nel quale ogni partecipante si sente libero piano piano di essere sé stesso, è fondamentale per poter fornire ogni possibile altra cura terapeutica pensata in partenza e derivata dalle esperienze esterne, senza perdere così tempo prezioso. Facendo attenzione in fase di organizzazione del progetto di soggiorno esterno, si è in grado di incrementare le possibilità offerte dal nuovo ambiente grazie ad una riduzione della resistenza terapeutica da parte degli ospiti scelti. La sperimentazione sociale e la propria auto-percezione di come si viene accettati nel mondo e dagli altri, è un importante obiettivo proposto da questi pernottamenti al di fuori della struttura. Il gioco ci permette di avere una maggiore efficacia senza fare di fatto troppa fatica, ma bensì lasciando che il nostro innato istinto all'attività ludica, presente in tutte le età, faccia in modo di collegarsi e favorire un altro innato istinto, ovvero quello della necessità di socializzazione, che possiede la nostra specie. La trasposizione del proprio lavoro in un ambiente nuovo e sociale, ci permette di verificarne i punti di forza e le possibili nuove strategie educative da mettere in atto in futuro, con la consapevolezza di aver potuto osservare anche ulteriori e sconosciuti punti di debolezza.

I centri e le strutture sanitarie assistenziali spesso dispongono di mezzi limitati e di poco personale da utilizzare per progetti così complessi. Piccole attenzioni alla programmazione e l'uso di giochi difatti quasi a costo zero possono essere un valido supporto per gli specialisti formati, in modo da rendere più efficace l'uso terapeutico delle vacanze esterne che spesso rappresentano per la direzione uno sforzo notevole a livello economico.

Conclusioni

Per far sì che l'effetto di una vacanza risulti rinfrescante all'interno della mente dell'ospite raggiungendo quindi, il massimo potenziale di cura, abbiamo cercato di introdurre e valorizzare il gioco come metodo per produrre un miglioramento dell'umore. All'interno della struttura dove abbiamo trascorso la vacanza estiva, ad esempio, sono stati proposti giochi conosciuti e comuni, come la tombola e le carte, mentre per valorizzare alcune capacità acquisite in contesti protetti, si è potuto riconsiderare vari giochi nelle loro forme e contesti reali. Questo perché ad esempio, per permettere agli anziani di giocare a bocce negli spazi del reparto, spesso vengono utilizzati dei dischi di gomma che creano attrito e simulano un pavimento sabbioso. Durante un soggiorno marino è possibile esportare questo gioco utilizzando i reali strumenti ludici, inserendoli nell'ambiente più adatto e naturale, stimolando di fatto anche la socializzazione con persone esterne all'utenza e agli operatori. I giochi quindi rappresentano un'importante pausa essendo uno svago in una vacanza o gita che a tratti può essere percepita molto faticosa. Questo perché si è praticamente costretti a spendere delle energie per tutta la giornata, alzandosi presto e camminando sino alla spiaggia o nelle valli in montagna, avendo nel complesso sicuramente una rapida riduzione dei momenti di riposo ed un aumento improvviso degli spostamenti rispetto alla struttura di partenza. Oltre a ciò si aggiungono le innumerevoli gite fornite dalle programmazioni educative che riempiono da una parte le giornate degli ospiti con un qualcosa di diverso, stimolante e che non sono più abituati a vedere nel contesto

abitativo in cui risiedono, ma dall'altra, soprattutto nella disabilità, consumano anche ampiamente ancora di più la mente e il corpo aumentando la stanchezza, sia a fine giornata che nei giorni a venire. Ciò rischia di far ridurre anche qui il potenziale educativo della programmazione che invece, se ben accompagnata e valutata, riesce a portare i successi e benefici terapeutici che ci si era prefissati. L'importante è che, nei momenti di riposo e di sosta sia in albergo che durante le varie gite, il gioco non diventi anche esso uno sforzo che consumi ancora di più le energie fisiche dell'ospite, ma una situazione protetta e creata dagli specialisti che stimoli la volontà di entrare nello stato di flow per migliorare in primis il proprio umore, rendendolo quindi giocoso aprendo la mente ad una capacità di giudizio nelle risoluzioni dei propri problemi, e in secundis nella ricerca di nuove motivazioni per rilassarsi e stare bene. Oltre a questo, spesso è sottovalutato quanto sia fondamentale scaricare l'enorme pressione dovuta all'ambientamento temporaneo in un nuovo luogo di pernottamento.

La socializzazione in questo caso risulta essere un obiettivo primario, in quanto come già affermato in precedenza, per alcuni il ritrovarsi in vacanza insieme ad ospiti di altri reparti, o dello stesso ma con cui magari non si va molto d'accordo può essere fonte di ansia e tensione, in quanto il tutto può essere vissuto come un'imposizione dei medici e degli operatori. Il gioco è un ottimo mezzo per creare dei rapporti superando le barriere emozionali e i pregiudizi.

Questi spostamenti richiedono attenzione non solo sul programma da seguire o la logistica, ma anche sugli ospiti e i loro bisogni. Ad esempio nella scelta della collocazione degli utenti nelle stanze, è possibile chiedere anche a loro quali possano essere le preferenze, o sapendo in anticipo da quali ospiti saranno composte, utilizzare anche qui il gioco per provare a comprendere se ci siano possibili interessi in comune che allievinano la convivenza tra sconosciuti.

Va inoltre considerato che svolgere in vacanza attività che gli consentano di rivivere vissuti della loro quotidianità, ovviamente positivi, permette loro di ridurre ansia e stress dovuti all'ambientamento e di tralasciare finalmente, mettendoli da parte, i pensieri sulla propria malattia o disabilità (in quanto la vacanza serve proprio per evadere dall'ambiente ospedaliero). Per comprendere meglio questa mia ultima considerazione, basti riflettere su come ognuno di noi, durante i propri spostamenti di più giorni per lavoro o piacere, si porti dietro una propria console, un libro o la serie tv preferita. Il gioco riesce a riproporre un qualcosa di felice e conosciuto, che riduce l'ansia facilmente e naturalmente, rilassando persone che magari non posseggono i materiali e le strategie per farlo autonomamente.

Infine per lo specialista, questi momenti possono essere un importante strumento di valutazione e di scoperta dei propri utenti in contesti che altrimenti non sarebbero valutabili, aprendo di fatto nuove frontiere al proprio intervento educativo.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F. (2012). *Puer Ludens, antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*. Milano: Franco Angeli.
- Aristotele (1983). *Politica, in Opere*, vol.IX, Bari: Laterza.
- Bertolo, M., Mariani, I., (2014). *GAME DESIGN, Gioco e giocare tra teoria e progetto*. Torino-Milano: Pearson Italia.
- Caillois, R. (1958). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Traduzione italiana (1981). Di Laura Guarino, introduzione e note di Giampaolo Dossena. Milano: Bompiani.

- Cappuccio, M., Cilesi (2015) I. Realtà svedese. Demenza: percorsi di ricerca e studio. *Assistenza Anziani*, 8, 19-26.
- Cilesi, I. (2007). Pazienti Alzheimer. Disturbi del comportamento e sperimentazioni. *Assistenza Anziani*, 7, 45-47.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York-NY: Harper and Row.
- D'Urso, V. (2012). *Giocare, in ogni epoca e in ogni età*. Bologna: Il Mulino.
- Fondazione I.P.S. Cardinal Giorgio Gusmini (2008). Stare bene con una bambola. *Terapie Alternative*, 6, 3-5.
- Fritsch, T., Kwak, J., Grant, S., Lang, J., Montgomery, R.R., Basting, A.D. (2009). Impact of TimeSlips, a creative expression intervention program, on nursing home residents with dementia and their caregivers. *Gerontologist*, 49 (1), 117-127.
- Godfrey, S. (1994). Doll Therapy. *Aust Journal Ageing*, 13 (1), 46.
- Huizinga, J. (1982). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Mackenzie, L., James, I.A., Morse, R., Mukaetova-Ladinska, E., Reichelt, F.K. (2011). A pilot study on the use of the dolls for people with dementia. *Ageing Oxford Journals*, 35(4), 441-444.
- Servizio Sanitario Regionale dell'Emilia-Romagna, Azienda Unità Sanitaria Locale di Ravenna (2007). *La stimolazione cognitiva per il benessere della persona con demenza; linee di intervento*. Reperibile presso: <https://salute.regione.emilia-romagna.it/documentazione/materiale-informativo/pubblicazioni/la-stimolazione-cognitiva-per-il-benessere-della-persona-con-demenza-ottobre-2007/view>

Ricerche ed esperienze
Inquiries and experiences



Language, Culture, and Instruction in the Inclusive Classroom: Educators of Migrants and Refugees in Malta

Lingua, cultura e istruzione nell'aula inclusiva: Educatori di migranti e rifugiati a Malta

Eileen Ariza

Florida Atlantic University- eariza@fau.edu

Colin Calleja

University of Malta - colin.calleja@um.edu.mt

Phyllisienne Vassallo Gauci

University of Malta - phyllisienne.gauci@um.edu.mt

ABSTRACT

Migrant learners in Malta are EU nationals (the vast majority) or non-EU (mostly from Libya, Serbia, Syria, and Pakistan) with little or no ability to speak English or Maltese, and at times with limited, interrupted, or no formal education. Newly arrived students with no proficiency in English or Maltese can attend induction classrooms for a year to acquire communicative competence in the languages of schooling, before being placed in mainstream classrooms where academic instruction is conducted through English and Maltese. Teachers possess varying degrees of reading, writing, and speaking proficiency in both languages. English and Maltese are used in academic and social interactions, but formal academic writing usually takes place in English. In this paper, we give the results of a quantitative survey that examines Maltese teachers' perceptions about their own cultures, the languages they speak, and what they need to carry out effective instruction with their students who come from a variety of countries, with varying L1 language and literacy.

I Migrant Learners a Malta provengono da Paesi europei nella maggior parte dei casi e a volte da Paesi non europei come Libia, Serbia, Siria e Pakistan. Possiedono spesso una scarsa capacità di parlare le lingue di scolarizzazione, l'inglese o il maltese e in alcuni casi sono del tutto privi di formazione scolastica. Gli studenti appena arrivati che non parlano le lingue di scolarizzazione hanno la possibilità di frequentare classi di induction per un anno in modo da acquisire le competenze comunicative di base in inglese e in maltese prima di unirsi alle classi mainstream. Gli insegnanti, dall'altro lato, possiedono varie abilità linguistiche in entrambe le lingue. A scuola l'inglese e il maltese vengono usati in misura uguale nel parlato, ma si tende a preferire la lingua inglese nello scritto. In questo contributo, presentiamo i risultati di un questionario distribuito a insegnanti maltesi per cercare di capire come percepiscono la loro cultura, le loro lingue e le loro necessità per insegnare con successo studenti di varie nazionalità.

KEYWORDS

Education, Migrant Learners, Language, Bilingualism, SLA, SLIFE
Migrant Learners; Bilinguismo; Lingua di Scolarizzazione.

Introduction

Most Maltese people have some degree of bilingualism in English and Maltese (some are trilingual, with Italian possibly being the third language). In general Maltese are proud and prominently identify with their culture, and their national language (Maltese), which according to a recent self-report census, is spoken by 90% of Maltese citizens (National Statistics Office, 2014), although with different levels of proficiency. Born and raised in a bilingual society, Maltese teachers are often not aware of how they learned their languages because they have been simultaneous bilinguals since childhood. Migrants to the islands, on the other hand, are typically nonnative English speakers from diverse societies. Depending on their country of origin, some of the children of these migrants might have experienced great trauma, and have arrived with limited or interrupted or no formal education. Others, typically those originating from countries with high level of education, come with great expectations but have limited or no knowledge of the language of instruction (that is Maltese and English).

In Maltese schools students are expected to learn academic content through English and Maltese, and are subject to instruction and standardized testing in either or both these languages. After the initial induction year whereby students are encouraged to acquire English and Maltese communication competence, the responsibility for educating the migrant students rests on the Maltese teacher in the mainstream classroom. This paper attempts to present the current school situation in Maltese schools, describes the teachers who seem to be struggling with the situation, the Maltese school system, and discusses the ongoing results of a study of teacher perceptions concerning instruction in the mainstream classroom.

As schools seek support for the increasing number of migrants and refugees, mainstream teachers may logically have difficulties understanding the needs of such diverse, yet vulnerable, students. In this study we discuss some Maltese mainstream teachers' perceptions of students' language and culture, present instructional strategies practiced in the classroom, and determine the challenges teachers face in providing successful education in the inclusive classroom. By focusing on themes such as student's educational background, teaching methodologies, and teacher's views of the educational system in their country, the study investigates the following questions:

- What are mainstream educators' perceptions of language, culture, and instructional practices when teaching migrant/refugee students in the mainstream classroom?
- What are the linguistic challenges associated with teaching migrant/refugee children?
- What do teachers feel they need to carry out more effective language instruction?

This paper presents the disaggregated data emerging from a cohort of 25 Maltese participants from a study that included 84 teachers in total representing various countries. The data helps us gain a deeper understanding of the linguistic, cultural, social, psychological, and academic challenges students may face when migrating to a new country, with different languages and cultural practices. We also hope to give educators data to help them reflect upon their own beliefs and experiences concerning the roles language and culture play in instruction, which may have inadvertently impeded best instructional practices. Finally, teachers may

be better equipped to modify language instruction for their students, and will be able to make recommendations to schools that will benefit the teaching of migrant and refugee students.

1. Migration in Malta

In recent decades, people have increasingly fled their native countries to escape political oppression, civil war, and genocide occurring in countries such as Iraq, Syria and Afghanistan, Libya, Eritrea, Ethiopia, Somalia, and Sudan. Malta, as a European Country in the middle of the Mediterranean and its southern-most frontline state has responsibly received a number of migrants saved at sea. According to a report issued by UNHCR (2015 a), Malta is one of the smallest EU countries, yet in 2010 and 2014, Malta ranked second (17.5 applicants per 1,000 inhabitants), in the number of applicants from migrants seeking asylum.

In the past five to ten years a second phenomenon, economic migration, has also resulted in an influx of migrants in the country. An improvement in the Maltese economic trends created a supply of jobs, for which the Maltese population did not suffice. This economic upswing attracted a number of economic migrants from a number of EU and non-EU countries such as Serbia, Macedonia, Croatia, Greece, Italy and Spain.

In the past few years, massive regular and irregular migration has thus taken the island country by storm and this phenomenon has of course left its effects on the local educational system. The extreme changes in the classroom context which took place over a relatively short period of time left teachers unprepared. They had never received any formal pre-service or in-service training to handle the sheer volume of new students who come with their own individual needs and offer new challenges, for which teachers need to be adequately equipped.

2. Educating migrants

It is crucial to offer students educational opportunities, guidance, and the instruction they need to succeed in school, in their future careers, and to reveal the potential assets they bring to a country (Attard Tonna, Calleja, Grech, Pisani & Tonna, 2017, pp. 85-86). Although migrant students often enter the new classroom with limited language proficiency, academic deficits, and emotional instability, many would argue that students deemed as lacking the ability to succeed do indeed have the potential to learn, but they have not been able to receive proper educational foundations yet. Teachers need to be able to form the classroom bond that encourages low anxiety language learning and student achievement. Teachers must first see to the emotional well-being of students, before working on the linguistic skills they will need to enter the mainstream class the following year.

To create a truly inclusive education, a school must strive for equal opportunities and the right to participation for all (Vassallo Gauci, 2017). Teachers need to be prepared to meet the diverse needs of students, offer differentiated instruction, and build on student strengths rather than weaknesses. . As engagement, interest in school, and future success hinge on students' linguistic achievement, teachers must plan appropriate lessons that are culturally and linguistically relevant. Although natives of a country often fear that migrants and refugees may impede the host country's population, culture, and language, these students

represent the future of the country. Schools must therefore support educators in teaching all children, who will eventually enhance the host country.

3. Students with limited or interrupted formal education (SLIFE or SIFE)

Depending on where migrant students originate, and why they migrated, children may have lost several years of schooling in their homelands, if they have been able to attend school at all. Some migrants mostly from non-EU countries have had their schooling interrupted while traveling to host countries. Students may be placed in classrooms that do not parallel their academic or literacy skills. Students with limited or interrupted formal education (SLIFE) must learn how to speak, read, and write the new language(s), without having their native literacy skills to draw upon. They need to integrate with culturally diverse students, while adapting to the host country's customs and policies. Moreover, home countries have distinct political, cultural, and social views of education, including styles of instruction, or required years of schooling. Educational experiences vary and may not reconcile with the new school system. Students unaccustomed to the classroom experience enter a new world of educational behavioral expectations (e.g, when and where to sit, how to walk single file, when to speak, when to raise a hand for permission, and other established rituals) that may take months to learn.

Children from certain ethnic or religious groups in countries that experience violence and cultural oppression often do not enroll in formal school settings for fear of exposure or discrimination. Anxiety about potential victimization often causes parents to avoid community services or school registration. Overlooked children lack recognition as society members, and lose the opportunity to learn native literacy skills. Some children have the burden of providing for their families and as a result cannot attend school due to their responsibilities. The situation is even bleaker for students who belong to castes, or who come from countries that promote gender bias and oppression towards women. Many young female migrants are often barred from receiving a primary-level education, let alone a secondary education. Young girls become child brides (Missing Out-Refugee Education in Crisis, 2016) or have difficulties attending school due to the perilous journey, and lack of bathrooms facilities.

Obviously, interruption or absence of schooling in the home country engenders low or limited native language literacy skills. In the best case scenario, language learners who enter secondary and post-secondary school will need at least five to seven years to acquire sufficient proficiency. There is little time to catch up, fully grasp the new language(s), and pass standardized tests required at the end of secondary school (Collier & Thomas, 1989; 2014). Such students are at risk of dropping out of school early.

As a result of the above issues, mainstream teachers face challenges in determining how to regain students' lost years of schooling. Further, many teachers feel discouraged when they find themselves teaching children who, due to their transient condition, would have to leave the country before they have the chance to finish what they started. Challenges such as these make the case for autonomy in curriculum decision making during in-service teacher training as well as push-in instruction support more urgent.

4. Malta's official languages and language of schooling

Maltese teachers are usually raised bilingually with English and Maltese both being official languages. Italian is also widely spoken by around 60% of the population, and this is mostly due to the physical proximity as well as the historical and commercial ties between Malta and Italy.

The language situation in Malta is multifaceted and the issues are even more complex because bilingualism and language dominance differ all over the country. Language dominance is determined largely by which languages are spoken in the home (social language or the language of intimacy) as well as how much exposure to academic language is received in other educational or professional venues or conversational situations (Camilleri Grima, 2013). In the choice of language by domain, it is clear that in the home Maltese is spoken by the large majority (82.8%-95.9%), with only an average of 4% of Maltese speaking English at home (Sciriha, 2001). In educational, formal, and official situations, English is certainly the prevailing language. Therefore, Maltese can be described as the language that expresses Maltese identity, while English can be described as a second language, which “provides access to near-universal knowledge and culture” (MEDE, 2012 p.34, 41). In terms of societal use and educational policy, Maltese and English can be seen as complementary languages performing a range of sometimes parallel, sometimes different, functions without any clear differentiation, except that the use of Maltese in most families ensures its intergenerational transmission (Language Education Profile, Malta 2015). It is worth noting that code switching takes place in all conversations anywhere in Malta (Vella, 2013) and Maltese learners and their teachers interact bilingually all the time to fulfil pedagogical requirements (Camilleri Grima & Caruana 2016). Nevertheless, in Malta, even the well-educated Maltese teacher will be more dominant in one language or the other, depending on the proficiency level and use of either language. The truly balanced bilingual is more of an unrealistic goal because of the different domains in which we learn or socialize through language, and we use different language for different reasons (Ariza, 2018).

School policy on the language of instruction and assessment is also a complex matter. As yet, there are no clear indications on when and in which cases instruction should take place in Maltese or in English, and the National Curriculum Framework (MEDE, 2012) simply recommends that schools develop their own language policy according to their own needs.

Generally, subjects where specialized terminology is mainly English, such as mathematics, sciences, ICT and business, are taught in English, while other subjects are taught in Maltese (history, religion, etc.). The majority of all written texts in schools are in English (including textbooks, exam papers, and worksheets). Early childhood educators from the state sector have reported that they make use of both Maltese and English in a fairly ‘balanced’ way throughout the day. Both languages are introduced simultaneously early on in the kindergarten classes (Mifsud & Vella, 2018) and the vast majority of teachers switch readily from one language to the other in order to accommodate language diversity in the classroom and to facilitate learning (Camilleri Grima, 2015; Gauci, 2011; Sultana, 2014). Research conducted in Maltese schools shows that codeswitching is extremely beneficial for the effective management of learning processes and teaching activities (Camilleri Grima, 2013). Using one language to scaffold learning of the other in the form of translanguaging has also shown to be helpful in understanding and learning the target language (Canagarajah, 2011). Depending on the students’ ability, educators may teach the subject in English, but scaffold comprehension by reteaching

the concepts in Maltese, as they believe the student will not understand the material because it is taught in English, the lesser dominant language of the student. Even though the particular subject should be taught in a specified language, there are teachers who might revert to their other language during instruction, and scaffold comprehension by reteaching the concepts in the students' preferred language.

5. Language support for migrant learners

In response to a Parliamentary Question, the current Minister for Education and Employment stated in January 2018 there were 5,744 foreign students in local schools, with the majority of them (3,835) attending state schools¹. Some of these students speak at least one of the two official languages of schooling (usually English), but many others cannot speak either Maltese or English. At policy level, the National Curriculum Framework (2012) acknowledges this fact and recommends that, "all schools should be in a position to provide children and their parents with language support in Maltese and English so that they gain a basic working knowledge of these languages at the earliest moment in order to allow them to integrate quickly" (NCF, 2012, p.4).

The education system in Malta provides centralized support to schools through the Migrants' Learners Unit. The Migrants' Learners Unit, within the Ministry of Education and Employment, was created in 2014 to develop and implement an organizational structure for the provision of education to learners from a migrant background. The Unit offers an induction course to all newcomer learners (migrant learners or refugees) in Maltese schools who cannot communicate in Maltese and English before entering mainstream classrooms. Induction classes are held on the same school premises or, when this is not possible, in the geographical proximity of the child's receiving school. The induction course lasts for approximately one year and learners are encouraged to join mainstream classes as soon as possible. Apart from induction classes, the Unit extends its services to other areas, such as the provision of language support to migrant learners who are already in mainstream schools. This is achieved through pull-out sessions where students are drawn out from their mainstream class in small groups and given extra support in Maltese or English as needed. The Unit also organizes social activity classes where cohorts of Maltese and non-Maltese learners are invited to participate during after school hours, as well as Maltese and English summer language classes. Migrant learners attending Maltese schools are encouraged to take part in these activities, which are offered free of charge (Caruana, Scaglione & Vassallo Gauci, 2019).

To add to the complexity of the language situation, educators who are brought up bilingually from early childhood often are not knowledgeable about language acquisition and have received no formal training on how and why they learned their languages, or when to differentiate between language usage. This, therefore, emphasizes the need for teachers to be more aware of their own language

1 The information was given by Education Minister Evarist Bartolo as reported in *The Times of Malta*, 25th January 2018 <https://www.timesofmalta.com/articles/view/20180124/local/church-schools-only-host-132-of-5700-foreign-students.668795> .

acquisition so that they can apply this knowledge to the classroom when dealing with students of different countries and languages. Language learners pass through a series of important stages, such as the silent stage i.e. the time the student listens and internalizes, but does not produce the language. It is only later, after a few months to a few years that social language evolves (also referred to as basic interpersonal communication skills –BICS, by Cummins, 2000). Students, in particular older students, struggle to learn academic language, or cognitive academic language proficiency (CALP), and it may take over a period of 7 to 10 years to acquire proficiency (Cummins, 2000). Studies show that students are not able to interpret language or have everyday conversations without comprehension. Educators are often not knowledgeable about the lengthy process of acquiring, or learning a language and expect students to learn the target language quickly (Thomas, 2017). It is also imperative to know that for those students who lack literacy skills in their own language, English proficiency (or Maltese) could take much longer, as language proficiency not only consists of speaking, but also writing and listening. Cummins (2000) promotes the idea (common underlying proficiency, or CUP) that native language development is crucial to learning in another language because once the knowledge is conceptualized in one language, it will make input in the next language more comprehensible because the concept is already learned in the heritage language.

Studies show that although children may be able to listen and speak well (and may even sound like native speakers, due to learning the language at an early age), after four years of school, they still may not be proficient in writing (Cummins, 2000). Since a greater focus on reading exists, students thought to be proficient in English may not actually be, as they lack writing skills, and great depth in academic topics. Further, since languages hold many writing styles, the challenge is often in print concept, and handwriting such as Arabic script, is written right to left (Showalter & Hayes-Harb, 2015).

The dual-language approach, a method that allows students to speak, as well as retain and reinforce their native language while receiving instruction in English (or the language of instruction of a particular subject), is purported to be the best strategy (Magee, 2017). Proponents of dual-language, such as Cummins (2000), feel that this method assists students in transitioning smoothly from one language to another as the concepts are learned in the native language and just transfer to the second language. While teachers instruct in the target language, students flourish by incorporating native-language materials for better comprehension. A genuine dual-immersion program, however, would need bilingual teachers who are proficient in the multitude of languages students speak.

6. Parental support

Many teachers to be actively involved in their children's education and expect parents to help their children with their homework. These expectations are often not met when dealing with migrant parents. Teachers must face the challenge of having little or no support from migrant or refugee parents. These parents most often do not speak English or the host country's language, they are unable to communicate with school faculty, or help their child in school (Ariza, 2000). Parents may not be culturally accustomed to the host country's educational system, instructional practices that take place in the classroom, and to the extent to which their involvement is needed, required, or allowed. In addition, parents are unable to interact with the schools because they must work and, sometimes in more than

one job, may lack transportation, or may need an advocate to become involved with the school system (Ariza, 2000). With many parents unaware of the host country's school policies, they often allow educators and administrators to take control of their child's schooling, and therefore, stay out of the process. Attard Tonna et al. (2017) also speak of the entitlement gap – “While the parents of a good number of Maltese students (...) may feel a sense of entitlement when dealing with teachers, those of some migrant students are more likely to be deferential and outwardly accepting. Furthermore, because of language difficulties they may experience, migrant students do not voice their concerns and do not ask questions – they may not know how, or may not feel empowered enough to do so” (pp. 86-87). This situation begs for the training of teachers on communication with parents to understand cultural and social barriers, and encourage them to become involved in their child's school life. In such situations, students with migrant background have the potential to become at-risk students; it is therefore important to help teachers overcome the challenges they may face in teaching them.

7. The Study

7.1. Methodology

In May 2018 a qualtrics survey entitled *Perceptions of Language, Culture, and Instruction for Mainstream Teachers of Migrants and Refugees*, consisting of 43 Likert-scale (i.e., 'not at all' to 'greatly'), multiple choice, select all that apply, and fill-in-the-blank questions (see topics in Appendix A) was used for this study. The survey was distributed online to mainstream educators of migrants/refugees through international education organizations' list services such as the University of Malta's teacher database, the University of Leeds' [UK] Centre for Language Education Research School of Education's ESOL research email list, TESOL France email list, and global TESOL's open forum list service. Eighty-four teachers took part in the online survey. The survey was written in English and geared towards English-speaking educators. The researchers simplified and clarified the language of the questions, inserted definitions of complex words in parentheses, and explained educational terms within the questions. Data collected from the survey were categorized into themes such as demographics, language, pedagogy, materials, instructional methods and strategies, perceptions, assessment, and challenges.

7.2. Results

Teacher and Students' Demographics

A total of 84 participants from 12 different countries completed the survey. However for the purpose of this paper we disaggregated the data and highlighted only those responses from Maltese participants (n=25). All participants were of Maltese nationality and the majority of them (60%) were under 34 years of age. Most of the participants (84%) were qualified teachers. All in-service teachers came from state schools and taught students of different year groups (in primary and secondary schools, aged 5 to 16).

Teachers and their bilingual competence

The vast majority (80%) of the Maltese respondents declared that their first

language – or the language they usually speak at home or with close family members – was Maltese while the rest said they spoke both Maltese and English. In contrast, it is interesting to note that only 16% of the participants reported that they speak exclusively in Maltese during formal or social situations; 24 % said they spoke only English, while half of the teachers reported that they spoke both languages. Twenty per cent (20%) of the teachers said they spoke Maltese and/or English and another language (Italian, German, or Spanish) during formal or social situations, according to the context or the people present.

Most teachers reported that they acquired Maltese, their first language, because it was the language spoken at home, whereas they learned English mostly at school, (63%) or while in close proximity to those who spoke the language (23%). However, the overall majority of participants stated their speaking, writing, reading and listening abilities in Maltese and English were balanced.

Teachers' and students' language use in the classroom

Teachers reported using English in the classroom either most of the time (33%) or at least half of the time (33%). Teachers also reported that they use varying degrees of Maltese during instruction, with a good percentage of teachers stating they made frequent use of Maltese (32%).

Teachers stated that learners rarely make use of their native language for learning purposes in class, which correlates with the finding that a majority of teachers view students' use of their native language for social communication only.

Almost half the teachers reported their students had very little knowledge of the English language upon arrival to their new country, and one third of teachers reported their students knew no English at all. This could account for home countries that do not teach English due to political and cultural reasons. Some students may know a little English, but refrain from speaking it due to feelings of embarrassment, shyness, or resentment. With the demand for students to speak English, some students may resist speaking English altogether because they resent the idea of having to abandon, or refrain from using, their native language, or view the constant repetition of words as an insult to their intelligence (Yu, 2001).

Findings concerning students' literacy (reading and writing) levels in their native language were disappointing. Over half the teachers reported that their students arrive semiliterate or preliterate even in their *own* native language, having neither the ability to read or write in their own native language. Teachers may not be prepared to work with students who have missed several, or all, years of formal schooling. Almost 70% of teachers reported that the main reason for students' limited or preliterate condition was interruption or no previous schooling. Teachers must help both boys and girls adjust to entering school again, or for the first time (girls may not have been allowed to go to school in their home countries).

Materials

Teachers reported that they use textbooks (written both in Maltese and in English) and literary materials such as picture books and reading books for pleasure during instruction. It is possible that teachers rely on traditional textbooks for instruction more and literary materials less. It is important that schools provide teachers with reading materials that supplement the curriculum and help students acquire content knowledge in other ways. Many teachers say they allow students to use dictionaries in the classroom, particularly English and some bilingual, but none of the teachers makes use of dictionaries in the native language of the learners and surprisingly, 11% of teachers stated they do not make use of dictionaries at school. Perhaps this is due to the lack of resources in schools. The absence of

resources may hinder the quality of academic assistance for incoming students.

Strategies to support teacher and student

Teachers reported that the instructional strategies they most often used in the classroom were interactive activities (13%), group activities (11%), and realia (11%). It seems that teachers focused less on differential instruction (9%), and on providing culturally relevant lessons (8%). Eleven per cent (11%) of the teachers reported they mainly taught through a teacher-centered approach (e.g., lecturing, worksheets, and note-taking methods). Given this finding, it is important that teachers learn how to incorporate engaging activities to help foster student-centered learning.

Understanding language acquisition is key to helping students learn. The majority of teachers reported that they understood the second, third and fourth stages of second language acquisition (stage 2: early production; and stage 3: speech emergence; stage 4: intermediate fluency), yet teachers were less knowledgeable about the significance of the first and the fifth stages (stage 1: silent/receptive; and stage 5: advanced proficiency and literacy). Teachers who are well informed about the formal stages of language acquisition can better instruct students with multiple languages.

Perception

Teachers were quite knowledgeable about their students' religious practices, and cultural traditions, while they reported to be more unfamiliar with their students' body gestures or languages. Training in recognizing cultural gestures would allow teachers to have better understanding of students' expressions, visual cues, senses, perspectives, language, and tone.

While a majority of teachers reported they developed their knowledge about instructing migrant or refugee students by conducting research on their own, others felt that information was best gathered by talking to cultural insiders, or others who shared the same culture as their students. Other teachers reported they gained some knowledge from talking to parents, reading current literary journals or attending instructional workshops. This suggests that more workshops or trainings should be offered to teachers, and that more teachers should take advantage of the workshops that are offered.

Assessment

Almost half of the teachers who took part in the study reported that their schools do administer standardized testing to evaluate migrant and refugee students on language proficiency and only 20% reported having standardized tests to evaluate content. It was troubling that 36% of teachers were not sure what their students were assessed on. As high-stakes testing can hinder students' ability to progress in elementary grade levels and successfully finish secondary school, it is imperative that teachers know what their students will be tested on.

The majority of teachers acknowledged that students' standardized tests are in English and Maltese, with teachers reporting that for some standardized tests (e.g. Maths and Science), only the English version is available, even for Maltese students. None of the teachers reported that students are offered language assistance from translators or interpreters. Regardless of these students being a major part of a schools' student body, schools have often failed to create standardized tests in students' native languages. Thus, students continue to be tested on content without having the necessary fundamental language skills.

Teacher Challenges

The majority of teachers felt that their educational system had not prepared them to teach these students. Thirty-two per cent (32%) of teachers stated that they had received very little training in teaching migrant and refugee children, while a worrying 24% of teachers reported that their school system did not prepare them at all. In terms of ways that would help teachers become more successful as educators of migrant/refugee students, teachers primarily reported that schools could help them by giving them more training. They also felt they would be able to teach students better if given smaller classes and more resources, opportunities to observe or team up with other teachers, different teaching materials in the students' language, administrative support, and bilingual assistants.

Overall, the data indicate that teachers do indeed face challenges in educating migrant/refugee students and that a great portion of teachers feel unsupported. Therefore, schools should prepare teachers and provide them with training on how to reach and serve the influx of refugee and migrant students in their classrooms.

7.3. Discussion and Recommendations

As migrant and refugee students enter the classroom to start a new life, educators must focus on their students' mental well-being before even considering the curriculum. The process of overcoming trauma and feeling safe is crucial to students' academic achievement. Since teachers and staff members offer pathways to future comfort levels for newcomers, it is vital that teachers have the opportunity to become more trauma-informed (Hollifield, Warner, Lian, Krakow, Jenkins, Kesler, & Westermeyer, 2002) and receive training on ways students can overcome trauma. This also points to the importance of teamwork amongst various professionals. The complexity of such relationships require different expertise to work together to ensure the best possible support to these children, especially in these initial stages of their experience in a foreign country.

Since many newcomers are without a friend, mentor, or someone to guide and advocate for them, it is also important that students build relationships with teachers or staff, and individuals who will support them every step of the way. Teachers must also help students make new friends with whom they can share their experiences and cultures, and to whom they can ask questions they may hesitate to ask others. Talking with other students can also help with language acquisition while students converse, especially as they may not be able to establish relationships easily on their own. To assist them, schools can create after school or Saturday events such as camps, clubs, cultural organizations, and various types of programs where students could get to know each other through social activities. Since many newcomer students do not take part in extracurricular activities due to tasks they must attend to for their families, schools should find ways to engage students in out-of-classroom activities in order for students to spend time with peers or become involved with the community (Ariza, 2000).

This situation also shows the importance of what many European documents and studies insist on, namely of ensuring inclusive settings. et al (2017) report that findings from many studies (NSSE, 2008; Schofield, 2006) show the harm of early selection or labeling students, and insist on the importance of delaying selection of students for different tracks. Numerous studies have shown that this practice limits the educational opportunities of disadvantaged students, including that of migrant students who are often assigned to lower bands due to their language

limitations.

Rather than administer a test to identify and assess students' linguistic and academic needs, teachers could offer a survey or other alternate tools to determine students' needs. It is also important to create lesson plans using sheltered-instruction, a method that simultaneously teaches English language, content knowledge, and academic skills. Sheltered-instruction involves modifying instruction for individualized learning, which may include cooperative learning activities and the use of visuals, while the language of instruction is scaffolded for comprehension. It is important to teach concepts in a way that can relate to students (Magee, 2017). The evaluation process should primarily consist of informal alternative assessments that focus on performance and participation, and progress (Ariza, 2018).

Assessment techniques such as observation checklists, rating scales, anecdotal records, interviews, and portfolios are key in assessing students fairly. It is also important to perform a student needs analysis to determine appropriate interventions and to recommend appropriate instructional strategies. Ideally, for accurate evaluation, students should be assessed in their own language to determine if they do indeed have authentic academic or linguistic problems in their native language, a developmental delay, or have experienced limited or interrupted formal education (Ariza, 2018).

Since language proficiency has such a profound effect on an individual's ability to learn and develop (Gatwiri, 2015), it is crucial that schools commit themselves to providing high quality language education to all newcomers without stalling their learning in other content areas. When working with text, refugee and migrant students should be offered a variety of genres, particularly ones that reflect students' experiences and cultural identities in the stories (Ariza, 2018). For elementary students, picture books could be used to help explain concepts with a limited amount of text and multicultural books in the native language. Trade books, graphic novels, short novels, and books in the native language are ideal for secondary grade students. Creative writing activities could include the translation of short passages or poems in students' first languages and storytelling projects where students share a personal story by writing, drawing, and possibly creating their own books. As many countries have a lack of libraries or students may not know the vast amount of items a library has to offer, it is important that the library becomes a welcoming place for students to visit regularly. It is also important to collaborate with the librarian for assistance in selecting books that students would find interest in.

The integration of drama into the curriculum has the potential for students to become engaged, have 'be there' experiences, and comprehend concepts through a more meaningful and visual approach. Role-play, also known as Readers Theater or simulation, helps students who struggle with reading (Ariza, 2018). By having students act out stories they have finished reading, or reconstruct historical events under study, students can experience the look (setting and characters' attire), feel (characters' expressions and physical gestures), and sound (use of language, tone, and voice pitch) when recreating the story or event. Music and songs go hand in hand with language learning, as students must pronounce vocabulary, often repeatedly, as they sing the lyrics to a song (Ariza, 2018).

Although whole-class instruction is necessary during instructional situations that call for a mutual understanding, it is important to use a variety of learning strategies, using multiple intelligence, and group work, which allows students to work, discuss, and learn together. Cooperative groups can offer students the opportunity to learn English and content knowledge in a less restricted setting, establish relationships, and overcome challenges as they work individually with the

support of peers sitting next to them, work in pairs (pair share), or share the work load with the entire group. While many students may be from school systems that shun group work due to cultural beliefs regarding the separation of gender, academic levels, and social status, as well as the temptation for students to cheat, and insist that students work independently, it is important that students be gradually introduced to the idea of cooperative learning in heterogeneous groups.

Technology can inspire collaboration and encourage students to interact. Digital devices such as apps, educational games, and podcasts can help all children learn vocabulary and the English (or target) language. Documentaries and brief videos can be used as instructional tools to teach major concepts that are otherwise over-detailed in textbooks, and difficult for students to read and comprehend. Students can also create their own storytelling video or photojournalism project that describes their home country or migration experience (Ariza, 2018).

Parental involvement is such an important link to student achievement (Attard Tonna et. al, 2017; PPMI 2013; NESSE, 2008) and parents' ability to communicate with their child's school is critical. Teachers can connect with parents through technology by using email, social media, and apps that have advanced translation features that will assist teachers with regular communication and updates on how their child is progressing in school. For those parents who do not have access to technology, schools could provide English language classes that would allow both child and parent to attend at the same time, and help them to support each other at home as well. Technology can be accessed, addressed, or introduced to the parents via school personnel.

By forming partnerships with community service entities such as local businesses, universities, and special interest organizations, teachers and schools can offer tutoring, service-learning, job programs and other programs for high school newcomer students, as well as adult-education or vocational classes. Bringing guest speakers into the classroom to share their knowledge about a subject or lived experience could help students gain first-hand knowledge about an important topic, event, or career opportunity. Speakers must be prepared to adapt presentations to a variety of language learners and proficiencies. Accompanying visuals will ensure students can comprehend what is being presented.

Collaboration between teachers could help resolve issues in the classroom they often cannot deal with on their own. Teamwork allows educators to find new ways to overcome stress (theirs and their students'), solve problems, and help teachers improve their instruction. With the input of other teachers' expertise in subject-content areas, classroom management, cooperative learning strategies, and differential instruction, lessons will be easier to create and more motivating for students to learn. The time and energy teachers put into working together, listening to each other, and devising strategies, will only increase migrant and refugee students' chances of academically excelling.

Finally, in the survey, the Maltese teachers identified the need for further training and professional development that would focus on the best ways to address the needs of language learners from the many cultures in today's classroom. Learning about language acquisition and best instructional strategies for migrant and refugee students with interrupted learning in the home language will assist teachers to provide more successful academic instruction. This type of knowledge will also help them to reflect upon and understand their own language learning paths to bilingualism.

Conclusion

When global migration crisis impacts children and youth, it not only affects the host country, but the world. For the education of migrant and refugee students to work successfully, it will take all members of the education community to come together and find ways that could best serve this population of students. Although teachers have the power and opportunity to make change, it is difficult to do it alone, or without training. With the need to prepare teachers who work with these students, it is the researchers' hope that the educational system will offer teachers of migrant and refugee students additional training in language acquisition, bilingual education, materials, appropriate teaching strategies for new language learners, resources, and the administrative support they need to accommodate students' individual needs. The unique linguistic and cultural complexities of Malta need to be considered and negotiated to mitigate barriers, and provide more inclusive educational opportunities for all students.

Future Research

To further this study, the researchers believe additional investigation in the areas of best practices of teaching Maltese and English to newly-arrived learners in the multicultural Maltese society is needed. Ongoing formative assessment will help teachers to see what types of differentiated learning are most productive in the linguistic realm.

Additionally, the researchers believe that a holistic approach to a successful school experience is important, especially because teachers are interactive with parents from SubSaharan countries, the European Union, and the Middle East. It is important to hold regular meetings with parents of migrant and refugee students who have migrated to and attend school in the host country to find out how schools could better serve their children. For example, what support do parents need? What expectations do they have? What do they want and need to know about the host country school? How can the host country help? What are the parents' educational backgrounds, and can the school help further their educations as well? It is important to examine how parents of migrant and refugee students perceive their child's classroom and school in hopes of finding new ways to increase student success, linguistic competence, and parental involvement. Supporting students in early educational settings will result in more successful integration and negotiation of the new country, while mitigating linguistic barriers.

References

- Ariza, E. (2000). Actions speak louder than words-or do they? Debunking the myth of apathetic immigrant parents in education. *Contemporary Education*, 71 (3), 36-38.
- Ariza, E. (2018). *Not for ESOL teachers: What every classroom teacher needs to know about the linguistically, culturally, and ethnically diverse student (3rded.)* Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Attard Tonna, M., Calleja, C., Galea, S., Grech, M. & Pisani, M. (2017). Mercy in the Maltese Educational System: Educational Practices to Foster Respect for Diversity towards the Migrant Population. *Melita Theologica – Journal of the Faculty of Theology* (Special

- Issue: Mercy Towards Immigrants Gospel and Society in Dialogue). Proceedings of an Interfaculty Symposium – Malta 6 June 2016. University of Malta.
- Camilleri Grima, A. (2013). A select review of bilingualism in education in Malta. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(5), 553-569.
- Camilleri Grima, A. (2015). Malta: Bilingual education for self-pervations and global fitness. In Mehisto, P. and Genesee, F. (Eds.) *Building Bilingual Education Systems: Forces, Mechanisms and Counterweight* (pp. 215-224). Cambridge: University Press.
- Camilleri-Grima, A. & Caruana, S. (2016). Interaction and Approximation to the Target Language During Italian Lessons in Malta, *Malta Review of Educational Research: Special Issue on Bilingualism in Education in Malta*, vol. 10, no. 2, pp. 253-275.
- Caruana S., Scaglione S. & Vassallo Gauci P. (2019). Multilingualism and the Inclusion of migrant learners in Maltese schools. In C. Bezzina & S. Caruana (eds.), *Teacher Education Matters. Transforming lives ... transforming schools*. University of Malta: Malta. p. 330-343.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), pp.401–417. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x.
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English? *Journal of educational issues of language minority students*, 5(1), 26-38.
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2014). *Creating dual language schools for a transformed world: Administrators speak*. Dual Language Education of New Mexico/Fuente Press.
- Connor, P. (2017). Digital footprints of Europe's refugees. *Washington, DC: Pew Research Center, June*
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association of Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Evans, R. W., Avery, P. G., & Pederson, P. V. (2000). Taboo topics: Cultural restraint on teaching social issues. *The Clearing House*, 73(5), 295-302.
- Farrugia, M. T. (2003). The use of English as a medium of instruction in Maltese Mathematics classrooms: Continuing the debate. *Journal of Maltese Education Research*, 1(2), 1-14.
- Fry, R. A. (2006). *Gender and migration*. Pew Hispanic Center.
- Gatwiri, G. (2015). The Influence of Language Difficulties on the Wellbeing of International Students: An Interpretive Phenomenological Analysis. *Inquiries Journal* 7, no. 5. Retrieved 14 August 2018 from <http://www.inquiriesjournal.com/a?id=1042>
- Gauci, H. (2011). *Teacher codeswitching in the Italian second language classroom in Malta*. Unpublished Master of Education dissertation, University of Malta, Malta.
- Hollifield, M., Warner, T. D., Lian, N., Krakow, B., Jenkins, J. H., Kesler, J., & Westermeyer, J. (2002). Measuring trauma and health status in refugees: a critical review. *Jama*, 288(5), 611-621.
- Lafond, S. & Robertson, K. (n.d.) How to Support Students with Interrupted Formal Education. Colorín Colorado. <http://www.colorincolorado.org/article/how-support-ell-students-interrupted-formal-education-sifes>
- Language Education Policy Profile for Malta* (2015). Language policy unit. Council of Europe, Strasbourg.
- Lemmon, G. (2016). *Migrant crisis: A struggle just to go to school (opinion)* - CNN. CNN. Retrieved 11 February 2018, from <https://edition.cnn.com/2016/03/01/opinions/syrian-refugees-turkey-education-lemmon/index.html>
- Magee, A T. (2017). Sheltered Instruction versus Mainstream Classroom – The Impact of Classroom Placement and Other Factors on the Achievement of English Language Learners in Science: Implications for Educational Leaders. *Electronic Theses & Dissertations Collection for Atlanta University & Clark Atlanta University*. 77. <http://digitalcommons.auctr.edu/cauetds/77>
- Mifsud C.L. & Vella L.A. (2018) *To Mix Languages or Not? Preschool Bilingual Education in Malta*. In: Schwartz M. (eds) *Preschool Bilingual Education*. Multilingual Education, vol 25. Springer, Cham
- Ministry for Education and Employment (MEDE) Malta (2012). *The National Curriculum*

- Framework for All*. Retrieved from <https://education.gov.mt/en/Documents/A%20National%20Curriculum%20Framework%20for%20All%20-%202012.pdf>
- Ministry for Education and Employment (MEDE) Malta (2014). *National Literacy Strategy for All in Malta and Gozo*. Retrieved from <https://education.gov.mt/en/Documents/Literacy/ENGLISH.pdf>
- Missing Out-Refugee Education in Crisis. (2016). *Uis.unesco.org*. Retrieved 11 February 2018, from http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/missing-out-refugee-education-in-crisis_unhcr_2016-en.pdf.
- National Statistics Office, Malta. (2014) *Census of population and Housing 2011*. Malta
- Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE) (2008). *Education and Migration: Strategies for Integrating Migrant Children in European Schools and Societies: A Synthesis of Research Findings for Policy-Makers*. European Commission. Brussels.
- Osler, A. (2015). The stories we tell: Exploring narrative in education for justice and equality in multicultural contexts. *Multicultural Education Review*, 7(1-2), 12-25.
- Public Policy and Management Institute (PPMI) (2013). *Study on Educational Support for Newly Arrived Migrant Children*. European Union. Retrieved 14 August, 2018 from <http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2013/09/Educational-Support-for-NAMS.pdf>
- Sciriha, L. (2001). Trilingualism in Malta: Social and educational perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 23-37.
- Showalter, C. E., & Hayes-Harb, R. (2015). Native English speakers learning Arabic: The influence of novel orthographic information on second language phonological acquisition. *Applied psycholinguistics*, 36(1), 23-42.
- Stuckey, H. L., & Nobel, J. (2010). The Connection between Art, Healing, and Public Health: A Review of Current Literature. *American Journal of Public Health*, 100(2), 254–263. <http://doi.org/10.2105/AJPH.2008.156497>
- Sultana, M. (2014). *Bilingual exposure at home and at school in early childhood*. Unpublished Bachelor of Education (Hons) dissertation, University of Malta, Malta
- UNHCR (2015a). *Asylum Trends 2014 Levels and Trends in Industrialized Countries*. United Nations High Commissioner for Refugees. Retrieved from <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>.
- UNHCR (2015b). *My Diversity: Age, Gender and Diversity Perspectives in the Maltese Refugee Context*. United Nations High Commissioner for Refugees.
- Vassallo Gauci, P. (2017). Making the needs of migrant learners a priority *European Migration Network (EMN) Newsletter*, Issue no.03, p.2.
- Vella, A. (2013). Languages and language varieties in Malta, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(5), 532-552.
- Yaffe, D. (2017). College, careers, and kindergarten. *The Education Digest*, 82(9), 44.
- Yu, L. (2001). Communicative language teaching in China: Progress and resistance. *TESOL Quarterly*, 35(1), 194-198.

Appendix A Topics in the survey

Teacher Demographics	Age, teaching status, years teaching, subjects taught, and number of non-refugee versus refugee students they teach
Student Demographics	Gender, country of origin, reason for migrating, living situation, mobility, grade, and academic level
Teacher's Language Acquisition	How teacher acquired first language and/or English, and language(s) used in the classroom
Student's Language Acquisition	Literacy levels in English and native language
Pedagogy	Educational background of students
Materials/Tools	Materials used in the classroom: textbooks, dictionaries, technology, and availability of resources
Strategies	Instructional methods: activities, differentiated instruction, teacher centered vs. student centered instruction, and teacher' familiarity of the stages of language acquisition
Perception	Teachers' knowledge of students' culture and refugee experience: trauma, cultural differences, and multiculturalism
Assessment	High stakes testing/language used to evaluate students
Challenges	Teacher views on educational system's training and support

Appendix B Results

Table 1: How Teachers Acquired their First Language and English

	How Teachers Acquired 1 st Language (Maltese or English)	How Teachers Acquired English
Language was spoken at home	56.25%	11.54%
Received language instruction at school	23.75%	42.31%
Took lessons outside regular schooling	2.50%	19.23%
Were in close proximity of speakers	17.50%	19.23%
Other	0.00%	7.69%

Table 2: Amount of English Language Students Speak Upon Arrival

Greatly	Very Much	Fair Amount	Very Little	None	Not Sure
0.00%	6.56%	14.75%	49.18%	26.23%	3.28%

Table 3: Native Language Literacy Levels (Reading and Writing)

Advanced in Literacy	Somewhat Literate	Semiliterate	Preiterate	Other
15.56%	13.33%	42.22%	6.67%	2.22%

Table 4: How Often Teachers Allow Students to Use Their First Language in the Classroom

Entire Time	Very Much	Fair Amount	Very Little	Not at All
8.89%	22.22%	28.89%	40.00%	0.00%

Table 5: How Teachers Describe their Students' Use of Language in the Classroom

Students use their native language for learning purposes	21.05%
Students use their native language for social communication	39.47%
Students use their first languages and the target language interchangeably	18.42%
Native language and target language are used separately	13.16%
Native language not used at all	7.89%

Table 6: Teachers' Usage of English with Students in the Classroom

Greatly	Very Much	Fair Amount	Very Little	Not at All
65.22%	23.91%	10.87%	0.00%	0.00%

Table 7: Reasons for Students' Limited or Preliteracy Skills

Schooling was interrupted	No previous schooling	Girls could not attend school	Not sure	Other
39.76%	25.30%	14.46%	10.84%	9.64%

Table 8: Students' Use of Literary Materials in the Classroom

Textbooks	Picture Books	Picture Concept Books	Traditional Literature	Realistic Literature	Books for Pleasure	Other
17.16%	17.16%	14.92%	12.69%	17.16%	15.67%	5.22%

Table 9: Students' Use of Dictionaries in the Classroom

English Dictionaries	Native Language Dictionaries	Bilingual Dictionaries	Do Not Use Dictionaries
37.31%	23.88%	31.34%	7.46%

Table 10: Materials Used in the Classroom with Students

Realia	Photographs	Manipulative	Markers/crayons	Paint
27.03%	28.86%	18.92%	22.30%	2.70%

Table 11: Teachers' Instructional Strategies Used in the Classroom

Interactive Activities	Group Activities	Differential Instruction	Teacher-centered Instruction (e.g., lectures & taking notes)	Culturally Relevant Lessons
21.93%	22.50%	20.32%	17.67%	17.67%

Table 12: Teachers' Understanding of the Stages of Language Acquisition

The FIRST stage of second language acquisition (silent/receptive) when students may delay speech in the new language for several months	20.11%
The SECOND stage of second language acquisition (early production) when students use words or short phrases to communicate	20.65%
The THIRD stage of second language acquisition (speech emergence) when students are often able to make themselves understood with simple language, but with several errors	20.65%
The FOURTH stage of second language acquisition (intermediate fluency) when students become more fluent and may appear to comprehend more than they can produce	19.02%
The FIFTH stage of second language acquisition (advanced proficiency and literacy) when students are beginning to sound more native-like but will still need scaffolding to support academic instruction	15.22%
Some of the stages listed above but not all	4.35%

Table 13: How Teachers Increase Their Knowledge About Instruction

Reading current literary journals	Attending instructional workshops	Talking to parents	Talking to cultural insiders (others who share the same culture as students)	Researching students' cultures	There are no opportunities to increase my knowledge
18.38%	18.38%	13.97%	23.53%	25.74%	0.00%

Table 14: High Stakes/Standardized Testing Used to Evaluate Students

Language proficiency	Content Knowledge	Not Sure
52.94%	41.18%	5.88%

Table 15: The Language High-Stakes/Standardized Testing Used to Evaluate Students

English	Spanish	Bilingual versions	Interpreters help with translations
92.00%	4.00%	2.00%	2.00%

Table 16: What Teachers Think Would Help Them Become Better Educators

More teacher training	12.37%
More classroom technology	6.99%

La Bussola e il Cielo. Percorsi di Orientamento formativo per la Scuola Secondaria di primo grado

The Compass and the Sky. Guidance Paths for First Degree Secondary School

Ornella Bucci

Cooperativa Sociale Matrix Onlus, Firenze

Giulia Lucchesi

Rossana Mecatti

IC Lastra a Signa – Firenze

Corresponding Author: giulia.lucchesi@istruzione.it

ABSTRACT

The present work reports the main elements of the PON/FSE project of vocational guidance for the first degree secondary school of the Comprehensive Institute of Lastra a Signa entitled “La Bussola e il Cielo”. The scientific bases of scholastic and professional guidance will be outlined and the main phases of the project that involved two groups of students, third classes next to the choice of the second degree secondary school and second classes anticipating reflexive and decisional processes. The context of reference, the objectives, the professionals, the participating institutes and companies, the work methodology, the aspects of innovation, and the inclusiveness strategies will be outlined. Attention will be paid to the multidisciplinary nature of the operators and to the synergy with the wider territory. The gained results based on the assessment tools will be reported, highlighting the impact of the project, the prospects for scalability and replicability of the project over time and in the context of reference. The article concludes that the active and experiential involvement of students, teachers, guidance experts, professionals, companies and parents highlighted the importance of co-construction an orienting community, for more informed choices and based on maturation processes.

Il presente lavoro riporta gli elementi caratterizzanti del progetto PON/FSE di Orientamento formativo per la Scuola Secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo di Lastra a Signa dal titolo “La Bussola e il Cielo”. Saranno delineate le basi scientifiche dell'orientamento scolastico e professionale, le fasi principali del progetto che ha coinvolto due gruppi di studenti delle classi terze prossime alla scelta della Scuola Secondaria di secondo grado e delle classi seconde anticipando processi riflessivi e decisionali. Saranno delineati il contesto di riferimento, gli obiettivi, le figure professionali, gli istituti e le aziende partecipanti, la metodologia di lavoro, gli aspetti di innovatività, le strategie di inclusività. Sarà posta attenzione alla multidisciplinarietà degli operatori e alla sinergia con il territorio più ampio. Saranno riportati i risultati ottenuti in base agli strumenti di valutazione utilizzati, evidenziando l'impatto del progetto, le prospettive di scalabilità e replicabilità del progetto nel

tempo e nel contesto di riferimento. Si conclude come il coinvolgimento attivo ed esperienziale degli studenti, insegnanti, esperti di orientamento, professionisti, aziende e genitori abbia messo in evidenza l'importanza della co-costruzione di una comunità orientante, per scelte più consapevoli e basate su processi maturativi.

KEYWORDS

Guidance, Reflexivity, Decision-making process, Active and Laboratory teaching, Orienting community.

Orientamento, Riflessività, Processo decisionale, Didattica attiva e laboratoriale, Comunità orientante..

1. Introduzione

I giovani della Scuola Secondaria di primo grado che si trovano impegnati nel processo di scelta del loro futuro formativo hanno bisogno di essere aiutati a rispondere alle sfide della società postmoderna (Bocchi & Ceruti, 2007; Di Fabio, 2014; Di Fabio & Gori, 2016) che riguardano le trasformazioni nel sistema formativo, una crescente flessibilità nei percorsi formativi e professionali e un più ampio ventaglio delle possibilità in termini di *lifelong learning* (Baldacci, Frabboni, & Margiotta, 2012). È importante che i ragazzi sviluppino abilità per autosostenersi nel percorso della vita adulta (Van Esbroeck, 2011) attraverso competenze che li rendano autonomi nei processi decisionali tenendo in conto i mutamenti della società iniziati nella seconda metà del XX secolo, caratterizzati da processo di globalizzazione, flessibilità nella carriera scolastica e lavorativa, instabilità e imprevedibilità del mercato del lavoro (Guichard, 2013; Savickas, 2011) che hanno complicato la possibilità di predire le prospettive occupazionali e, al contempo, aumentato le transizioni lavorative e abitative (Savickas, 2011).

I processi di scelta, quindi, sono strettamente collegati tra loro in un percorso continuo, di ampio respiro, in ottica non direttiva, ma fortemente preventiva nella complessa epoca odierna (Di Fabio, 2009; Ferraro, 2011).

1.1. Evoluzione dell'orientamento

Il termine orientamento richiama la modalità, l'azione e il risultato dell'orientare o dell'orientarsi. Deriva dal latino *oriens*: oriente, che sorge, rivolgersi ad oriente, posizionarsi in un certo modo e con consapevolezza rispetto ai punti cardinali, conoscere la direzione che si sta seguendo o che si deve seguire (Treccani, 2019).

Può essere definito come "ogni tipologia di azione finalizzata a facilitare la declinazione armonica della complessità esterna e interna all'individuo" (Di Fabio, 2002).

A lungo l'orientamento scolastico e professionale sono stati contrapposti in-

tendendo col primo le attività a supporto del processo di scelta più efficace per ottenere successi durante il percorso formativo, col secondo le iniziative volte ad aiutare la persona nella ricerca di un lavoro o nel raggiungimento di successi professionali soddisfacenti (Di Fabio, 2009).

Orientare, invece, significa ottenere il completo sviluppo della persona umana (“Raccomandazione” finale del congresso dell’UNESCO, Bratislava, 1970) e porre l’individuo, che è costantemente in relazione con le mutevoli necessità della vita, in grado di prendere consapevolezza di sé e di crescere attraverso lo studio e la professione, per contribuire al progresso della società.

L’ambivalenza semantica del termine orientamento ha influito sulla definizione teorica e sulle sue applicazioni. Nelle società primitive non emerge l’esigenza dell’orientamento, poiché gli anziani, più saggi, rappresentano modelli di comportamento ed hanno il compito primario della trasmissione della conoscenza ai più giovani. Fino alla rivoluzione industriale i giovani sono considerati soggetti passivi; la famiglia rappresenta sia il luogo formativo in cui acquisire competenze e lavorare, poiché spesso il lavoro è tramandato di padre in figlio. Gli artigiani erogano opportunità formative e pratiche, di tipo direttivo per gli apprendisti.

Con la rivoluzione industriale emerge l’impellente necessità di manodopera specializzata per coprire la crescente domanda di posti di lavoro e si delineano le fasi principali dell’orientamento e del career counseling (Di Fabio, 2009).

- 1) Fase diagnostico-attitudinale: inizio del XX secolo, principio dell’‘uomo giusto al posto giusto’, ovvero la corrispondenza tra attitudini individuali e requisiti di un posto di lavoro.
- 2) Fase caratterologico-affettiva: anni 1930-1950, principio che ‘è adatto non solo colui che sa fare, ma colui che trova piacere a fare’, ossia è rilevante la disponibilità personale verso un lavoro, partecipazione, attenzione, curiosità, interessi.
- 3) Fase clinico-dinamica: 1945-1960, principio de ‘il lavoro come fonte di soddisfazione’, ossia l’attenzione è su personalità degli individui, vissuto soggettivo e motivazioni personali.
- 4) Fase dello sviluppo vocazionale: anni Settanta, principio della ‘scelta professionale come attuazione dell’immagine di sé’, si delineano le tappe dell’evoluzione della scelta professionale, compiuta dalla persona come soggetto attivo, da facilitare. “Orientare” diviene “Orientarsi”.
- 5) Fase centrata sulla persona o maturativo-personale: fine del XX secolo, principio dell’‘autonomia e autodeterminazione’. La persona è un soggetto attivo, autonomo nelle scelte e responsabile; l’intervento mira a maggiore consapevolezza.
- 6) Fase dialogica post-moderna: epoca corrente a partire dall’inizio del XXI secolo, principio di ‘saper diventare sulla base della narrazione del sé’. L’individuo è autore del racconto di Sé e dei capitoli della propria vita personale e professionale, mediante racconto psicologico e riflessività (Savickas, 2009).

1.2. Modelli teorico-operativi nell’ambito dell’orientamento

In ambito di orientamento e *career counseling*, si è affermato il paradigma del *Life Design* (Savickas et al., 2009); con le teorie di Costruzione di carriera (Savickas, 2005), Costruzione di sé (Guichard, 2004, 2005) e di vita (Guichard, 2009), la persona è considerata capace di scegliere ed è responsabile delle traiettorie della vita personale e professionale. Emerge l’importanza di processi riflessivi e decisionali

degli individui (*Life Meaning*; Bernaud, Lhotellier, Sovet, Arnoux-Nicolas, & Pelayo, 2016) e delle relazioni (modello del *Positive Self and Relational Management*; Di Fabio & Kenny, 2016).

La carriera non si sviluppa più secondo tappe prestabilite, ma la gestione della propria vita professionale e personale si snoda attraverso relazionalità positive e sviluppo di punti di forza personali (Di Fabio & Kenny, 2016).

I servizi di orientamento e *career counseling* progettano interventi alla luce di una prospettiva relazionale che coinvolge vari attori (giovani, adulti, organizzazioni, comunità). L'obiettivo è supportare i destinatari a prendere decisioni in modo consapevole e autonomo, chiarendo significati e valori personali per la costruzione di progetti personali e professionali di successo (Savickas, 2011) e decenti (Di Fabio & Kenny, 2016; Di Fabio & Bucci, 2016).

In ambito scolastico un riferimento rilevante è il *Four-in-line model* (Van Esbroeck, 2011): un modello teorico-applicativo, sviluppato nelle Fiandre nel quadro del *life design* (Savickas et al., 2009) e diventato buona prassi. Istituzioni, operatori con gradi diversi di professionalità e genitori si integrano in rete, collocandosi in una prospettiva *life-long*, olistica, contestuale e preventiva (Savickas et al., 2009). A tre livelli di supporto formali da parte di professionisti dell'orientamento si aggiunge un livello di sostegno informale da parte dei genitori e dell'ambiente sociale. Il modello olistico di Van Esbroeck (2011) dell'orientamento centrato sulla persona (Bronfenbrenner, 1979), distante dal tradizionale modello adattamento persona-ambiente (*Person-Environment fit*), è di stimolo all'individuazione di nuovi obiettivi e metodi di orientamento nelle scuole, per facilitare l'*empowerment* decisionale dei giovani nelle diverse transizioni. È su questo modello che l'IC Lastra a Signa ha elaborato il progetto "La Bussola e il Cielo" in risposta all'avviso pubblico "Orientamento formativo e ri-orientamento", Asse I – Istruzione del Fondo Sociale Europeo (FSE) realizzando nell'A.S. 2018-2019 interventi integrati che rispondessero alle necessità di orientamento, continuità e sostegno alla scelta dei percorsi formativi della sua popolazione scolastica.

2. Fasi del progetto

Il progetto "La Bussola e il Cielo" si è sviluppato in quattro fasi che hanno coinvolto molteplici attori.

I fase: consapevolezza

Esperti consulenti in orientamento e insegnanti-tutor hanno facilitato nei ragazzi la conoscenza e consapevolezza dei propri interessi e capacità, aiutandoli a mettersi in discussione e a valutare la loro idea delle prospettive di studio e professionali. I ragazzi sono stati sollecitati a considerare quanto famiglia, compagni, mode, modelli esterni influenzino le scelte personali e per questo sono stati coinvolti anche i loro genitori in un clima di non giudizio.

La finalità da raggiungere era quella di aiutare i ragazzi a riflettere per compiere una scelta complessa, rafforzando il concetto di elasticità, possibilità di cambiamento, formazione continua (Ferraro, 2011).

II fase: esperienze

In questa fase i ragazzi sono venuti in contatto con alcune aziende. In base ad un precedente studio sulle risorse e vocazioni del territorio (si veda il PTOF dell'I.C.), sono stati selezionati tre ambiti: moda, edilizia e agricoltura. Tutti i soggetti

esterni individuati sono impegnati nella difesa dell'ambiente e assumono il personale andando oltre gli stereotipi e i pregiudizi di genere.

III fase: riflessione

Un'attività di *debriefing* conclusiva è stata gestita dall'esperto di orientamento insieme agli insegnanti-tutor: le tematiche della prima fase sono state riprese e analizzate in termini di competenze acquisite. Si è svolto anche un incontro tra studenti e famiglie per una riflessione comune.

IV fase: valutazione

La valutazione della qualità e dell'impatto è stata realizzata con questionari pre e post intervento a studenti e genitori.

Al termine del progetto è stata data una comunicazione collegiale dei risultati del progetto.

3. Contesto di riferimento

L'Istituto Comprensivo di Lastra a Signa si trova all'estremità sud-ovest della provincia di Firenze (AMBITO 006) ed è composto da 13 plessi di cui uno è la Scuola Secondaria di I grado. L'istituto è caratterizzato da eterogeneità degli studenti con difficoltà di apprendimento, povertà socioculturale, precarie condizioni economiche, paese estero di provenienza.

Il territorio si configura come un polo di produzione di maglieria e pelletteria che serve grandi case di moda internazionali e sulle sue colline è fiorente l'agricoltura con numerose aziende agricole. Inoltre, vi è una variegata offerta dei percorsi di istruzione secondaria di II grado che può soddisfare tutte le richieste formative degli studenti.

I dati dell'OSP (Osservatorio Scolastico Provinciale) del 2015 e Miur (2014) evidenziano difficoltà nella transizione tra I e II grado della scuola secondaria con conseguenti picchi di dispersione nel biennio della scuola secondaria. Il radicamento al territorio e la sua conoscenza sono per gli studenti del I grado prerequisito per una scelta consapevole del percorso di studi e formazione di II grado.

4. Obiettivi e Destinatari

Gli obiettivi del progetto sono riportati di seguito.

- Sviluppo della riflessività (Guichard, 2009; Maree, 2013) e della capacità di vivere il cambiamento come opportunità di crescita (Di Fabio & Gori, 2016).
- Promozione delle *life skills* (WHO, 1997).
- Consapevolezza degli apprendimenti in termini di competenze (Rif. Competenze Chiave, Consiglio U.E., 2018).
- Promozione della parità di accesso all'istruzione secondaria di secondo grado, nelle situazioni di svantaggio socio economico e di deficit culturale.
- Riflessione sul superamento di stereotipi di genere, culturali e sociali.
- Sviluppo della motivazione ad esplorare il territorio e le offerte lavorative e formative.
- Rafforzamento del legame tra scuola, famiglia e risorse del territorio come comunità educante e orientante (Di Fabio, 2015; Miur, 2014).

Il Progetto si è rivolto a studenti di classi seconde e terze della scuola secondaria di primo grado dell'IC di Lastra a Signa.

I partecipanti, molti dei quali appartengono all'area dello svantaggio socio-linguistico, economico e culturale, erano accomunati da scarsa stima e consapevolezza di sé, scarso interesse per le attività scolastiche e bassa motivazione.

Per sensibilizzare le famiglie sull'importanza dell'accompagnamento dei figli verso lo sviluppo dell'autonomia nel processo di scelta è stata prevista la partecipazione dei genitori ad incontri iniziali e finali con il consulente di orientamento.

5. Le figure professionali, gli istituti e le aziende partecipanti

La forza del progetto è stata la rete di collaborazione sul territorio, per valorizzare le sue risorse e portare la scuola ad essere riconosciuta come centro culturale aperto alla comunità. Le aziende e le scuole secondarie di secondo grado coinvolte hanno messo a disposizione spazi e strumentazione, gli esperti e le associazioni hanno condiviso competenze e offerto formazione.

La sinergia con il territorio, la multidisciplinarietà dei professionisti coinvolti, l'inclusione di soggetti con significativi ruoli per giovani, insegnanti e genitori, hanno caratterizzato il progetto, configurandosi come elementi salienti per la costruzione di una comunità orientante (Di Fabio, 2015).

I soggetti coinvolti sono stati:

- Genitori degli studenti partecipanti.
- Un docente della scuola in funzione di apprendimento (Shon, 1993) in modo da acquisire maggiori competenze orientative per essere poi figura di riferimento per una futura replicabilità del progetto.
- Associazioni sul Territorio: Slow Food Scandicci - Condotta 180.
- Collegio dei Geometri, Firenze.
- Fattoria Albanese Labardi, Lastra a Signa (Fi).
- Agronomo Adriano Zago.
- Industria Italiana Filati SPA, Prato.
- Leathers Bis Srl (Pelletteria BISBAG), Scandicci (Fi).
- Scuole Secondarie di II grado (Scandicci e Firenze): Russell-Newton-CAT e Sistema Moda; Istituto tecnico e Professionale Agrario; Liceo artistico ISA Porta Romana; Istituto Professionale Leonardo da Vinci; Istituto Professionale Cellini.
- Collaborazioni sottoposte a bando per interventi specifici: Psicologi Consulenti in Orientamento scolastico

6. La metodologia di lavoro, gli aspetti di innovatività e le strategie di inclusività

Il progetto si basa su una metodologia attiva e laboratoriale, che pone il ragazzo al centro, in base al concetto che la formazione dell'individuo si sviluppi prevalentemente *learning by doing and by creating*. Sono state impiegate tecniche di *circle time*, *cooperative learning* (Comoglio & Cardoso, 1996; Ellerani & Pavan, 2003) e *peer-education* (Boda, 2001) per sviluppare la relazione, l'apprendimento e la partecipazione nel gruppo dei pari. Tra le attività previste i ragazzi hanno visitato un'azienda agricola biologica del territorio e una pelletteria, dove hanno potuto maneggiare strumenti, conoscere materiali innovativi e sistemi di lavora-

zione e di alimentazione sostenibili. Gli strumenti utilizzati sono quelli propri di ogni mestiere o laboratorio scolastico.

Gli alunni coinvolti sono stati 55 (30 delle classi terze e 25 delle classi seconde).

Agli incontri formativi con i consulenti di orientamento sono stati coinvolti anche i genitori.

L'innovatività del progetto si è basata sul collegamento fra l'azione orientativa, finalizzata all'incremento della consapevolezza personale dei singoli studenti, l'elaborazione della progettualità futura, la conoscenza del mercato del lavoro, la conoscenza delle scuole secondarie di secondo grado e di altri percorsi formativi, attraverso una didattica attiva e laboratoriale.

Per frequentare le attività non erano richiesti prerequisiti. I ragazzi non sono mai stati messi in situazioni in cui un fallimento avrebbe potuto minare la loro autostima: sono stati promossi invece il lavoro in gruppo (Martinelli, 2004), il confronto e la cooperazione (Ellerani & Pavan, 2003) per favorire il coinvolgimento di tutti. I laboratori erano finalizzati ad aiutare gli studenti a riflettere, prendere coscienza dei propri interessi e del proprio set di competenze (Di Fabio, 2002) e a mettersi in gioco in ambiti inconsueti. In questo modo è stato implementato il processo di inclusione (Prontera & Meola, 2004) ed è stato favorito lo sviluppo delle *life skills*, (WHO, 1997), abilità fondamentali per affrontare le sfide del XXI secolo. L'apprendimento cooperativo attraverso l'interdipendenza positiva e la suddivisione dei ruoli ha incoraggiato lo sviluppo della coscienza di sé, del senso critico e della capacità di prendere decisioni in modo consapevole ed autonomo.

7. I moduli e le attività – I due cicli di incontri

Il primo ciclo di incontri ha riguardato 30 studenti delle classi terze in procinto di compiere la scelta del percorso futuro.

Inizialmente il consulente di orientamento, avvalendosi della collaborazione degli insegnanti-tutor (Scandella, 1995), ha condotto 2 incontri di 2 ore ciascuno con studenti e con i loro genitori. La finalità era di chiarire gli aspetti salienti dell'orientamento attraverso la conoscenza e la consapevolezza. Le specifiche attività individuali e di gruppo si proponevano di stimolare la riflessività esplorando gli interessi, le abilità di ascolto e di empatia dei genitori. Discussioni in piccoli gruppi e in plenaria hanno poi facilitato riflessioni sugli apprendimenti e i significati dell'incontro.

Successivamente gli studenti hanno svolto attività collegate ai settori scelti - moda e agricoltura: incontri sia nelle scuole secondarie di secondo grado, sia nelle aziende e un laboratorio tenuto presso l'IC di Lastra a Signa da un'esperta del settore moda.

A metà percorso si è svolto un terzo incontro con l'esperto di orientamento finalizzato a stimolare una riflessione sui modelli di ruolo (Savickas, 2011), sulle qualità personali dei ragazzi (Di Fabio, 2002), sulla conoscenza degli ambienti esterni significativi e di quelli interni strettamente correlati. Si sono succedute due visite a due Istituti di Istruzione secondaria del settore edilizia e agricoltura, un laboratorio tenuto presso l'IC di Lastra a Signa da esperti del Collegio dei Geometri e una visita con attività laboratoriale in una fattoria.

Nelle scuole secondarie di secondo grado i ragazzi sono stati coinvolti da insegnanti e studenti delle classi seconde e terze (*peer-educator*) in attività prevalentemente pratiche. Anche presso le aziende, lavoratori esperti hanno mostrato processi di produzione attraverso attività esperienziali, con utilizzo delle materie

prime per piccole lavorazioni. Ciò fa riferimento al concetto secondo cui la formazione dell'individuo avviene attraverso un apprendimento esplorativo (Vourinen & Watts, 2012) per lo sviluppo delle CMS (*Career Management Skills*) (Sultana, 2012).

Questi incontri hanno permesso di rinforzare la sinergia tra L'IC di Lastra a Signa, le scuole secondarie di secondo grado e le aziende del territorio in vista di ulteriori future collaborazioni.

Al termine del primo ciclo si è svolto un incontro tra il consulente di orientamento e gli studenti che, ancorandosi sulle proprie attività ed eventi di successo, era finalizzato a favorire la riflessione su capacità e talenti personali. Durante lo stesso incontro i genitori hanno potuto sperimentare l'ascolto e riflettere sugli stili di comunicazione (Di Fabio, 2003), prerequisiti indispensabili per aiutare i figli nelle scelte per il futuro.

Durante il *debriefing* finale con gli studenti l'esperto di orientamento ha favorito un'esplorazione delle aree professionali per individuare ingredienti e parole chiave utili nel processo di scelta.

Il secondo ciclo di incontri ha riguardato 25 studenti delle classi seconde con finalità di anticipare processi riflessivi su scelte future.

Anche in questo secondo modulo inizialmente il consulente di orientamento ha condotto, con la collaborazione degli insegnanti-tutor, 2 incontri di 2 ore ciascuno con studenti e con studenti e genitori.

La finalità era di chiarire aspetti dell'orientamento, che implica vari attori, contesti e attività, promuovendo la consapevolezza attraverso l'esplorazione di sé, dell'ambiente e del rapporto tra sé e ambiente, per gli studenti e i genitori come primo approccio all'orientamento.

Per quanto riguarda i genitori, sulla base delle informazioni raccolte con la valutazione pre-intervento, si è svolto un incontro informativo sulle opportunità formative del territorio attraverso la discussione in piccoli gruppi e in plenaria ed è stato facilitato il processo riflessivo sugli apprendimenti e i significati dell'incontro.

Si è fatto uso di parole chiave al termine di ogni incontro per co-costruire insieme all'esperto di orientamento e agli insegnanti-tutor un percorso caratterizzato da ingredienti importanti per un processo decisionale consapevole.

Si sono succedute le visite presso le Scuole Secondarie di secondo grado e le aziende del settore moda, le Scuole Secondarie di secondo grado del settore edilizia e i laboratori a scuola (Collegio Geometri) e le Scuole Secondarie di secondo grado del settore agricolo, un'azienda agricola e Laboratorio con l'esperto agronomo.

Le attività sono state condotte con le stesse metodologie e modalità del primo ciclo di incontri.

Dopo queste esperienze, che hanno permesso di incrementare la conoscenza delle realtà formative e aziendali sul territorio, si è svolto un incontro tra il consulente di orientamento, studenti e genitori come nel primo ciclo.

Anche in questo caso, l'ultimo incontro tra l'esperto di orientamento e gli studenti era dedicato a *debriefing* come nel primo ciclo.

8. La valutazione e i risultati

L'impatto del progetto è stato valutato mediante rilevazioni nella fase precedente l'inizio delle attività e a conclusione. Agli studenti e ai genitori sono stati somministrati questionari pre e post intervento tramite una piattaforma online. I dati

sono stati analizzati in forma aggregata, mantenendo l'anonimato dei partecipanti.

L'analisi dei dati dei questionari pre e post intervento ha consentito di fare un'analisi intermedia (febbraio 2019) della ricaduta dell'intervento e di fare aggiustamenti prima dell'inizio del secondo blocco di attività.

Al termine del progetto è stata realizzata una condivisione collegiale dei risultati, una riflessione sull'impatto e sulle possibili modifiche migliorative; risultati finali e considerazioni emergenti da tale indagine sono stati comunicati al Collegio Docenti e al Consiglio di Istituto. Di fatto, la scuola, per la prima volta in modo strutturato e in ottica orientativa, si è aperta al territorio e con esso ha interagito in modo funzionale.

Un aspetto importante del progetto è stato il coinvolgimento dei genitori supportati nel complesso compito di accompagnare i figli nel processo di scelta attraverso strumenti legati all'ascolto e alla comunicazione reciproca, all'empatia e all'accoglienza, ma anche alla ricerca di informazioni e di occasioni per conoscere in modo più approfondito il contesto formativo e professionale del territorio.

Le analisi condotte sono state di tipo esplorativo, trattandosi di un progetto innovativo.

La frequenza degli studenti ad entrambi i cicli di incontri è stata buona. Durante il primo ciclo la frequenza media per studente è stata di 20 ore su 30 di attività, mentre nel secondo la frequenza media per studente è stata di 25/30 ore.

I questionari erano strutturati in modo da rilevare informazioni relative ai seguenti indicatori:

- Aspettative generali sul progetto nel suo complesso, sull'intervento dei vari professionisti e sui genitori
- Emozioni e sentimenti in riferimento all'imminenza della scelta formativa
- Consapevolezza della scelta formativa
- Desideri relativi ad una professione lavorativa
- Conoscenza dei percorsi formativi necessari per la professione desiderata.

La rilevazione dei dati in entrambi i cicli di incontri mostra che in quasi tutte le aree si è verificato uno spostamento verso maggior consapevolezza personale e acquisizione di nuove conoscenze e competenze.

Nel primo ciclo di incontri sono stati compilati 28 questionari iniziali e 22 questionari finali.

Per prima cosa le risposte dei ragazzi (54,0%) premiano l'organizzazione dei laboratori da parte degli esperti che sono stati seguiti dalle tutor di progetto con un attento lavoro di coordinamento didattico-metodologico.

Prendendo in analisi l'indicatore relativo alle aspettative, le risposte ai questionari post-intervento hanno evidenziato una buona soddisfazione per le attività proposte, per la qualità degli interventi e per il coinvolgimento dei genitori con (il 52,4% e il 38,1% rispettivamente di totale e di parziale soddisfazione dei ragazzi per essersi sentiti aiutati e accompagnati nella scelta). Questo conferma che i ragazzi hanno desiderio e necessità di essere coinvolti, insieme alle famiglie, nei processi che li riguardano e che è importante intercettare questa istanza e tradurla in adeguate azioni.

Gli studenti, alla vigilia della scelta della scuola secondaria, mostrano nelle risposte un alto livello di ansia percepita sia nel primo set di risposte (35,7%) sia al termine del percorso (31,8%); nel post-test l'ansia percepita, però, è collegata ad un aumento della percezione di serenità (50,0%), felicità (50,0%) ed entusiasmo (40,9%), sentimenti che erano più scarsamente segnalati nel pre-test. Inoltre, permane un alto livello di curiosità riguardo alla conoscenza del territorio, delle

scuole di secondo grado e delle attività lavorative. Questo dato ci informa che l'input alla motivazione ad esplorare il territorio e le offerte lavorative e formative è stato recepito da una buona parte degli studenti (59,1%).

Un dato da considerarsi positivo è che il 40,9% ha approfondito la conoscenza delle scuole superiori; si fa notare che l'utenza più svantaggiata dell'istituto spesso non ha neanche la possibilità di recarsi agli *open day* delle scuole. In questo senso entrambi gli obiettivi di promozione della parità di accesso all'istruzione secondaria di secondo grado e di compensazione di situazioni di svantaggio socio-economico sono stati perseguiti con buoni esiti.

Inoltre, l'84,6% dei ragazzi ha chiarito in quale ambito vorrebbe svolgere la propria futura attività lavorativa; in linea con le indicazioni ministeriali ed europee, nei ragazzi si è aperta una riflessione non limitata soltanto all'informazione sui percorsi formativi secondari, ma che ha consentito loro di proiettarsi verso il loro futuro professionale.

Al termine delle attività tutti i ragazzi e ragazze hanno scelto il percorso di studi secondario anche grazie alle attività proposte (54,5%) con il progetto.

Nel secondo ciclo di incontri 22 ragazzi delle classi seconde hanno risposto al questionario iniziale e 20 a quello finale.

Le risposte sugli indicatori relativi alle aspettative e, anche in questo caso, sulle emozioni, hanno messo in evidenza che la struttura dei moduli di lavoro è stata ben calibrata e che le variazioni sui metodi e sui contenuti apportate grazie alla valutazione di medio periodo ha permesso di impostare attività più efficaci.

Come primo dato importante dalle risposte è emerso che i ragazzi delle classi seconde, a differenza dei compagni delle terze, non conoscevano affatto, o solo in parte, i vari percorsi di studio (81,9%) per cui è stato necessario iniziare il modulo con un'attività orientativa di tipo informativo, perché la conoscenza dei percorsi di studio di secondo grado era prerequisito indispensabile per lo svolgimento delle attività successive. Al termine del percorso tutti i ragazzi hanno risposto di conoscere i vari percorsi di studio e, insieme ai genitori, hanno avuto accesso ad un set di materiali forniti loro durante tutto il percorso.

Dalle risposte al post test è emersa una maggiore consapevolezza delle proprie caratteristiche personali; i ragazzi hanno iniziato a sviluppare riflessività che sempre accompagna ogni percorso di orientamento al percorso di vita.

Permane anche in questo gruppo un certo livello di ansia percepita anche se in percentuale minore (da 35,7% a 23,5%) e questo potrebbe essere spiegato col fatto che la scelta non era imminente e che il lavoro svolto con il progetto, avendo chiarito dubbi e risposto a domande in anticipo di un anno rispetto alla scelta, ha attenuato i livelli di ansia. Inoltre, si può presupporre che, nel corso della frequenza al terzo anno, i ragazzi, per continuità col lavoro svolto in precedenza, saranno più predisposti e aperti rispetto a questi temi, oltre che più competenti.

Anche in questo gruppo il 76,5% dei ragazzi ha affermato di essere soddisfatto dell'organizzazione dei laboratori; questo dato conferma, come nel primo ciclo di incontri, che un lavoro di programmazione e collaborazione tra scuola e territorio può dare risultati incoraggianti.

Inoltre, i processi di scelta che coinvolgono il futuro formativo e lavorativo sono vissuti in modo molto intenso; da rilevare che l'aumento della curiosità dichiarata dai ragazzi (da 45,5% a 52,91%) indica che l'attivazione di percorsi orientativi stimola l'interesse e crea motivazione nella scoperta dei propri interessi, capacità, consapevolezza personale e nella conoscenza del territorio.

A conclusione, i ragazzi hanno manifestato interesse per la novità di tutte le attività proposte che generalmente non vengono offerte agli studenti del secondo anno. Questo dato conferma quanto emerge dagli studi e dalle indicazioni mini-

steriali sull'orientamento: è indispensabile iniziare prima possibile a parlare di scelta, lavoro e territorio per anticipare processi riflessivi e contribuire a processi maturativi per scelte più consapevoli (Batini, 2015; Di Fabio, 2015; Ferraro, 2009, 2011; Miur 2014; Vourinen, 2010).

I questionari compilati dai genitori sono stati 42 iniziali e 43 finali. Un dato significativo di entrambi i gruppi riguarda la soddisfazione per l'acquisizione di nuove conoscenze da parte dei propri figli sulle scuole superiori.

Sommando le risposte dei due gruppi, se i livelli di ansia inizialmente erano alti (50%), al termine sono drasticamente scesi al 10,7% e sono stati sostituiti da speranza (35,7% e 64,3% rispettivamente nei due gruppi) e curiosità (57,1 in entrambi i gruppi). Il dato relativo alla curiosità anche in questo caso indica che il lavoro svolto ha stimolato riflessioni e motivazioni anche nei genitori; si può supporre, quindi, che si stia sviluppando un linguaggio comune con i figli che potrebbe aprire ad una nuova qualità della comunicazione sui temi dell'orientamento al percorso di vita.

In particolare si nota che i genitori dei ragazzi delle classi seconde hanno iniziato a chiarirsi le idee sui possibili percorsi secondari dei propri figli (92,9%) e che ne hanno parlato insieme (71,4%). I genitori costituiscono un punto di riferimento che, insieme alla scuola, agli esperti di orientamento, ai professionisti delle organizzazioni sul territorio, sono parte attiva della comunità orientante. Averli potuti accompagnare ha permesso loro di superare il falso mito delle soluzioni precostituite e delle prescrizioni direttive (Di Fabio, 2015). Questo indica che il lavoro svolto ha portato i risultati attesi.

Inoltre nelle risposte aperte sono emerse alcune criticità: le famiglie hanno la necessità di svolgere più incontri con orientatori esperti anche insieme ai propri figli, poiché desiderano essere accompagnate nel lavoro di comunicazione con i figli per una miglior qualità della relazione.

9. Conclusioni

Il progetto "La Bussola e il Cielo" ha risposto alla finalità generale del programma PON in ottica innovativa ed esplorativa.

La finalità ultima del progetto era di facilitare lo sviluppo nei partecipanti della capacità di prendere decisioni più consapevoli in materia di istruzione, formazione, occupazione e di rafforzare il concetto di flessibilità, possibilità di cambiamento, formazione continua. I risultati ottenuti evidenziano il raggiungimento di alcuni obiettivi, mentre altri dati sostengono che l'attività di orientamento deve continuare lungo tutto il percorso di crescita degli studenti coinvolgendo maggiormente le famiglie.

Certamente si è attivato un percorso di conoscenza e di consapevolezza in cui sono stati offerti a ragazzi e genitori alcuni strumenti di valutazione e di riflessione. Resta ancora aperta la questione della continuità di intervento nel passaggio da un ordine di scuola all'altro che necessita di una cultura più radicata e di risorse economiche e umane ancora non sempre disponibili.

Per quanto riguarda le prospettive di scalabilità e replicabilità del progetto nel tempo e nel contesto di riferimento, subordinate all'intercettazione di altri finanziamenti, è possibile mettere in evidenza come il progetto presenti una struttura metodologica e applicativa, fondata su basi scientifiche, facilmente replicabile in altri gruppi o contesti. Visti i risultati che ne hanno evidenziato l'efficacia, nei prossimi anni scolastici il progetto potrebbe essere replicato, grazie all'acquisizione

di nuove competenze da parte dei docenti che vi hanno partecipato, anche in funzione di apprendimento, i quali se ne farebbero portatori all'interno della scuola. Mantenendo la struttura di base, nel futuro potrebbero essere aggiunte ulteriori attività di orientamento con gli studenti e con i genitori, individuali e di gruppo, collaborazioni con altre aziende, associazioni del territorio e Istituti scolastici di formazione secondaria ad essi pertinenti. Una criticità da trasformare in opportunità è il reperimento di finanziamenti a supporto del lavoro aggiuntivo degli insegnanti-tutor, come riconoscimento per l'impegno e il prezioso contributo.

Il coinvolgimento attivo ed esperienziale degli studenti e di insegnanti, esperti di orientamento, professionisti, aziende e genitori ha messo in evidenza l'importanza della co-costruzione di una comunità orientante, per scelte più consapevoli e basate su processi maturativi (Di Fabio, 2015; Miur, 2014).

Un altro aspetto rilevante del progetto riguarda la promozione delle pari opportunità. Accompagnando gli studenti nella scelta della Scuola Secondaria di secondo grado è stato osservato, negli anni, come spesso alcune tipologie di scuola vengano automaticamente escluse poiché percepite con connotazione di genere. Una delle finalità dal progetto è stata quella di superare il concetto di "ambiti", permettendo a ragazzi che hanno sviluppato propensione per un'area particolare, di mettersi in gioco anche in un'altra e viceversa. Ragazze e ragazzi sono stati coinvolti in laboratori legati a professioni che, nella nostra società, hanno ancora una forte connotazione femminile o maschile.

L'opportunità di riflettere ulteriormente su queste tematiche potrebbe supportare la maturazione di processi riflessivi e decisionali attraverso strumenti importanti per i giovani al fine di realizzare una progettualità soddisfacente e di successo.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M., Frabboni F., & Margiotta U. (2012). *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bernaudo, J.-L., Lhotellier, L., Sovet, L., Arnoux-Nicolas, C., & Pelayo, F. (2016). *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*. Trento: Erickson.
- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 1-17.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Mondadori.
- Boda, G. (2001). *Life Skills e peer education*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University press.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Congresso UNESCO (1970). *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento*. Consiglio Unione Europea, 22 maggio 2018.
- Di Fabio, A. (2002). *Bilancio di competenze e orientamento formativo. Il contributo psicologico*. Firenze: ITER Organizzazioni Speciali. Firenze: Giunti.
- Di Fabio, A. (2003). *Counseling e relazione d'aiuto. Linee guida e strumenti per l'autoverifica*. Firenze: Giunti.
- Di Fabio, A. (2009). *Manuale di psicologia dell'orientamento e career counseling nel XXI secolo*. Firenze: Giunti O. S.
- Di Fabio, A. (2014). Intrapreneurial Self-Capital: A new construct for the 21st century. *Journal of Employment Counseling*, 51, 98-111. doi: 10.1002/j.2161-1920.2014.00045.x
- Di Fabio, A. (2015). La nuova prospettiva preventiva relazionale nell'orientamento e nel career counseling nel XXI secolo. *Counseling. Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 8(1).

- Di Fabio, A. & Bucci, O. (2016). Green positive guidance and green positive life counseling for decent work and decent lives: Some empirical results. In A. Di Fabio & D. L. Blustein (Eds.), *From meaning of working to meaningful lives: The challenges of expanding decent work. Research Topic in Frontiers in Psychology. Organizational Psychology*, 7, 261. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00261
- Di Fabio, A., & Gori, A. (2016). Developing a new instrument for assessing Acceptance of Change. *Frontiers in Psychology. Section Organizational Psychology*, 7, 802. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00802.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2016). From decent work to decent lives: Positive Self and Relational Management (PS&RM) in the twenty-first century. In A. Di Fabio & D. L. Blustein (Eds.), *From meaning of working to meaningful lives: The challenges of expanding decent work. Research Topic in Frontiers in Psychology. Section Organizational Psychology*, 7, 361. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00361
- Ellerani, P., & Pavan D. (2003). *Cooperative Learning*. Tecnodid: Napoli.
- Ferraro, S. (2009). Orientamento lungo tutto l'arco della vita: Occasione di rinnovamento per tutto il sistema d'istruzione e formazione. In G. Iannis (2009) (Ed.), *Lifelong guidance. Accompagnare le scelte per tutto l'arco della vita*. Siena, I Mori.
- Ferraro S. (2011) (Ed.). Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità. *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, n° 134-135. Firenze: Le Monnier.
- Guichard, J. (2004). *Se faire soi. L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 499-534.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258
- Maree, J. G. (2013). *Counselling for career construction: Connecting life themes to construct life portraits. Turning pain into hope*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Martinelli, M. (2004). *In gruppo si impara*. Torino: SEL.
- Miur (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Retrieved from http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf
- Prontera, I., & Meola, D. M. (2004). *Per una nuova didattica nella scuola dell'integrazione*. Bari: Levante editori.
- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) in G.U.dell'U.E. (2018/C 189/01) C 189/1.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (Ed.). (2011a). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J. et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Scandella, O. (1995). *Tutorship e apprendimento: Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Schon, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Dedalo.
- Sultana, R. (2012). Learning career management skill in Europe: A critical review. *Journal of education and work*, 25(2), pp. 1-24.
- Treccani (2019). *Vocabolario online*. Retrieved from <http://www.treccani.it/vocabolario/>
- Van Esbroeck, R. (2011). *L'orientamento a scuola. Una proposta operativa di Life-design*. Firenze: Giunti O.S.
- Vourinen, R., & Watts, A. (2012). *Lifelong guidance policy development: A European Resource kit. European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), Tools No. 1*. Finnish Institute for Educational Research.
- World Health Organization (WHO, 1997) . *Promoting health through schools: Report of a WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion*. Retrieved from <https://apps.who.int/iris/handle/10665/41987>

The changing role of the Assistant head in schools. Voices from the field

Nuove professionalità educative. Il ruolo della vice-dirigenza scolastica

Giambattista Bufalino

Faculty of Education, Comenius University, Bratislava - bufalinogiambattista@gmail.com

ABSTRACT

Who is the assistant head of school? Why has this position largely been overlooked as a significant force in educational leadership in Italy? In answering such questions, the main aim of this pilot study is to shed light on the crucial role of the assistant heads, considered as 'key pedagogical figures' in the day-to-day leadership and management of a school. This paper is exploratory in nature and follows a qualitative design based on in-depth interviews with ten assistant heads. A systematic qualitative data analysis approach grounded on cross-interview synthesis is used. Findings are critically reviewed in light of the few available national studies in the middle leadership field. Conclusions containing research recommendations will follow with the aim of paving the stage to formally recognize this neglected role.

Chi è l'*assistant head*? Perché questa professionalità educativa è stata generalmente poco indagata nella tradizionale teorizzazione pedagogica e ricerca empirica che connotano in modo specifico le istituzioni scolastiche? Nel tentare di rispondere a tali interrogativi, la finalità di questo studio è illustrare i modelli di riferimento e i tratti peculiari delle trasformazioni dell'agire educativo del profilo del docente collaboratore, considerando precipuamente le sue dimensioni pedagogiche nonché gli aspetti di caratterizzazione più didattica e organizzativa. Tale indagine esplorativa si serve di un piano di indagine di tipo qualitativo e di interviste in profondità con docenti collaboratori che sanno analizzate secondo un approccio *grounded*. Gli esiti verranno criticamente dibattuti alla luce del panorama di ricerche nazionale e internazionale al fine di introdurre alcune aperture problematiche che possano, in prospettiva, vedere impegnata la ricerca e la riflessione educativa.

KEYWORDS

Middle Leadership; Assistant Head; Educational Leadership, Italy; Distributed Leadership.
Leadership Media; Assistant-Dirigente; Leadership Educativa, Italia; Leadership Distribuita.

1. Introduction

Over the past three decades, most educational reforms have been characterized by a growing trend towards decentralization and school-site management (Harris, 2014; Keddie, 2015; Diamond & Spillane, 2016). Italy is no exception. For example, the recent introduction of Law 107/2015 – the so-called “Good School” (*La Buona Scuola*), formally recognizes distributed leadership within the Italian educational system with increasing power granted to the heads of schools.

Within this accountability scenario, considerable research in school leadership literature has focused mainly on headship (e.g. Hallinger & Heck, 2011) and its role in school effectiveness and school change (e.g. David, Teddlie & Reynolds, 2000). In contrast, contemporary middle leadership literature (e.g. Bennett, Woods, Wise, & Newton, 2007), although it acknowledges the pivotal role of middle leaders in securing better learning outcomes for students, is far from extensive, with Harris, Jones, Ismail & Nguyen (2019) recently pointing out that research attention on this specific layer of management has faded a little.

In the case of Italy, the discourse on school leadership is arguably at an early stage. In fact, albeit the attempts are recent (Bezzina, Paletta & Alimehmeti, 2018; Grimaldi & Serpieri, 2014; Paletta & Bezzina, 2016; Scurati & Paletta, 2009), many Italian studies of school leadership are very limited in the international educational leadership field (Bush, 2014). Moreover, given the current scenario of accountability reforms, 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). In the present article, the latter, although not officially recognized, are described as being in the middle, between the head of school and the teaching staff.

Hence, the main intent of this study is to shed light on the pivotal role of assistant heads within the Italian school system. While this paper is exploratory in nature, a detailed study later looks at the experiences of ten assistant heads from different school contexts and shows a rich variety of experiences regarding the realities of their jobs. Thus, I will argue that their contribution is necessary for the efficient and effective day-to-day leadership and management of a school. Hence, along with a legal recognition of their role, a structured plan is needed for their recruitment, training, evaluation and management. In addition, this topic is particularly pertinent at the present time and also relevant to the current debate on middle management in Italy (Bufalino, 2017). In fact, in March 2017 a new association called A.N.Co.Di.S (*Associazione Nazionale dei Collaboratori del Dirigente Scolastico*, National Association of Assistant Heads of School) was established with the aim of promoting a sense of identity among assistant heads, providing opportunities for the exchange of experiences, problems and successes, and, more importantly, obtaining legal and economic recognition of this particular professional category.

Taken together, some of the following issues have not been reported in a systematic way in the previous research. For this reason, the following research questions were addressed:

- What are the current perceptions of assistant heads regarding their roles and responsibilities?

- What are the main motivations behind the desire to hold this position?
- How is the recruitment and training process organized? How can these practices be improved?

This article is organized as follows. First, based on the identified topics, I will review the international literature on assistant headship to present a theoretical rationale on which the Italian case can be framed. In doing so, it should recognise that many of the reported studies are strongly contextualised within Anglo-American paradigms and contexts, thus raising specific issues in terms of comparability and perfect overlap with the Italian middle management layer. However, only those studies that contribute to knowledge about assistant headship in Italy and inform future research and development have been included. Second, I will briefly outline the Italian school reform context and the historical trajectory towards (-non) recognition of the assistant headship. Third, after briefly describing the methodology, I will present the findings, which will be critically reviewed considering the few available national studies in the middle leadership field. Conclusions containing research and policy recommendations will follow with the aim of opening up a debate on the need to formally recognize the essential role of the assistant head in school management.

2. An overview of the literature on middle leadership: the case of Assistant Head

Contemporary literature on middle leadership includes a far broader variety of middle leadership roles, positions and perspectives (Blandford, 2006; Irvine & Brundrett, 2016; Carter, 2016). In fact, the duties and responsibilities of middle leaders can differ from institution to institution, since they function as faculty leaders, key stage managers, heads of departments, assistant heads, teachers in charge of subjects, and team leaders (Piggot-Irvine & Locke 1999). In response to the recognized need to distribute leadership more widely (Hartley, 2016), there is a growing realization of the centrality of middle-level leaders and in particular of assistant heads and deputy heads in making a vital contribution to school improvement and implementing education reforms (Fullan, 2015). Unfortunately, considering the growing responsibilities and increased pressure on assistant heads, there is limited research providing a “conceptual framework for understanding vice principalship” (Lee, Kwan, & Walker, 2009, p.188), and assistant heads are often seen as the “forgotten men/woman” (Glanz 1994, p. 283) or as “wasted educational resources” (Harvey 1994, p. 17).

Within this “under-researched area” (Cranston, Tromans & Reugebrink, 2004, p. 225), the review of the literature is based on three major themes, as outlined below:

- a) Role and responsibilities of assistant heads;
- b) Motivations to fill the role of assistant head;
- c) Training and development opportunities (initial and on-going).

2.1. Roles and responsibilities

Given that heads of schools are delegating more responsibilities, assistant heads have several major formal and informal roles, which include both management and pedagogical responsibilities (Muijs & Harris, 2003).

Some literature suggests that the original objective of the assistant head was simply to relieve the head of school of some management and administrative tasks (Armstrong, 2009). Moreover, the head of school determines the daily work of the assistant head, which is not necessarily based on a stated job description (Marshall & Hooley, 2006). For example, the lack of a specific role was confirmed in a review of 57 job descriptions received from assistant head posts across the UK (Watson, 2005). The different types of assistant headships that emerged in this research could be categorized around three broad headings: 1) quasi-deputy headship, almost equivalent to the deputy head; 2) subordinate deputy headship; and 3) niche assistant headship, which fills a specific need in the school.

In many countries, the main role of the assistant is to contribute to ensuring order and stability in the school (Mertz, 2000; Weller & Weller, 2002). For example, in a dated, but significant review of mainly US-based studies regarding how assistants spend their time, Scoggins and Bishop (1993) reported that discipline was rated as the most common duty performed, with attendance being cited as the second most common by about one-half of the authors. Another study in the USA showed the assistant head's job to be one that centres on the management of people, particularly students (Hausman, Nebeker, McCreary, & Donaldson, 2002).

The list of duties for assistant heads over the past 25 years has remained diverse and wide-ranging, but overall, matching the complexity of the tasks and responsibilities of the headship (Lowery & Harris, 2004). In recent years, the work of assistant heads has shifted towards relationship building (both inside and outside the school) (Petzko, 2008; Militello, Fusarelli, Mattingly, & Warren, 2015), although, according to Garret (1999), most deputies thought of their role in mainly operational terms, and very few were able to develop a more strategic perspective. In addition, alongside accountability and political pressures to improve learning outcomes for students, there are increased expectations for assistant heads to be versed in pedagogy and instructional content. Along the same line, Sun's study (2012) in the US revealed that current assistant heads aspire to more instructional leadership opportunities, such as curriculum development, evaluation teachers, and formulating school goals. According to a recent study in Australia, most deputies, heads of school and many teachers saw deputies as being leaders of learning, but with a range of management and administrative responsibilities (Leaf & Odhiabo, 2017). This study reveals that heads of school have a big impact on the deputy role and therefore on their deputies' ability to operate as instructional leaders (Celiketen, 2001). These results are in line with other research, which indicates that the deputy's role is heavily influenced, and ultimately controlled, by the individual head of school.

2.2. *Motivation to access*

For many teachers, the opportunity to be appointed to an administrative post is considered to be an important career progress (Lee, Kwan & Walker, 2009; Armstrong, 2009): in fact, it "represents a significant milestone within the personal and professional landscape of education" (Armstrong 2009, p. 3). Unfortunately, there is not much research available that explores the subject of teachers transitioning to the role of assistant head (Hohner, 2016), as most literature focuses on the motivation to access a headship role. Within this literature, assistant principal positions could be seen as a stepping stone to the role of head principal (Marshall, Mitchell, Gross & Scott, 1992); however, clearly, not all assistant heads aspire to the position of headship (Oplatka & Tamir, 2009), while, according to an Australian

study, deputy headship is a stable phase in the career of a promising educator (Harvey, 1994). These results are confirmed by a recent report by NAHT (2016) into the working lives of deputy and assistant head teachers in the UK, where only 36% of 849 respondents aspired to headship in the future, with the rest not sure or definitely not interested.

Within the few studies on motivation to become an assistant head access, significant insights can be gained from the literature on teacher leadership (Murriss & Harris, 2003a; Wenner & Campbell, 2017) and on teacher motivation “to undertake leadership responsibilities outside of the classroom” (p. 140). However, it is important to clarify that the role of assistant head considered here is a formal role, while, within the literature, teacher leaders have been given different titles involving a variety of informal roles, and the title “tends to be an umbrella term referring to a myriad of work” (Neumerski, 2013, p. 320).

Generally, many assistant principals have come to that role through departmental headship, and teacher leadership roles may have a significant effect in generating skills and interest in formal leadership. Armstrong (2009) suggests that teachers may be prepared to take on a leadership role beyond the classroom, and that they would like to learn more about education and be involved in school policy. In addition, “many aspirants indicate that their peers encouraged them to seek a leadership position because of their leadership capabilities, sense of vision, and ability to lead others” (Armstrong, 2009, p. 567). However, not all classroom teachers want to move into a leadership role, as they fear losing their connection to the classroom, teaching and learning (Newton, Riveros & Da Costa, 2013).

2.3. Training and professional development

Assistant heads perform diverse roles, and they likely learn on the job, often with very little formal support (Armstrong, 2009; 2010). Studies in England and Wales have shown that there were concerns among deputies who had little or no experience of, or training in, management and administration, to take over the running of the school in absence of the head of school. Overall, according to a literature review (Oleszewski, Shoho & Barnett, 2012), many assistant heads do not feel well prepared to perform their role. For example, newly-appointed deputy heads in Hausman et al.'s (2002) study did not understand the nature of their role, since the knowledge base regarding the essential role of the assistant principal remains inadequate.

Armstrong (2010) presents four challenges that assistant heads face when they take on a new leadership position: 1) assistant heads experience conflicts and tensions with staff members; 2) the new assistant head is inevitably compared to his or her predecessor; 3) many assistants become overwhelmed by the workload; 4) “the pressure from a variety of stake-holders pushes principles in the spotlight to increase student performance at the behest of vocal policymakers, community members, and parents.” (Armstrong 2010, pp. 568-569).

By analysing the lack of university training and professional development for the position of assistant headship (Marshall & Hooley, 2006) Harris, Muijs & Crawford (2003) noted that assistant heads gain experience through on-the-job training or internships. Along with the lack of initial preparation, few professional development programs are designed for this group of administrators. Harris, Muijs & Crawford (2003) suggested that training programmes should skill deputy and assistant head teachers to undertake a more substantial leadership role in schools (Mertz, 2000) and these are both “necessary and desirable to ensure that leadership at this level is both enhanced and that the potential for school improvement is maximized” (p. 17).

The report concludes that people skills, communication skills, knowledge of leadership theory, techniques for improving curriculum and instruction, and working with teams are considered by deputy and assistant heads to be important elements in any future professional development programmes (Morrison, 2012).

3. Assistant Heads in Italy: a historical trajectory

The necessity of assisting the heads of schools through the presence of collaborators who have specific responsibilities in managing and leading a school has been always recognized within the Italian school system. For example, in the 20th century, the school reform *Riforma Gentile* established a *Consiglio di Presidenza* (Management School Board) in secondary schools with more than 250 students. The board was composed of the head of the school, the assistant head, and a teacher acting as a secretary (Royal Decree of 30 April 1924, art. 23). This board was suppressed in 1974; however, the Legislative Decree n. 416/1974 (which then was part of the Legislative Decree 297/1994) gave the *Collegio Docenti* (the teaching body composed of the school's teaching staff and faculty) to appoint teachers who could assist the head of school (article 7) by also indicating the maximum resources to be selected (from 1 to 4), based on the number of students in each school.

Law n. 59/1997, along with the following Presidential Decree n. 275/1999 ('the school autonomy policy'), was one of the main milestones of the Italian educational system, as schools acquired legal personality and were vested with more powers. Consequently, despite the characteristic hybridisation of the Italian school autonomy in relation to truly decentralized systems (Ballarino, 2015) a further innovation was the formation of a new headship role, inspired by the main tenets of New Public Management (NPM) and coherent with the other high civil servants in the public administration (Serpieri, 2009; Serpieri & Grimaldi, 2015). Due to their increased managerial power, heads of schools had the faculty select and identify specific teachers who could undertake specific professional duties delegated by him/her. Within this new legislative framework of school autonomy, in 2000, the Ministry of Public Education asked the Council of State for clarifications ('*Parere*') to verify the validity and the applicability of the following points of the previous Legislative Decree 297/1994:

- Article 7, comma 2, letter h 396 which attributes to the *Collegio docenti* the power to appoint the assistant head in a school;
- Article 459, which allowed, under certain conditions, the possibility to ensure their exemption or partial exemption from teaching duties.

These interesting points raise two specific issues which remain valid and debatable, and that is the recruitment of these figures and their exception from teaching duties. The Council of State officially stated that, because of his/her management role, the head of school had the faculty identify and select his assistant; although it pointed out the need for legislative initiatives to put order in the subject matter, this management tier was considered somewhat unrecognized within the school organisation system. Hence, the recruitment was (and still is) built on a personal trust relationship with the head of school, and the following reforms secure these concepts, reinforcing the possibility (but not the obligation) to appoint specific teachers to whom specific tasks may be delegated.

More recently, Law n. 190 of December 23, 2014 (Stability Law 2015) abolished the possibility for teachers with various responsibilities to have exemption and partial exemptions from performing teaching duties, as previously required by

Legislative Decree no. 297/94. Along the same line, the recent law so called *La Buona Scuola* (Law 107/2015) allows the head of school the possibility to identify up to 10 per cent of teachers who can support him/her and the organizational and educational activities of the school, with no new or increased financial charges for public finances. Hence, the identified profile of assistant heads has been replaced by a new profile of a generic ‘collaborator’ (10 per cent of teachers) with no specific mention of a formal role of assistant heads.

Over time, policy reforms starting from 1997 have steadily neglected the role of assistant heads while, surprisingly enough, given the increasing pressures on the head of school, there is no formal recognition of this role. Within this current scenario, one exemplary case is represented by the March 2017 establishment of a new independent and professional association named A.N.Co.Di.S. In effect, one of the main aims of this association is to shape and influence government educational policy and to secure appropriate terms and conditions of employment for this professional category.

4. Research methodology

The study was designed to be exploratory and descriptive, since it did not aim at objective, statically-generalizable statements about assistant head roles, but it possibly suggests “analytical generalizations” (Curtis, Gesler, Smith & Washburn, 2000, p.1002). The stand taken here is similar to that of Bassey’s (2001) *fuzzy generalizations* with the aim of engaging in a study that might be suggestive rather than generalizable. In this sense, since few studies on assistant headship in Italian schools exist, this study could be considered as a pilot work in undertaking further studies on assistant headship (Sampson, 2004).

This study followed a qualitative design based on in-depth interviews as a method of data collection (Yin, 2009). As observed by Boyce & Neale (2006), interviews can provide rich description and explanation of an event, a human affair or a linkage between events or affairs.

Because of practical reasons, the selection of the sample participants was limited to one city in the region of Sicily, Catania. In light of the research questions of the study, I have decided to focus on recruiting multiple participants across different school typologies ($n=5$ from different *Istituti Comprensivi* and $n=5$ from secondary schools). While a purposive and convenience sampling strategy was employed, key criteria for selecting assistant heads were their working experience (min 4 years) and their position as site managers (*Referenti di plesso*) since their strategical role should be more evident (see Tab.1)

Assistant Head	Gender	Age	Years of experience	School typology <i>IC.Istituto comprensivo</i>
Ah1	F	45	5	IC
Ah2	M	49	8	Secondary
Ah3	M	60	16	IC
Ah4	F	55	6	IC
Ah5	M	45	4	Secondary
Ah6	F	46	5	IC
Ah7	F	48	6	Secondary
Ah8	F	55	13	Secondary
Ah9	F	59	9	IC
Ah10	F	44	4	Secondary

Tab. 1 - Sample participants

Since the focus of this article was to provide richness of details, interview protocol in this research allowed for the best analysis, as it depended on thematic strands extracted from the material by dint of the researchers' interpretive and conceptual efforts (Crouch & McKenzie, 2006).

Questions for assistant heads were open-ended and explored role perceptions, motivation to access the carrier, recruitment, and training issues. When interviews are semi-structured, they allow for individual variations, and as an interviewer, I felt free to probe and explore within the predetermined inquiry areas (Patton, 2002). They also helped me to probe for more detailed responses, and when necessary, I asked every respondent to repeat and clarify for me what he/she had said (Gray, 2013). Such a process facilitated my initiative to gather more in-depth insights into the participants' attitudes, thoughts, and actions (Kendall, 2008).

For data analysis, Yin's (2009) two-layer analytic technique was employed as an overall framework of analysis. The general analytic technique (first layer) relied on the literature review (see Paragraph 2), while the specific analytic techniques (second layer) involved cross-interview synthesis.

5. Findings

In this section, I present the main findings of this explorative analysis by directly quoting the words of the assistant heads, believing that their voices add power to the perspective they are offering. In order to facilitate the presentation of the findings, I have outlined the findings related to each of the identified themes to provide explanatory materials. All names are pseudonyms (Assistant head1= Ah1; Assistant head2= Ah2...)

5.1. Roles and responsibilities

Assistant heads of school have a variety of pivotal responsibilities and tasks, mainly characterized in operational and executive terms. Their days are filled with activities of management, scheduling, reporting, handling relations with parents and community, and dealing with the multiple crises and special situations that are inevitable in schools. Hence, the duties of assistant heads varied from one school to another (Gjerde and Alvesson, 2019).

Data would seem to suggest that many assistants are seldom expected to assert leadership by creating new projects or inspired initiatives. Risk taking must be limited; assistants must confine themselves to the maintenance of the order, leaving visible leadership tasks for the head of school. Finally, they maintain the norms and rules of the school culture:

"I am responsible for managing teaching staff schedules (attendance, absences, replacements...), as well as training activities for professional development" (Ah2)

"I check all the deadlines the school may have, and I am always present at all of the staff meetings in the afternoons" (Ah4)

"I take care of checking the maintenance of the buildings; for example, in June, I create a list of all the necessary actions to be taken in order to facilitate access to our different school sites. I also make sure of the correct use of the phone, the photocopier, and all other facilities equipment. In the absence of the head of school, I undertake his management and professional duties" (Ah10).

Assistant heads must frequently play the role of *mediator*, addressing the conflicts that emerge among teachers, students, and the whole community. As consequence of their *mediator* role, strong organizational and interpersonal skills are required to hold this position.

“I can act as a mediator and an arbiter... certainly, the mediational role is fundamental for the day-to-day management of a school, i.e. in the relationship with parents that sometimes are anxious and emotional ... so they can find a point of contact in the school...; in the relationship with the external authorities (i.e. the local council)” (Ah8)

“I would say a strong organizational role and a deep relational component are fundamental to performing this role” (Ah7)

In term of roles perception, it is interesting to note that all ten assistant heads share the same role ambiguity and conflict between the two typical dimensions of their professional identity: the teaching and the managerial role (Armstrong, 2009). Once cause could be the lack of a formal and stable relationship with the school system and, in particular, with the teaching staff, while the leadership role of the head of school can be essential to support and frame their responsibilities.

“My specific position is not legally recognized within the school system. In fact, the assistant head is a teacher who, by choice, plays a key role in school governance. Therefore, the ability to mediate between the two roles almost antithetically is a daily task” (Ah5)

“I have an ambivalent relationship with the other teaching staff. On one hand, I do not have a clear job position; on the one hand, I consider myself as one of their colleagues because I am still a full-time teacher, and I am not exempt from my teaching duties. I represent a point of reference for them because of my filter role in dealing with the head of school. I would define myself as a teacher who temporarily carries out this role. On the other hand, I have no ‘power’ over them because it’s not part of my responsibility. I am a colleague, and this is the contradictory aspect” (Ah6)

“I feel like I am in the middle of everything, because the lack of the leadership role of my head of school, Half of my colleagues support my job; the others (especially those who are part of the Union) tend to fight with me” (Ah3)

5.2. *Aspiration to become assistant head*

Assistants are motivated by a sense of altruism, or by the possibility to contribute to the success of his or her own school. In many cases (7 of 10) assistant heads had some prior supervisory experience, or what Marshall Marshall & Hooley (2006) define as *anticipatory socialisation* in school leadership and management. In addition, they seem to be motivated to pursue this opportunity, although they work long hours without any real economical reward. The typical assistant head seems to be motivated by his/her personal mission in their work as an administrator and his/her desire to influence and improve education. This key finding supports the previous work of Pounder and Merrill (2001).

“The basic reasons are attributed to the desire to contribute to the growth of my school in a tough neighbourhood... In fact, my school is the only stable and strong State presence in the neighbourhood... being aware of this becomes a daily challenge for those who – by choice – have decided to remain in this area despite the context, the social emergencies, the absence of other educational or cultural

institutions. Therefore, the first, and perhaps only, reason to accept this role was the challenge for a social, educational, and cultural project” (Ah12)

Nevertheless, I have been committed to 18 hours of teaching duties (mathematics and sciences), by trying to integrate teaching and this other commitment has resulted in extreme fatigue

“I am a person who always wants to experience something new. Before holding this position, I had experience in other supervisory roles in my school, which allowed me to become familiar with the whole school organisation system” (Ah8)

“An internal motivation to be personally involved in the day-to-day operations, even for free, to make things happen in a determinate way” (Ah4)

5.3. Recruitment and training issues

The recruitment of the assistant head of school is based on a trust relationship with the head of school, who can select a member of the teaching staff based on some criteria, such as: “*Reliability, seriousness, and willingness to be available and present at school*” (Ah12), “*strong organizational skills.*” (Ah10), “*skills and credibility*” (Ah9).

In terms of improvement, all assistant heads agree to include more teachers in the applicant pool panel to be sourced for this post. Therefore, one suggests to “*make the recruitment process more democratic in order to give others the opportunity to apply for*” (Ah5). In the same line, another assistant head suggests “*I would propose an analysis of CVs in order to extend this opportunity to more people. It is in a closed system and it is not easy to find a structured selection system.*” (Ah4).

An assistant detailed a significant proposal:

“My opinion is to give interested teachers the opportunity to apply for this position. His/her profile should be assessed by the Comitato Interno di Valutazione (Internal Assessment Committee). The Committee could set out specific assessment criteria by considering the professional experience and the CV of all the candidates. The number of this applicant pool should be proportional to the level of complexity of the school. The head of school can, therefore, identify the proper candidate from this pool of eligible teachers. Clearly, selected teachers must be recognized according to a specific national collective agreement, and the selected assistant head should be entitled to the exception of teaching duties with a proper role and a proper salary. With this possibility, the head of school is still responsible for the recruitment process, but at least this is carried out through agreed criteria, which may offer teachers an integrated career” (Ah2)

Regarding training, there are no existing opportunities for assistant heads of school to get formal training for the position. “*There is no structured training, no official title or certificate to hold the position* (Ah2). When an assistant head started this job, she “*jumps into the fray*” (Ah4). In fact, almost all the assistant head gained experience through self-training and on-the-job training and in three cases they expressly received support from the head.

“Well, I learned everything in the field. One of the main challenges at the beginning was the lack of time... you do not have enough time to learn when you are busy with lessons and you have to be present in class. You do not

have time to receive because managing these two things (my teaching role and my role as an assistant head) is difficult" (Ah3)

Assistant heads of school indicated a strong desire to participate in professional development activities, especially in the areas associated with management skills; in fact, there are no professional development programs designed for this professional category. In this sense, professional associations could plan and organize specific professional courses in this category

"We need to know about different organizational and managerial models of other school realities, we need to share problems with the other professionals in the school and, more importantly, we need a network for sharing our experience/challenges with other colleagues in the same position" (Ah10)

6. Discussion and conclusions

One of the main aims of this explorative study was to pave the way to a debate on assistant headship in Italy. Findings have shown the pivotal role of assistant heads in the efficient and effective management of Italian schools, since they perform a variety of activities, mostly at an operational level. This is in line with other research (Marshall & Hooley, 2006; Weller & Weller, 2002), where there is no universally accepted definition of the role or responsibilities of the assistant heads. In the presented study, the main role of the assistant head was still considered to be one of ensuring stability and order in the school, rather than a developmental function (Weller & Weller, 2002). At the same time, assistant heads were expected to fulfil all the responsibilities of the head of school, especially when he/she was absent. The expanded set of responsibilities places additional pressure and demand on the role, without a formal juridical and economical recognition as well as a proper exception from teaching duties.

There are several recommendations for future practices and research. The role of the assistant school head needs to be reconfigured and clearly defined. As shown, the lack of a clear and formal job position in the school organisation has resulted in the development of role ambiguity, because as middle managers in education, they have to balance relationships with people at different levels, but in particular, in their roles of teaching and managing. It is the nature of the job that *screams* ambiguity (Hartzell, 1995). On the other hand, they seem to fully enjoy a trust relationship with their head of school, who is responsible for their recruitment and generally trusts their work. For example, a research carried out by *Istituto IARD* in Italy (Cavalli & Fischer, 2012) indicated that heads of schools mostly consulted their assistant heads (81.5 per cent of 512 surveyed heads of schools) when they had to make strategical and sensitive decisions. This research showed, among other things, that when leaders are aware of their leadership role, they are also more likely to involve a team of collaborators in the exercise of their role. In effect, engaging many people in leadership activity is at the core of distributed leadership in action, but this would imply a much stronger leadership role for the assistant heads and some redefining of core responsibilities (Muijs & Harris 2003; Harris, Mujs & Crawford 2003). However, as rightly pointed out by Bezzina & Paletta (2016), the lack of middle-management positions together with the only prerogative afforded the heads of schools to allocate specific responsibilities to teachers over and above their teaching duties, makes it very difficult for school leaders to introduce distributed or shared leadership initiatives. In effect,

“Italy lacks an organizational component that the literature has identified as crucial to improving the quality of education” (p. 534).

The introduction of a specific and well-defined layer of management could represent an opportunity that affects career development for all 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 (Fumarco, 2006; Pirola 2015).

In addition to role restructuring, this study has emphasized the importance of professional development, which is absent or pursued on a voluntary basis. Assistant heads should receive training specific to their position (initial and ongoing) to ensure that leadership at this level is both enhanced and that the potential for school improvement is maximised (Muijs & Harris, 2003).

Overall, future research is needed to explore this neglected layer of management, which *de facto* influences schools’ effectiveness. As shown, the knowledge base remains inadequate to meet the needs for understanding this vital role in educational administration. In this sense, further research could be aimed at:

- Exploring the variety of forms of leadership/management practice enacted by assistant heads from different types of schools;
- Mapping the activities and responsibilities of the assistant heads, to understand i.e., what their main tasks are and the organizational issues on which they spend more time; how they describe their working realities;
- Assessing the degree to which these practices can contribute to the school improvement, exploring which factors (structural or agentic) can inhibit or support the full exercise of their leadership role, especially in relation with the head of school, the teaching staff, students, or all of the other members of the educational community;
- Exploring the role tensions stemming from their complex identity and their dual role as a teacher and manager;
- Identifying and evaluating strategies to improve important key issues, such as improved recruitment practices and defined requirements to access the position, a clear definition of their role within the school organization, and an evaluation of their activities; preparation for headship and succession planning issues;
- Assessing their training needs in order to design and provide professional training courses for their induction and ongoing training.

The last point should be framed within a new paradigm for the development of the full potentiality of their leadership role. In this way, rather than relegating their role to an ancillary operational mandate, new training models should be developed to enhance the role of assistant heads as school leaders who are committed to improving the quality of teaching and innovation. It is also important to promote debate through conferences, seminars, and meetings among professional associations and academia, to redefine and reaffirm the educational profile of the assistant head.

References

- Armstrong, D. (2009). *Administrative passages: Navigating the transition from teacher to assistant principal*. New York: Springer.
- Armstrong, D. E. (2010). Rites of passage: coercion, compliance, and complicity in the socialization of new vice-Principals. *Teachers College Record*, 112(3): 685-722.
- Ballarino, G. (2015). School in contemporary Italy: structural features and current policies. The Italian welfare state in a European perspective: A comparative analysis. In U. Ascoli & E. Pavolini (Eds.), *The Italian Welfare State in a European Perspective: A Comparative Analysis* (pp.181-208). Bristol: Policy Press.
- Barnett, B. G., Shoho, A. R., & Oleszewski, A. M. (2012). The job realities of beginning and experienced assistant principals. *Leadership and Policy in Schools*, 11(1): 92-128.
- Bassey, M. (2001). A solution to the problem of generalisation in educational research: Fuzzy prediction. *Oxford Review of Education*, 27(1): 5-22.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: A review of empirical research. *School Leadership and Management*, 27(5): 453-470.
- Bezzina, C., Paletta, A., & Alimehmeti, G. (2018). What are school leaders in Italy doing? An observational study. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5): 841-863.
- Blanford, S. (2006). *Middle leadership in schools: Harmonising leadership and learning*. Harwow: Pearson Education.
- Boyce, C. & Neale, P. (2006) *Conducting In-depth Interviews: A Guide for Designing and Conducting In-depth Interviews for Evaluation Input*. Watertown, MA: Pathfinder International.
- Bufalino, G. (2017). Leading schools from the Middle. Middle leadership in a context of distributed leadership. *Formazione & Insegnamento*, 15(3):149-162.
- Bush, T. (2014). School leadership in Europe: Growing the field. *Educational Management Administration & Leadership*. 42 (45): 3-4.
- Carter, A. (2016). Empowering middle leaders-trends in school leadership research on the principal's impact on school effectiveness. *Australian Educational Leader*, 38(1): 37-41.
- Cavalli, A., & Fischer, L. (2012). *Dirigere le scuole oggi*. Bologna: il Mulino.
- Cranston, N., Tromans, C., & Reugebrink, M. A. J. (2004). Forgotten leaders: what do we know about the deputy principalship in secondary schools?. *International Journal of Leadership in Education*, 7(3): 225-242.
- Crouch, M., & McKenzie, H. (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. *Social science information*, 45(4): 483-499.
- Curtis, S., Gesler, W., Smith, G., & Washburn, S. (2000). Approaches to sampling and case selection in qualitative research: examples in the geography of health. *Social science & medicine*, 50(7-8): 1001-1014.
- David, R., Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Psychology. London: Falmer Press.
- Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4): 147-154.
- Fischer, L., Fischer, M. G., & Masuelli, M. (2006). *Le figure organizzative emergenti fra gli insegnanti della scuola italiana*. Torino: L'Harmattan Italia.
- Fullan, M. (2015). Leadership from the Middle. *Education Canada*, 55(4): 22-26.
- Fumaro, G. (Ed.). (2006). *Professione docente: ruoli e competenze*. Roma: Carocci.
- Garrett, V. (1999). Preparation for headship? The role of the deputy head in the primary school. *School Leadership & Management*, 19(1): 67-81.
- Gjerde, S., & Alvesson, M. (2019). Sandwiched: Exploring role and identity of middle managers in the genuine middle. *Human Relations*. <https://doi.org/10.1177/0018726718823243>
- Glanz, J. (1994). Redefining the roles and responsibilities of assistant principals. *The Clearing House*, 67(5): 283-287.
- Gray, D. E. (2013). *Doing research in the real world*. London: Sage.

- Grimaldi, E., & Serpieri, R. (2014). Italian education beyond hierarchy: Governance, evaluation and headship. *Educational management administration & leadership*, 42(4): 119-138.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1): 1-27.
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters*. Thousand Oaks, CA: Corwin Sage Press.
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N., & Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: exploring the knowledge base (2003–2017). *School Leadership & Management*, 39(3-4): 255-277.
- Harris, A., Muijs, D., & Crawford, M. (2003). *Deputy and assistant heads: Building leadership potential*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hartley, D. (2016). Economic crisis, technology and the management of education: The case of distributed leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2): 173-183.
- Hartzell, G. N. (1995) *New voices in the field: the work lives of first-year assistant Principals*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harvey, M. J. (1994). The deputy principalship: Retrospect and prospect. *International Journal of Educational Management*, 8(3): 15-25.
- Hausman, C., Nebeker, A., McCreary, J., & Donaldson Jr, G. (2002). The worklife of the assistant principal. *Journal of Educational Administration*, 40(2): 136-157.
- Hohner, J. (2016) *Exploring the Transition from Classroom Teacher to Vice-principal in Rural Schools* (Doctoral dissertation). <https://ir.lib.uwo.ca/etd/4214/>.
- Irvine, P., & Brundrett, M. (2016). Middle leadership and its challenges: A case study in the secondary independent sector. *Management in Education*, 30(2): 86-92.
- Keddie, A. (2015). School autonomy, accountability and collaboration: a critical review. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1): 1-17.
- Kendall, L. (2008). The conduct of qualitative interview: Research questions, methodological issues, and researching online. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 133-149). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leaf, A., & Odhiambo, G. (2017). The deputy principal instructional leadership role and professional learning: Perceptions of secondary principals, deputies and teachers. *Journal of Educational Administration*, 55(1): 33-48.
- Lee, J. C. K., Kwan, P., & Walker, A. (2009). Vice principalship: Their responsibility roles and career aspirations. *International Journal of Leadership in Education*, 12(2): 187-207.
- Lowery, S., & Harris, S. (2003). *Standards-based leadership: A case study book for the* Marshall, C., & Hooley, R. M. (2006). *The assistant principal: leadership choices and challenges*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marshall, C., Mitchell, B., Gross, R., & Scott, D. (1992). The assistant principalship: a career position or a stepping-stone to the principalship?. *NASSP Bulletin*, 76(540), 80-88.
- Mertz, N.T. (2000, November), *Contextualizing the role of the assistant principal*. Paper presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Albuquerque, NM.
- Militello, M., Fusarelli, B. C., Mattingly, A., & Warren, T. (2015). "We Do What We're old": how current assistant principals practice leadership and how they wish they Could. *Journal of School Leadership*, 25(2): 194-222.
- Morrison, K. (2012). *School leadership and complexity theory*. London: Routledge.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Assistant & Deputy Heads: Key leadership issues and challenges. *Management in Education*, 17(1): 6-8.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003a). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4): 437-448.
- NAHT (2016) *Balancing Act: a report into the working lives of deputy and assistant head teachers and vice Principals*. <http://www.naht.org.uk/welcome/news-and-media/key-topics/leadership/survey-reveals-difficult-balancing-act-for-deputy-assistant-heads/>
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here?. *Educational administration quarterly*, 49(2): 310-347.

- Newton, P., Riveros, G., & DaCosta, J. (2014). The influence of teacher leadership in the career advancement of schoolteachers: a case study. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 2(23):105-117.
- Oleszewski A, A. Shoho, and B. Barnett. (2012). The development of assistant principals: a literature review. *Journal of Educational Administration* 50(3): 264-286.
- Oplatka, I., & Tamir, V. (2009). I don't want to be a school head 'women deputy heads' insightful constructions of career advancement and retention. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2): 216-238.
- 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.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oakes: Sage
- Petrucci, C. (2002). Le funzioni obiettivo: verso un nuovo modello organizzativo. In M. Castoldi (Ed.), *Valutare le Funzioni Obiettivo. Un progetto di ricerca-azione on-line* (pp. 15-28). Milano: FrancoAngeli
- Petzko, V. (2008). The perceptions of new principals regarding the knowledge and skills important to their initial success. *NASSP bulletin*, 92(3): 224-250.
- Piggot-Irvine, E., & 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.
- Pounder, D. G., & Merrill, R. J. (2001). Job desirability of the high school principalship: A job choice theory perspective. *Educational Administration Quarterly*, 37(1): 27-57.
- Sampson, H. (2004). Navigating the waves: the usefulness of a pilot in qualitative research. *Qualitative research*, 4(3): 383-402.
- Scoggins, A.J. and Bishop, H.L. (1993, November), *A review of the literature regarding the roles and responsibilities of assistant principals*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Scurati, C., & Paletta, A. (2009). School empowerment and autonomy in the Italian school system. In A. Nir (Ed.), *Centralization and school empowerment: From Rhetoric to Practice* (pp.79-90). New York, NY: Nova Publishers.
- Serpieri, R. (2009). A 'war' of discourses. The formation of educational headship in Italy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 1(1): 122-142.
- Serpieri, R., & Grimaldi, E. (2015). Leader as policy device: The hybridization of head teachers in Italy. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (11): 71-87.
- Sun, A. (2012) Sharing Instructional Leadership as Assistant Principals in an Accountability-Oriented Environment. In A. Shoho, B. G. Barnett & A. K. Tooms (Eds) *Examining the Assistant Principalship: New Puzzles and Perennial Challenges for the 21st Century* (pp.153-180). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Watson, K. (2005). How are assistant heads affecting primary school management and how do their opinions, attitudes and beliefs affect their work?. *Management in Education*, 19(4): 24-27.
- Weller, L. D., & Weller, S. J. (2002). *The assistant principal: Essentials for effective school leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of educational research*, 87(1), 134-171.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publications Inc., Thousand Oaks, CA.

Misurare la didattica: educazione fisica cooperativa con adolescenti

The assessment of didactic: cooperative approach in teenagers during physical education contexts

Cecilia Castelnuovo

Università degli Studi di Milano

Amedeo Zottola

I. I. S. Bachelet, Oggiono, (Lc)

Nicola Lovecchio

Università degli Studi di Pavia

Corresponding author: nicola.lovecchio@unipv.it

ABSTRACT

Actually the mission of the school turn in favour of a new expertise (the life skills) adopting the cooperative learning approach: team work, briefing and collaboration to improve the ability to solve problem. The cooperative learning was applied during Physical Education classes in high school context. The goodness of the approach was assessed by pre-post administration of two questionnaire: PACES and SELF-EFFICACY for enjoyment and efficacy perceived, respectively. The data analysis showed that cooperative teaching methods improved the sense of individual and collective self-efficacy keeping the level of enjoyment.

Attualmente alla scuola viene chiesto di favorire “il saper stare al mondo” attraverso forme di insegnamento cooperativo: lavorare in gruppo, confronto e collaborazione per migliorare la sua attitudine al problem-solving. La metodologia cooperativa applicata all’Educazione Fisica è stata valutata durante lezioni a studenti di scuola superiore. La bontà dell’approccio è stata misurata attraverso la somministrazione di un questionario relativo all’*enjoyment* (PACES) all’*autoefficacia* (SELF-EFFICACY) percepiti. Questo approccio ha permesso di incrementare il senso di *autoefficacia* individuale e collettivo mantenendo il grado di apprezzamento uguale alle forme di insegnamento usualmente adottate nella disciplina.

KEYWORDS

Cooperative learning, teenager, self-efficacy, enjoyment.

Apprendimento cooperativo, adolescenti, *autoefficacia*, gradimento dell’attività.

* Cecilia Castelnuovo: realizzazione della sperimentazione, sistematizzazione dati e stesura testo; Amedeo Zottola: definizione delle scelte didattiche, aiuto nella realizzazione sperimentale, supporto logistico e didattico; Nicola Lovecchio: definizione concettuale, analisi statistica, interpretazione dei dati e stesura del testo..

1. Introduzione

Le vigenti Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) esplicitano che i passaggi educativi oggi sono sempre più complessi per la varietà degli stimoli culturali (a volte contraddittori) e per la ricchezza delle esperienze di formazione che i bambini e adolescenti vivono: in cui la scuola ormai è diventata (purtroppo) una semplice co-protagonista.

Oltre a ciò, si deve considerare che le forme di socialità spontanea sono mutate attraverso una mediazione telematica impersonale arrivando a chiedere alla scuola un doppio impegno: ampliare i contenuti/apprendimenti e favorire “il saper stare al mondo”.

Questo grande compito ha ridefinito, negli ultimi 10 anni, l’obiettivo della scuola che deve formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale affinché possa affrontare positivamente l’incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali presenti e futuri. In particolare, è necessario dedicare tempo per la formazione della classe come gruppo, promuovere legami cooperativi tra i suoi componenti e gestire gli inevitabili conflitti indotti da una globalizzazione estremamente veloce.

In tale prospettiva sarebbe opportuno adottare nell’insegnamento una metodologia, di cui ne è un esempio l’apprendimento cooperativo, che coinvolga non solo le conoscenze ma anche le abilità sociali e miri a fornire allo studente capacità di lavorare in gruppo (lavorare in team) insegnandogli a confrontarsi (comportamento leale) e a collaborare per migliorare la sua attitudine al problem-solving (trovare gli strumenti e le strategie).

Emerge, quindi, l’importanza di formare i cittadini del futuro in modo che siano individui con padronanza di sé, capaci di integrarsi e cooperare all’interno della società per affrontare le difficoltà della vita scegliendo i giusti strumenti e le idonee strategie. In questo contesto, l’Educazione Fisica scolastica diviene ancor più decisiva per favorire, oltre allo sviluppo psicofisico, le capacità socio-relazionali chiamate oggi *life and soft skills*.

1.1. Metodologie didattiche

Nel contesto socio-economico attuale sarebbe quindi opportuno passare dall’utilizzo di metodologie verticali a quelle orizzontali; dove le prime prevedono modalità di insegnamento-apprendimento che coinvolgono docenti e alunni secondo un rapporto che procede dall’alto verso il basso mentre quelle orizzontali promuovono organizzazioni associate generalmente alla “mediazione sociale tra compagni” in quanto gli alunni rappresentano sia le risorse sia l’origine dell’apprendimento.

L’insegnamenti-apprendimenti di tipo orizzontale avvengono tra pari con il docente nel ruolo di facilitatore ed organizzatore delle attività. Tra questi metodi rientrano il tutoring tra pari (peer tutoring), il lavoro di gruppo e l’apprendimento cooperativo (cooperative learning) che si basano sulla centralità dello studente direttamente coinvolto nel processo di costruzione attivo della propria conoscenza assimilandola ai suoi schemi cognitivi e arricchendola di responsabilità (Heargraves 1994; Kagan 2000).

In particolare, il peer tutoring è caratterizzato da un processo orizzontale (peer to peer) di passaggio diretto di conoscenze e di esperienze tra tutor e tutee (membri di pari status), in assenza della figura adulta di riferimento dove il mutuo aiuto

è alla base di competenti interazioni (Topping K. 2014): per imparare a “dare e ricevere feedback positivi/negativi, ascoltare attivamente, incoraggiare la partecipazione, raggiungere un accordo e risolvere conflitti e divergenze”.

Parallelamente, l'apprendimento cooperativo sviluppato negli anni '70 del secolo scorso (Johnson & Johnson 1989; Slavin 1990; Kagan 1994; Comoglio 1996) fa leva sul gruppo come risorsa. La metodologia si basa sull'assunto che il gruppo è un universo di risorse (conoscenze e competenze) e quindi il processo di apprendimento avviene come scambio tra tutte le persone coinvolte. Gli studenti diventano protagonisti attivi del proprio apprendimento poiché sono coinvolti in attività che non gli permettono di sottrarsi al lavoro comune trovandosi in “un gioco di interdipendenza”. Con questa metodologia il docente svolge il ruolo di facilitatore e organizzatore delle attività in cui l'apprendimento diviene un processo di “problem solving di gruppo”, la cui realizzazione richiede il contributo personale di tutti.

Secondo Johnson & Johnson (1989) i fattori caratterizzanti l'apprendimento cooperativo sono:

- L'interdipendenza positiva
- Le relazioni faccia a faccia
- La responsabilità individuale e di gruppo
- Le competenze interpersonali
- La revisione dell'attività di gruppo

In questo processo un ruolo fondamentale è svolto dalla discussione che deve elaborare e costruire la soluzione al problema attraverso ragionamenti comuni. Inoltre, mettere a disposizione degli altri le proprie conoscenze per giungere ad un pensiero condiviso senza il timore di essere giudicati o valutati permette l'instaurarsi di atteggiamenti empatici e di apertura nei confronti dei compagni. L'obiettivo della discussione è infatti quello di recuperare, riorganizzare, ripensare ed utilizzare, anche in modo diverso, le conoscenze pregresse per costruirne di nuove, anche semplici, ma ben integrate.

1.2. Approccio sperimentale al problema

Date le premesse, fin qui espresse, la nostra indagine-sperimentazione ha voluto verificare se metodologie cooperative introdotte nelle lezioni di Educazione Fisica, spesso organizzate secondo approcci competitivi e task-oriented, siano utili ai fini di incrementare le abilità sociali di ognuno nella compartecipazione di attività di gruppo. In particolare, la bontà dell'approccio è stata misurata attraverso la verifica dell'enjoyment degli alunni e dal senso di autoefficacia percepito dagli stessi.

2. Metodi

2.1. Soggetti

Il progetto è stato proposto a 50 alunni/e della scuola secondaria di secondo grado (15-16 anni) dopo consenso del dirigente scolastico e un accordo con il docente titolare della disciplina.

2.2. Intervento

L'intervento con metodologia cooperativa è stato applicato per 10 lezioni della durata di 60 minuti ed è stato caratterizzato dall'alternanza di momenti di lavoro in grande e piccolo gruppo. Gli alunni hanno avuto, così, l'opportunità di mettere in pratica le dinamiche dell'apprendimento cooperativo nel piccolo gruppo per poi trasferirli al contesto più grande: in particolare per quanto riguarda la capacità di ascolto, dare/ricevere feedback positivi/negativi, rielaborare le informazioni, interiorizzarle e infine prendere una decisione.

Nel piccolo gruppo gli alunni hanno avuto l'opportunità di sperimentare l'interdipendenza di obiettivo per raggiungere un obiettivo comune attraverso l'interazione faccia-a-faccia, la risoluzione del problema condividendo/integrando i propri contenuti ed infine prendendo decisioni.

Al fine di giungere agli obiettivi sopracitati, per ambedue gli argomenti trattati (la pallavolo sport definito open skills e il salto in lungo definito closed skill) la lezione guida è stata così strutturata:

- Fase in grande gruppo: visione di un breve video relativo al contenuto trattato e individuazione delle caratteristiche principali del gesto tecnico.
- Fase in piccolo gruppo: ogni componente del gruppo a turno propone almeno un esercizio per lo sviluppo del gesto tecnico.
- Fase in grande gruppo: ogni gruppo propone e dimostra gli esercizi individuati.
- Fase comune: discussione per l'individuazione della progressione didattica più idonea.

All'inizio e al termine del progetto sono stati somministrati due questionari per valutare il gradimento e il senso di autoefficacia percepito dagli alunni dopo le attività proposte secondo una metodologia mai applicata prima.

2.3. Questionari

All'inizio ed al termine del progetto è stato somministrato un questionario relativo al gradimento dell'attività (Paces) e all'autoefficacia percepita (Self Efficacy).

In particolare, il questionario Paces, permette di valutare in linea generale il gradimento di una attività fisica praticata. In questo progetto è stata utilizzata la versione italiana validata nel 2008 (Carraro et al, 2008) costituita da 16 item con punteggi dati su scala Likert a 5 punti: da 1 (completamente in disaccordo) a 5 (completamente d'accordo). Per gli items a direzione negativa, il punteggio è stato rovesciato sulla mediana del numero 3 per consentire il calcolo di un indice di gradimento per sola sommatoria dei punteggi e ottenendo così un punteggio totale attestabile tra i 16 e gli 80 punti (Carraro 2012).

La percezione propria di efficacia è stata, invece, determinata con una scala psicometrica di 10 item (Jerusalem & Schwarzer 1981) per valutare le ottimistiche convinzioni di sé nel far fronte alla varietà di richieste che si possono incontrare nella vita. I 10 item del questionario sono valutati anch'essi su scala Likert a 4 punti: da 1 "non è mai vero" a 4 "è sempre vero". Sommando tutti gli item si ottiene un valore compreso tra 10 e 40, dove il risultato basso indica minor senso di autoefficacia e viceversa.

In contrasto con altre scale che sono state progettate per valutare l'ottimismo, essa si riferisce esplicitamente all'agire personale cioè alla convinzione che le proprie azioni siano responsabili dei risultati positivi. Più semplicemente si può definire l'autoefficacia come la fiducia che ogni persona ha nelle proprie capacità di ottenere, con la propria azione, gli effetti voluti.

2.4 Analisi dati

Dopo il rovesciamento numerico (speculari al numero 3 nella scala 1-5) degli items a direzione negativa; i risultati dei questionari somministrati sono stati allocati e sistematizzati in una tabella indipendente suddivisi in pre e post intervento.

2.5 Analisi statistica

Sono stati calcolati gli indici descrittivi di media e deviazione standard secondo le seguenti stratificazioni:

- Punteggio totale (media sull'intero gruppo) pre e post intervento
- Punteggio totale medio di ogni singolo item.

Risultati

Le risposte a tutti gli items date da tutti gli alunni mostrano differenze significative pre-post nel questionario Self Efficacy mentre ciò non si evidenzia per il questionario Paces (fig 1 e 2) che comunque evidenzia un gradimento medio pari all'85% per un intervallo di valori compreso tra 16 e 80.

Andando ad analizzare i singoli item (fig 3) del questionario Paces emerge un generale miglioramento in tutte le risposte. In particolare, gli items 14 e 15 mostrano significatività statistica ($p < 0.05$) nella variazione dei valori medi: rispettivamente da 4,53 a 4,93 e da 2,9 a 3,23.

La percezione di auto-efficacia mostra un incremento medio dal 61% al 65,5% rispetto al massimo ottenibile (40 punti). Essa emerge in particolare dagli item 2, 3, 5 e 10 (Fig 4) che evidenziano incrementi significativi pre-post ($p < 0,05$).

In linea generale, gli items "se qualcuno mi intralcia, posso trovare mezzi e modi per ottenere ciò che voglio"; "è facile seguire i miei obiettivi e raggiungerli" e "non mi importa cosa mi capita, di solito sono in grado di gestirlo" mostrano che il 36%, 43% e 46% di soggetti hanno espresso valutazioni più alte nell'interrogazione post sperimentazione.

Conclusioni

Tramite questo progetto di ricerca si è cercato di individuare una correlazione positiva tra l'applicazione di metodologie didattiche cooperative, lo sviluppo del senso di autoefficacia del soggetto e il gradimento dell'attività stessa.

Agli alunni è stato chiesto di provare a mettersi in gioco indipendentemente dalle proprie competenze ed abilità culturali e sociali, ognuno di loro ha avuto l'opportunità di partecipare concretamente alla costruzione delle proprie conoscenze e di confrontarsi sia in piccolo gruppo che in grande gruppo, di dare e ri-

cevere feedback positivi e negativi finalizzati all'obiettivo da raggiungere, senza il timore di essere giudicati.

Per quanto riguarda il gradimento dell'attività non emerge una differenza significativa tra la lezione tradizionale e l'utilizzo di metodologie didattiche cooperative. Differenza che, invece, si rileva in uno studio precedente effettuato in una scuola primaria, in cui, in seguito all'applicazione di metodologie cooperative volte a favorire l'inclusione, emerge un aumento generale del gradimento dell'attività. Tale differenza potrebbe essere dovuta all'età stessa dei soggetti in quanto in questo studio i soggetti presi in esame si trovano ad affrontare la fase adolescenziale, un periodo di cambiamento caratterizzato non solo da una nuova immagine di sé ma anche dalla variazione dei rapporti con la società, i genitori, la scuola, il gruppo di pari e in cui si richiede loro una sempre maggior autonomia. Così facendo, come sostiene Bandura, gli adolescenti divengono responsabili del proprio progetto di formazione e delle loro scelte, prese via via sempre più consapevolmente, imparando ad usare efficacemente abilità nuove per adattarsi alla comunità sociale. Dal questionario Paces affiorano infatti alcuni risultati interessanti che vanno a sostenere l'ipotesi che questa metodologia incrementi la sensazione di autoefficacia del soggetto. Infatti nell'item 15 il cooperative learning contribuisce ad incrementare la sensazione di successo e, nota da non sottovalutare, nell'item 14, la lezione con didattica cooperativa risulta essere più interessante rispetto a quella tradizionale.

Dalla scala relativa al self efficacy, invece, è emerso che tale metodologia didattica ha portato ad un incremento della sensazione di autoefficacia del soggetto. Al termine del progetto gli alunni hanno percepito, utilizzando le parole del test, un aumento della facilità nel perseguire e raggiungere i propri obiettivi ed una maggiore determinazione e grinta nel gestire l'imprevisto, al fine di ottenere il risultato desiderato. Ciò emerge in particolare dagli item 2, 5 e 10, rispettivamente "se qualcuno mi intralcia, posso trovare mezzi e modi per ottenere ciò che voglio", "grazie alla mia grinta, so come gestire situazioni impreviste" e "non mi importa cosa mi capiti, di solito sono in grado di gestirlo", che riguardano la capacità del soggetto di far fronte a situazioni impreviste attingendo alle proprie capacità, si può quindi dire che indagano la fiducia in se stessi. L'item 3, invece, "è facile seguire i miei obiettivi e perseguirli" è strettamente connesso alla sensazione di autoefficacia del soggetto così come definita da Bandura (2000) che la identifica con "le convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati".

Si può quindi affermare che l'applicazione della metodologia cooperativa ha avuto effetti positivi, ma è importante sottolineare che la sensazione di autoefficacia è contesto-dipendente in quanto è influenzata da molteplici fattori, quali la competizione o la cooperazione, la materia trattata, i giudizi sulle proprie conoscenze e abilità, l'analisi delle richieste poste, la valutazione delle risorse e dei vincoli personali e situazionali. A tal proposito Bandura ritiene che a parità di competenze possedute, la percezione della propria autoefficacia influenza gli obiettivi che le persone stabiliscono per se stesse e i rischi che sono disposte ad affrontare: quanto maggiore è l'autoefficacia, tanto maggiori saranno gli obiettivi che sceglieranno e tanto più intensi saranno l'impegno e la perseveranza con cui li porteranno a compimento.

Le metodologie didattiche cooperative permettono così di sviluppare il senso di autoefficacia individuale e stimolano lo sviluppo di un senso di efficacia collettiva che, secondo Bandura, permette di perseguire mete più alte, favorire la motivazione ad impegnarsi in imprese comuni, rafforzare la resilienza di fronte alle avversità e migliorare i risultati di gruppo. Queste abilità se acquisite durante il

percorso scolastico e trasferite all'interno della comunità sociale, porterebbero l'adolescente ad assumere crescenti responsabilità di comportamento e divenire così più decisivo nel favorire o precludere determinati percorsi esistenziali fondamentali per il corso di vita successivo e lo sviluppo della personalità.

A tal proposito dando una parziale risposta alle indicazioni date dal MIUR, John Dewey, filosofo e pedagogista statunitense, ritiene che il compito della scuola sia quello di promuovere e sviluppare nei bambini atteggiamenti cooperativi orientati positivamente verso la società. Secondo il pedagogista, infatti, la funzione dell'interazione sociale a scuola è quella di educare alla condivisione e alla realizzazione di obiettivi comuni sviluppando così le soft e life skill utili per la vita di tutti i giorni.

Possiamo, quindi, concludere che la metodologia cooperativa ha portato a notevoli benefici nel processo di sviluppo e consolidamento dell'autoefficacia, e relativa autostima, nei giovani adolescenti che si trovano ad affrontare le nuove sfide della vita.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (2005, ed ita 2012). *Adolescenti e autoefficacia, il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Trento: Erikson.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erikson.
- Bandura, A. (2009). *Il senso di autoefficacia, aspettative su di sé in azione*. Trento: Erikson.
- Carraro, A. (2012). Valutare il piacere nelle attività motorie: il PACES-it. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, numero speciale ottobre, 259-265.
- Carraro, A. et al. (2008). A contribution to the validation of the physical activity enjoyment scale in an Italian sample. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36, 7, 911-918.
- Gagliardini, I. (2010). L'aiuto reciproco in classe: esperienze di peer tutoring. *Psicologia e scuola*, 11-18.
- Jhonson, D.W e Jhonson, R.T (1989). *Cooperation and competition: theory and research*. Edina, MN: Interaction book company.
- Jhonson, D.W, Jhonson, R.T e Holubec, E.J(1996). *Apprendimento cooperativo in classe: Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erikson. Trento: Erikson.
- Jhonson, D.W et al. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 89, 47-62.
- Kagans, S. (2000). *Cooperative learning resources for teaching*. Reveside, CA: University of California. Trad. Italiana (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- La Prova, A. (2016). *Apprendimento cooperativo in pratica*. Trento: Erikson.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, *Annali della Pubblica Istruzione*.
- MIUR, *Linee guida per l'attività di educazione fisica motoria e sportiva*, normativa 04/08/2009, prot. 4273h. Reperibili presso: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2009/allegati/all_prot4273.pdf.
- Nigris, E. et al. (2007). *Esperienza e didattica, Le metodologie attive*. Roma: Carrocci.
- Pelliccioli, et al. (2019). *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*; in press
- Rossi, A. (2012). *Educazione attiva a scuola*. Trento: Erikson.
- Rivetti, T. e Capodiecì A. (2017). *Apprendimento cooperativo personalizzato*. Trento: Erikson.
- Scanlan, T.K., Lewthwaite R. (1986). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: IV. Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, 8, pp. 25-35.
- Topping, K. (1988). *The peer tutoring handbook*. Beckenham: Croom Helm Ltd. Tr, It. (2000). *Tutoring, l'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Erikson.



Fig. 1 Media dei punteggi nel self efficacy (Intervallo punteggi: 10 – 40). * $p < 0,05$

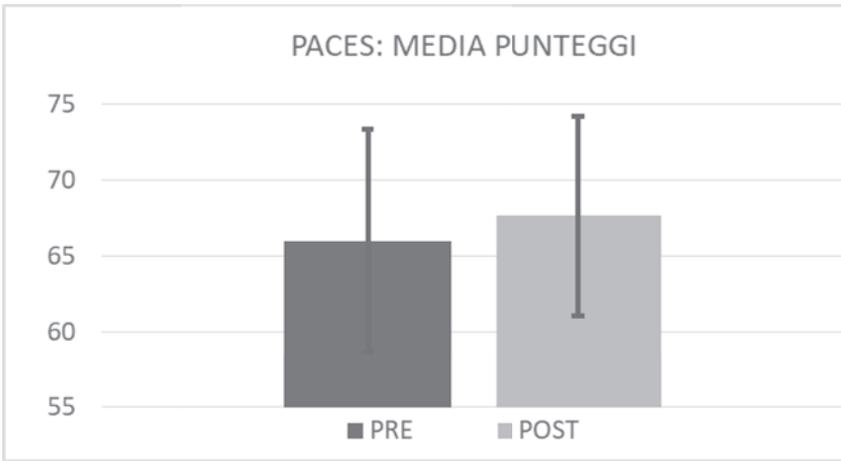


Fig. 2 Media dei punteggi per il questionario Paces (Intervallo punteggi: 16- 80)

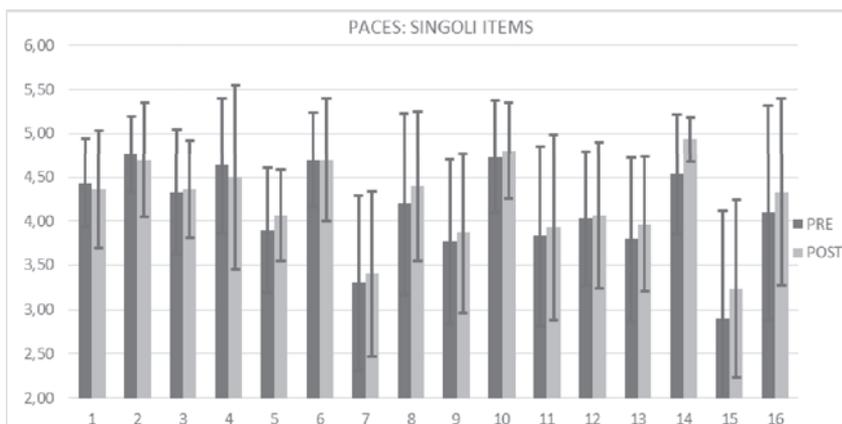


Fig. 3 Paces: punteggi medi dei singoli items calcolati sulla base delle risposte di tutti gli studenti

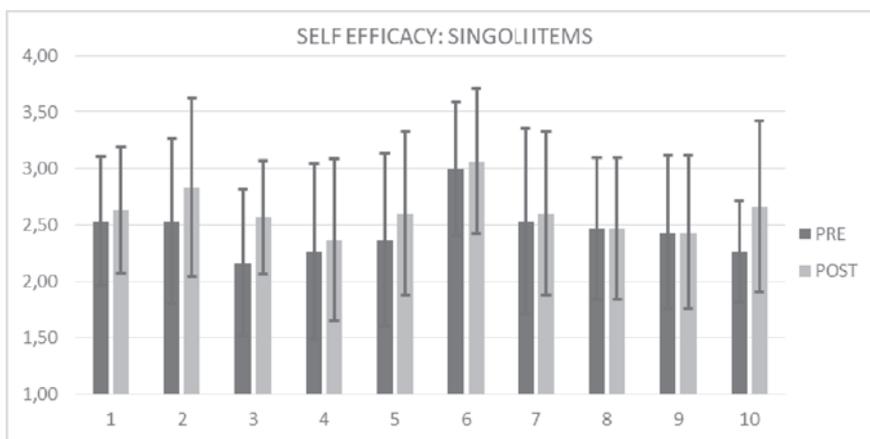


Fig 4 Self-efficacy: punteggi medi dei singoli items calcolati sulla base delle risposte di tutti gli studenti

Le azioni di monitoraggio sul progetto “Didattica per competenze” di UNIMORE

The monitoring actions on the project “Didactics for competences” of UNIMORE

Luciano Cecconi

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia - luciano.cecconi@unimore.it

Claudia Bellini

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia - claudia.bellini@unimore.it

ABSTRACT

The paper presents the actions and results of the monitoring made on the perceptions of the actors involved in the three-year project “Didactics for competences”, activated at the University of Modena and Reggio Emilia (UNIMORE) for the academic years 2016-2019 with the intent of developing problem solving and team working skills in the students. The project, which required the testing of active teaching methods on a number of subjects in the economic-social, health and scientific areas, involved a large number of teachers, students and tutors. The purpose of the monitoring, based on the use of questionnaires and focus groups, was to detect the perceptions of these actors regarding the didactic experimentation, in particular of the didactic methodology adopted: Team Based Learning. The paper presents the tools, actions and results of the monitoring with the aim, in the short term, to highlight strengths and weaknesses of the project and, in the future, to define the characteristics of a good teaching practice to be taken as a reference for future dissemination at university level.

Il contributo presenta le azioni e i risultati del monitoraggio condotto sulle percezioni degli attori coinvolti nel progetto triennale “Didattica per competenze”, attivato presso l’Università di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE) per gli anni accademici 2016-2019 allo scopo di sviluppare negli studenti le competenze di problem solving e team working. Il progetto, che prevedeva la sperimentazione di metodologie di didattica attiva su un certo numero di insegnamenti delle aree economico-sociale, sanitaria e scientifica, ha coinvolto un gran numero di docenti, studenti e tutor. Lo scopo del monitoraggio, basato sull’uso di questionari e focus group, è stato quello di rilevare le percezioni di questi attori nei confronti della sperimentazione didattica, in

- * Attribuzione delle parti. Gli autori hanno condiviso l’impostazione generale del contributo. Tuttavia Luciano Cecconi ha scritto i capitoli 4 e 5 e le Conclusioni, Claudia Bellini i capitoli 1, 2 e 3.

particolare della metodologia didattica adottata: il Team Based Learning. Nel contributo vengono presentati gli strumenti, le azioni e i risultati del monitoraggio con l'obiettivo, nel breve termine, di mettere in evidenza punti di forza e punti di debolezza del progetto e, in prospettiva, di definire le caratteristiche di una buona pratica didattica da poter assumere come riferimento per una futura generalizzazione a livello di ateneo.

KEYWORDS

Didactics, Competences, Monitoring, Innovation Teaching, Team Based Learning.

Didattica, Competenze, Monitoraggio, Innovazione Didattica, Team Based Learning.

1. Introduzione

Il progetto "Didattica per competenze" è stato realizzato dall'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE), con un cofinanziamento del MIUR, nell'ambito della Programmazione Triennale per il periodo 2016-2019; il suo obiettivo è quello di avviare un processo di innovazione della didattica universitaria all'interno del quale sperimentare un modello d'insegnamento per lo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti.¹

Il quadro teorico di riferimento è quello definito dall'OCSE nelle strategie di supporto allo sviluppo delle competenze (2017). Nel *report* dedicato all'Italia (National Skills Strategy Diagnostic Report - Italy) l'organizzazione da un lato fornisce le indicazioni per promuovere le politiche che supportano lo sviluppo, l'attivazione e l'uso efficace delle competenze, e dall'altro evidenzia la necessità di migliorare l'allineamento tra domanda e offerta di competenze. Il Pilastro 2 "Activating skills supply" indica come una delle sfide per l'Italia una maggiore partecipazione di donne e giovani al mercato del lavoro. In particolare, nel rapporto sul nostro paese si afferma che "A reason for youth's poor labour market outcomes is that there is a large disconnection between the education system and the world of work. For instance, schools and universities often fail to teach soft skills (e.g. team-working, punctuality, and flexibility), which are very much demanded by firms." (OCSE, 2017, p. 34).

Coerentemente con questo quadro il gruppo di ricerca UNIMORE ha ritenuto prioritario intervenire sui processi di sviluppo delle competenze anche attraverso un cambiamento delle pratiche educative, soprattutto all'interno del percorso universitario che per molti giovani rappresenta il momento formativo che precede l'ingresso nel mondo del lavoro.

In questa prospettiva è importante agire sia sul più vasto contesto culturale, per esempio rafforzando tra i docenti universitari la cultura della didattica e della valutazione (Serbati, 2015), sia superando, nel micro-contesto della didattica d'aula, il modello trasmissivo basato sul presupposto che la conoscenza si accumuli soltanto in modo lineare (Pace & Petti, 2017).

L'ipotesi di partenza è che l'introduzione di azioni mirate di innovazione didattica nei contesti universitari possa incidere positivamente sull'acquisizione, da parte degli studenti, delle competenze trasversali, con particolare riferimento a quelle più richieste dal mondo della produzione.

2. Il progetto

Le fasi iniziali del progetto “Didattica per competenze” hanno previsto lo studio della letteratura sull’innovazione didattica e sulla didattica per competenze, l’individuazione dei docenti da coinvolgere nella formazione e poi nella sperimentazione didattica, la costruzione degli strumenti per misurare le competenze trasversali degli studenti.

Il progetto è stato articolato in tre fasi:

- A.A. 2016/17, analisi dello stato dell’arte, progettazione didattica dei corsi, formazione dei docenti sulla nuova metodologia posta alla base della sperimentazione;
- A.A. 2017/18, sperimentazione didattica in sedici insegnamenti afferenti a tre macroaree disciplinari (area scientifica, area economico-sociale e area sanitaria) con il coinvolgimento di circa 1800 studenti del gruppo sperimentale (GS) e del gruppo di controllo (GC), attività di misurazione per il pre-test e il post-test.
- A.A. 2018/19, estensione della metodologia sperimentata ad altri 13 insegnamenti degli stessi Corsi di Studio (CdS), attività di misurazione per il pre-test e il post-test (1200 studenti nel GS).

I docenti aderenti alla sperimentazione sono stati affiancati da tutor disciplinari con il compito di sostenere la riprogettazione dell’insegnamento, l’attività didattica in aula, la somministrazione del pre-test e del post-test.

Il percorso formativo, per docenti e tutor, è stato progettato e condotto utilizzando l’esperienza come strumento di apprendimento (partecipazione a simulazioni didattiche). In accordo con i docenti è stata quindi scelta la metodologia da utilizzare per la sperimentazione, il *Team Based Learning* – TBL (Michaelson *et al.*, 2008; Parmlee *et al.*, 2012)¹, e individuate le due competenze trasversali da sviluppare: *problem solving* e *team working*.

Nel presente contributo si concentrerà l’attenzione su uno solo degli aspetti che hanno caratterizzato questo progetto complesso e articolato: le azioni di monitoraggio finalizzate a indagare le reazioni degli attori coinvolti nel progetto. In particolare, si descriverà l’indagine condotta sui docenti, i tutor e gli studenti partecipanti alla sperimentazione didattica.

I risultati della sperimentazione, con particolare riferimento allo sviluppo delle competenze trasversali (*team working* e *problem solving*), al disegno sperimentale adottato, alle procedure di misurazione delle competenze, sono presentati in altra sede.

1 In estrema sintesi, il *team based learning* è una metodologia basata sull’uso del lavoro in piccoli gruppi (anche in presenza di classi molto numerose), sul principio della classe capovolta (studio indipendente fuori dell’aula e applicazione delle conoscenze apprese in aula), sul lavoro collaborativo, sull’auto-valutazione, sulla valutazione tra pari e sull’etero-valutazione.

3. Obiettivi e strumenti dell'indagine

L'indagine è stata condotta al fine di:

- Rilevare il gradimento dei partecipanti rispetto ad alcune specifiche dimensioni di interesse (innovazione didattica, metodologia didattica attiva, collaborazione tra i diversi attori) per acquisire informazioni utili a progettare future azioni che rendano sostenibili i risultati conseguiti in questo primo triennio sperimentale;
- Delineare il profilo tipico delle figure coinvolte nel processo per trarre conclusioni utili ad altri gruppi di ricerca che vogliano promuovere iniziative analoghe.

Per realizzare questa specifica azione di monitoraggio il gruppo di ricerca UNIMORE ha costruito due tipi di strumenti: questionari e *focus group*. Nell'a.a. 2017/2018 sono stati messi a punto tre questionari rivolti rispettivamente ai docenti, ai tutor e agli studenti partecipanti alla sperimentazione e due *focus group*, uno per i docenti e uno per gli studenti.

La popolazione cui si è riferita l'indagine è composta da 1.239 studenti del GS, 16 docenti e 21 tutor distribuiti per area disciplinare (vedi Tabella 1).

Target	Area Scientifica	Area Economico-Sociale	Area Sanitaria	Totale
Docenti	7	2	4	13
Studenti	157	210	52	419
Tutor	8	8	5	21

Tabella 1 – Afferenza disciplinare dei rispondenti

Ha risposto all'indagine il 33,81% del campione studentesco, mentre si è raggiunto il 100% di partecipazione per i tutor e la quasi totalità dei docenti (13 rispondenti su 16).

Gli strumenti utilizzati sono così strutturati:

- *Questionario studenti (QS)*: 25 domande, delle quali 20 a risposta multipla e 5 a risposta aperta. Nella sezione dedicata al TBL si riprende l'indagine proposta da Parmelee, DeStephen e Borges nell'articolo "Medical Students' Attitudes about Team-Based Learning in a Pre-Clinical Curriculum", pubblicato nel 2012 dalla rivista online Med Educ. Oltre alle informazioni sullo svolgimento di attività lavorative ed extracurricolari, il questionario ha indagato le opinioni degli studenti sulle attività sperimentali: attività di didattica attiva in aula e prove di misurazione delle competenze trasversali.
- *Questionario docenti (QD)*: 42 domande, delle quali 24 a risposta chiusa e 18 a risposta aperta. Oltre a domande specifiche sull'insegnamento e sull'applicazione del TBL, il questionario ha proposto quesiti volti a raccogliere le opinioni e il livello di soddisfazione sulla formazione svolta e sul TBL (metodologia didattica, tempi e numeri, riflessioni sui processi di innovazione didattica).
- *Questionario tutor (QT)*: 27 domande, delle quali 22 a risposta chiusa e 5 a risposta aperta. Le domande si concentrano sulle esperienze didattiche e formative pregresse e sulle opinioni dei tutor in merito alla sperimentazione, per definire indicazioni pratiche di miglioramento delle azioni sperimentali, per individuare le criticità e il tipo di influenza che l'azione sperimentale ha avuto sullo sviluppo delle loro concezioni didattiche.

- I *focus group* hanno coinvolto 7 studenti e 7 docenti. Per il primo gruppo il canovaccio ha previsto quattro sezioni tematiche: 1) informazioni generali, 2) competenze, 3) didattica in aula, 4) attività di misurazione delle competenze; per il secondo gruppo sono state previste tre sezioni tematiche: 1) informazioni generali, 2) formazione docenti, 3) didattica in aula.
- Per la costruzione e la somministrazione dei tre questionari è stato utilizzato lo strumento SurveyMonkey, impiegato anche per l'analisi delle domande a risposta chiusa. Per le risposte aperte, invece, è stata effettuata la categorizzazione basata sulla lettura delle singole risposte e sulla successiva costruzione di un elenco delle principali tendenze emerse, con conseguente commento e sintesi finale. Per i *focus group* sono stati utilizzati il riascolto e la trascrizione manuale dell'intervista e la conseguente categorizzazione, sempre manuale, delle tendenze in argomenti centrali. Anche in questo caso si è proceduto poi con la sintesi dei contenuti.

4. Risultati e discussione

Per necessità di sintesi in questa sede si commentano i risultati relativi ai quesiti riguardanti la *metodologia didattica* e la percezione di *efficacia dell'attività sperimentale*, in quanto costituiscono gli aspetti di maggiore interesse e, soprattutto, quelli comuni ai tre questionari.

Complessivamente gli studenti dimostrano di aver apprezzato la sperimentazione del nuovo metodo didattico (TBL). Dalla lettura della Tabella 2 si può ricavare che sulle 11 affermazioni proposte dal quesito riguardanti il metodo TBL ben 9 registrano un consenso che supera il 60% (molto + moltissimo); il consenso rimane al di sotto di tale soglia solo nel caso dell'affermazione "Ho trovato utile la parte della valutazione tra pari" (55,99%). In un solo caso gli studenti esprimono un sostanziale disaccordo con l'affermazione (per niente + poco: 56,11%): "Ho trovato utile la parte dedicata all'appello o ricorso"², (si tratta di un aspetto particolare del metodo TBL). L'accordo espresso con maggiore convinzione dagli studenti riguarda soprattutto tre affermazioni: "Ho trovato positivo avere a disposizione i materiali per lo studio indipendente prima delle sessioni di TBL" (molto + moltissimo: 84,75%); "Consiglierei a un mio amico di partecipare il prossimo anno a questo corso" (molto + moltissimo: 75,90%) e "Globalmente ho trovato soddisfacente la sperimentazione dedicata alle competenze trasversali e al metodo *Team Based Learning*" (molto + moltissimo: 72,86%). In particolare, il largo consenso espresso nei confronti della possibilità di avere a disposizione i materiali per lo studio indipendente prima delle sessioni di TBL conferma il successo presso gli studenti di soluzioni che riproducono, sostanzialmente, il modello della *flipped classroom*, che presenta forti analogie con il TBL.

I dati presenti nella Tabella 2 assumono una maggiore positività, dal punto di vista degli studenti, se si considera che il *Team Based Learning* prevede un impegno piuttosto consistente sia a casa sia in aula³.

- 2 Con il ricorso (o appello) lo studente che partecipa ad una delle fasi del TBL (discussione delle risposte) può contestare la correttezza di alcune domande e quindi difendere la giustezza delle proprie risposte.
- 3 Per approfondimenti leggere Lotti A. (2016) Il problem based learning (PBL) e le strategie di didattica attiva. In Crisafulli F. (a cura di), L'educatore professionale: competenze, formazione, strumenti e metodologie, Maggioli.

	1	2	3	4
Mi sono preparato adeguatamente per lo studio individuale prima della sessione di TBL	4,91%	29,46%	49,10%	16,54%
Ho trovato positivo avere a disposizione i materiali per lo studio indipendente prima delle sessioni di TBL	4,13%	11,11%	59,69%	25,06%
Aver previsto una valutazione all'inizio della sessione di TBL mi ha motivato a studiare prima di venire a lezione	8,29%	26,68%	48,19%	16,84%
La discussione in piccolo gruppo per scegliere la risposta giusta nella fase del T-RAT ha contribuito all'aumento delle mie conoscenze	3,87%	25,52%	57,22%	13,40%
Ho trovato utile la parte dedicata all'appello o ricorso	13,25%	42,86%	35,32%	8,57%
Ho trovato utile le lezioni del docente dopo l'I-RAT e il T-RAT	6,25%	27,60%	53,13%	13,02%
Ho trovato stimolante la parte dedicata alla discussione dei problemi finali	4,68%	22,60%	55,32%	17,40%
Ho trovato utile la parte della valutazione tra pari	11,20%	32,81%	46,88%	9,11%
Globalmente ho trovato soddisfacente la sperimentazione dedicata alle competenze trasversali e al metodo Team Based Learning	4,39%	22,74%	57,36%	15,50%
Consiglierei a un mio amico di partecipare il prossimo anno a questo corso	6,48%	17,62%	54,66%	21,24%
Il numero di sessioni di TBL è stato adeguato a sviluppare le competenze trasversali	9,79%	31,96%	46,91%	11,34%

Tabella 2 – (QS - Quesito 19) Soddisfazione per il metodo TBL | Studenti
1=Per niente; 2=Poco; 3=Molto; 4=Moltissimo

La reazione dei docenti alla sperimentazione didattica del TBL è altrettanto positiva (Tabella 3). Reagendo alle 6 affermazioni proposte dal quesito 16 e riguardanti l'uso del TBL in aula, i docenti esprimono un apprezzamento *consapevole*. Infatti, sono quasi tutti d'accordo sulla considerazione che la preparazione delle attività didattiche secondo il TBL richieda un tempo e un impegno superiori a quelli richiesti dalle lezioni frontali (11). A questa consapevolezza si accompagna però la convinzione che “ne valga la pena”, infatti secondo i docenti le attività di gruppo aumentano la motivazione degli studenti a partecipare alle lezioni (10) e semplificano l'apprendimento dei contenuti della disciplina (11).

	1	2	4	5
La preparazione delle attività didattiche attraverso questa metodologia richiede tempo e impegno superiore alle lezioni frontali	0	1	4	7
Lo svolgimento di attività in gruppo aumenta la motivazione degli studenti a partecipare alle lezioni	0	1	4	6
Lo svolgimento di attività in gruppo semplifica l'apprendimento dei contenuti della disciplina	0	0	8	3
L'utilizzo di strumenti digitali nelle sessioni di TBL rende più rapida e interattiva la lezione	0	4	6	1
L'utilizzo di metodologie didattiche di gruppo richiede forme di valutazione complesse difficilmente applicabili	5	4	2	1
La valutazione fra pari nel TBL serve agli studenti a confrontarsi nel team e acquisire consapevolezza sul proprio impegno	0	4	4	4

Tabella 3 – (QD – Quesito n.16) Affermazioni riguardanti il TBL | Docenti N=12
1=Completamente in disaccordo; 2=Più in disaccordo che in accordo; 4=Più in accordo che in disaccordo; 5=Completamente d'accordo

Nel progetto “Didattica per competenze” la motivazione dei docenti coinvolti è stato il vero motore dell’azione sperimentale. Le osservazioni effettuate, soprattutto durante il percorso di formazione iniziale, hanno mostrato un gruppo docente diffidente, sia a causa del carico di lavoro che la sperimentazione poteva comportare, sia a causa della possibile reazione negativa degli studenti. Tuttavia, la volontà di partecipazione alla sperimentazione e all’aggiornamento professionale è stata più forte della diffidenza e i dati del questionario lo confermano, in particolare le risposte al quesito 37 in cui si chiede ai docenti “Come immagini possa continuare il tuo impegno nel favorire il processo di innovazione della didattica?”. Le scelte dei docenti si distribuiscono su più affermazioni (Tabella 4), tuttavia quelle che hanno ricevuto il consenso più alto (“Molto”) sono: “Estendendo l’esperienza in anni successivi” (8) e “Migliorando le mie capacità di progettazione didattica” (6).

	1	2	3	4	5
Estendendo l’esperienza in anni successivi	0	0	2	2	8
Utilizzando il TBL in contesti formativi differenti	0	2	0	4	5
Utilizzando il TBL in insegnamenti differenti	0	1	2	3	5
Partecipando a percorsi di formazione su altre metodologie didattiche	0	1	4	3	4
Utilizzando strategie che migliorino la comunicazione con gli studenti	0	0	2	7	3
Potenziando le occasioni di confronto con i colleghi sui processi di innovazione didattica	0	0	4	4	4
Proseguendo il percorso formativo sul TBL	0	1	3	3	5
Migliorando le mie capacità di progettazione didattica	0	0	2	4	6
Ampliando le modalità di valutazione utilizzate	0	2	6	1	3

Tabella 4 – (QD – Quesito n.37) – Impegno e innovazione didattica | Docenti
1=Per niente; 2=Poco; 3=Mediamente; 4=Piuttosto; 5=Molto

Anche i tutor, come i docenti, concordano sul fatto che l’impegno didattico richiesto dal metodo TBL è superiore a quello richiesto dalla lezione frontale. Ritengono, in numero inferiore rispetto ai docenti, che lo svolgimento di attività in gruppo da un lato aumenti la motivazione degli studenti a partecipare alle lezioni e dall’altro semplifichi l’apprendimento dei contenuti disciplinari. Sono più convinti dei docenti, invece, riguardo all’utilità degli strumenti digitali nelle sessioni di TBL per rendere più rapida e interattiva la lezione (Tabella 5).

Il gruppo dei tutor ha apprezzato molto il lavoro e la discussione in *team*, vissuti con entusiasmo e partecipazione; il sensibile miglioramento nelle prestazioni dall’inizio al termine dell’esperienza; la collaborazione con i docenti. Inoltre, a dispetto delle percezioni dei docenti che avevano riserve sull’inclusività dell’esperienza, un tutor afferma in una delle risposte a domanda aperta: “Credo quindi che il TBL rappresenti, oltre a una metodologia didattica, un’importante opportunità di favorire l’inclusione sociale anche rispetto agli studenti con bisogni educativi speciali”.

Questa differenza di percezione può apparire come una conferma del ruolo dei tutor osservato durante la sperimentazione: una “figura-ponte” tra il docente e lo studente.

	1	2	3	4
La preparazione delle attività didattiche attraverso questa metodologia richiede tempo e impegno superiore alle lezioni frontali	0	1	8	10
Lo svolgimento di attività in gruppo aumenta la motivazione degli studenti a partecipare alle lezioni	1	1	11	6
Lo svolgimento di attività in gruppo semplifica l'apprendimento dei contenuti della disciplina	0	4	10	5
L'utilizzo di strumenti digitali nelle sessioni di TBL rende più rapida e interattiva la lezione	0	4	8	7
L'utilizzo di metodologie didattiche di gruppo richiede forme di valutazione complesse difficilmente applicabili	1	8	6	4
La valutazione fra pari nel TBL serve agli studenti a confrontarsi nel team e acquisire consapevolezza sul proprio impegno	1	5	11	2
Le attività didattiche con il TBL consentono di aumentare le interazioni docenti-studenti in aula	0	1	12	6

**Tabella 5 – (QT – Quesito n.18) Affermazioni riguardanti il TBL | Tutor
1=Completamente in disaccordo; 2=Più in disaccordo che in accordo;
4=Più in accordo che in disaccordo; 5=Completamente d'accordo**

Nelle domande aperte si è chiesto agli intervistati dei tre gruppi (docenti, studenti e tutor) di indicare due punti di forza e due punti di debolezza dell'esperienza sperimentale.

Le risposte degli studenti sono state lette e aggregate in categorie specifiche (Figura 1 e Figura 2).



Figura 1 – (QS – Quesito n.23) Aspetti a favore | Studenti

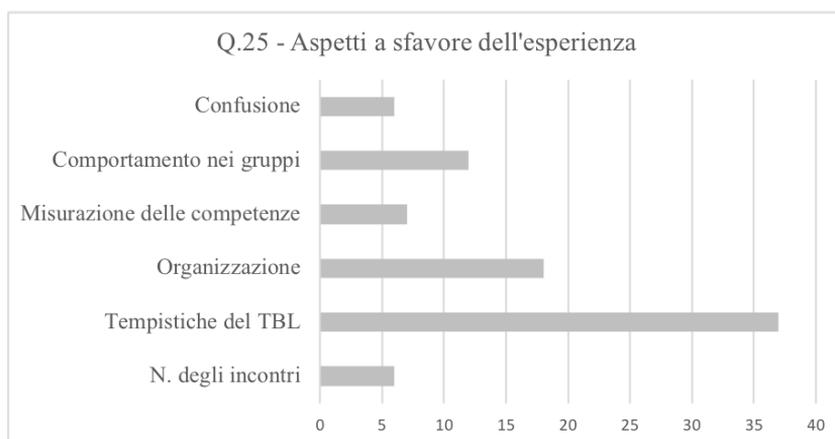


Figura 2 – (QS – Quesito n.25) Aspetti a sfavore | Studenti

Le categorie emerse mostrano una forte preferenza per il lavoro di gruppo come elemento positivo di innovazione, nonostante molte risposte del questionario rimandassero a una difficoltà di lavorare con i compagni, specificamente nei casi in cui in un gruppo era presente un elemento “più bravo degli altri”. Alcuni studenti hanno dichiarato che si sono sentiti messi da parte nel gruppo e non hanno potuto esprimersi appieno. La composizione dei gruppi è stato un tema ricorrente negli incontri con i docenti e nei *focus group*. Ogni docente ha utilizzato un metodo diverso per comporre gruppi equilibrati. A questo scopo, soprattutto per le classi del primo anno, i docenti hanno utilizzato un questionario per raccogliere informazioni riguardanti il genere, il *background* didattico, la preferenza per la materia. Altri docenti, invece, si sono affidati alla loro conoscenza diretta degli studenti.

Per quanto riguarda le domande aperte rivolte ai docenti e ai tutor sono stati individuati alcuni temi ricorrenti emersi dalle risposte. Nella Tabella 6 vengono riportati alcuni esempi di risposte che mostrano i punti di forza e i punti di debolezza dell’esperienza dal punto di vista dei docenti e dei tutor.

Temi	Docenti + punti di forza - punti di debolezza	Tutor + punti di forza - punti di debolezza
Apprendimento da parte degli studenti	+ Collegamento più stretto (e molto positivo) tra nozioni teoriche e loro applicazioni. Partecipazione costante ed attiva. - Apparentemente, per gli studenti più deboli nella preparazione iniziale, questa metodologia ha favorito un miglioramento, ma in misura minore a quanto mi aspettassi.	+ Capacità degli studenti decisamente migliorate a fine sperimentazione, grazie soprattutto allo studio assiduo, l'inatteso stimolo al pensiero critico dovuto alla possibilità di richiedere <i>ricorsi</i> . - La valutazione tra pari è stata un insuccesso: dato il tempo ristretto, molti studenti dimenticavano di compilare la valutazione.
Formazione di docenti e tutor	+ Consente di sviluppare nuove modalità di insegnamento, sviluppa l'interazione con altri docenti e tutor sull'efficacia delle metodologie didattiche. - Coordinamento con l'offerta di didattica del CdS.	+ La simulazione fatta durante il corso di formazione e l'entusiasmo degli studenti per una risposta data correttamente.
Esperienza d'aula	+ Estremamente piacevole il tempo passato in aula con gli studenti, diversamente dalle lezioni frontali. - Sovraccarico di studio in un periodo in cui sono costantemente impegnati nelle attività didattiche.	+ La partecipazione degli studenti e l'interesse che hanno dimostrato verso queste nuove attività. - Il controllo del rispetto delle regole durante le attività individuali e di gruppo in aula nell'applicazione del metodo TBL in classi numerose non è semplice.

Tabella 6 – Risposte alle domande aperte | Docenti e Tutor

5. Il profilo dei tre target

L'analisi dei dati emersi dai due strumenti di indagine può aiutare a definire un profilo sintetico delle figure coinvolte nell'azione sperimentale.

L'analisi delle risposte al questionario ha permesso di ricostruire le percezioni dei tre gruppi interessati (docenti, studenti e tutor) riguardo a temi particolarmente sensibili e alle aree disciplinari in cui emergevano le maggiori criticità.

Dai *focus group* condotti con i docenti e gli studenti sono emersi elementi che hanno approfondito e ampliato gli interrogativi posti alla base della traccia di intervista preparata dal gruppo di ricerca. Dal contenuto delle interviste di gruppo, audio-registrate poi riascoltate e trascritte, sono state estratte cinque categorie, poi adottate in sede di analisi conclusiva.

Quella che segue è una ricostruzione dei profili basata sui risultati ricavati da entrambi gli strumenti di indagine: questionari e *focus group*.

5.1. Lo studente

La figura dello studente interessato nella sperimentazione ha tra i 20 e i 25 anni, frequenta il primo o il secondo anno di università. Nella gran parte dei casi è in possesso della maturità scientifica e tecnica, in rari casi lavora o ha lavorato prima di iscriversi all'università. La modalità didattica di cui ha fatto esperienza è soprattutto quella basata sulla lezione frontale, talvolta accompagnata da esercitazioni in aula. In pochi casi ha fatto esperienza di attività laboratoriali e di gruppo.

5.1.1. La didattica

Lo studente che ha partecipato alle attività progettuali ritiene l'esercitazione (62,35%) la metodologia didattica più efficace, seguita dalla lezione frontale (60,88%), dalle attività laboratoriali (35,94%) e dai lavori in piccoli gruppi (41,08%). In particolare, lo studente trova valido il lavoro in gruppo organizzato durante la didattica in aula (76,24%), pensa di essersi impegnato molto durante le attività sperimentali (87,54%) ed è soddisfatto del lavoro condiviso coi compagni (85,72%). Trova che il lavoro di gruppo migliora il suo apprendimento (61,64%) ma non allo stesso modo i suoi voti (51,78%). La valutazione tra pari è vista dallo studente come l'aspetto più critico dell'esperienza, ma è giudicata positivamente perché stimola a lavorare in modo più collaborativo (89,33%). Il lavoro di gruppo è valutato positivamente anche negli aspetti legati all'impatto sulle abilità di ragionamento (62,63%) e sullo sviluppo dell'identità personale (54,57%).

I *focus group* confermano questa tendenza ad apprezzare il lavoro di gruppo poiché esso determina una "competizione come fattore positivo". Una studentessa afferma che "le esperienze lavorative che sentiamo dal di fuori dicono che a volte è più importante la socialità che non i saperi disciplinari". Gli aspetti critici sul lavoro in gruppo sono legati alla difficoltà di allineamento con i compagni definiti "più bravi", che portano il lavoro avanti da soli e, quindi, rendono difficile comunicare e interagire all'interno del gruppo. Uno studente afferma che "nel gruppo c'è sempre chi lavora di più e chi lavora di meno".

Lo studente trova estremamente positivo avere un ruolo attivo durante le lezioni. Emerge la tendenza a preferire, rispetto a uno studio finalizzato solo all'esame, una didattica che riesca a far lavorare tutti, tutti i giorni e utilizzando la pratica più della teoria. Lo studente è consapevole che la figura del docente "non può essere assolutamente sostituita" perché "l'approccio del docente cambia tutto".

5.1.2. Il TBL

Lo studente trova utile l'intero percorso e, in particolare, l'attività di TBL per lo sviluppo delle competenze trasversali, sia di *team working* (67,87%) che di *problem solving* (59,58%); trova invece poco efficace l'attività di misurazione delle competenze acquisite per il *problem solving* (56,19%) e per il *team working* (58,84%). Lo studente è convinto che anche le attività al di fuori del contesto formale di formazione siano utili per lo sviluppo delle competenze trasversali (84,97%).

Riguardo al suo apprendimento, lo studente trova che il gruppo l'abbia aiutato a imparare meglio di quanto avrebbe fatto da solo (61,7%) e afferma di imparare di più nei corsi dove si lavora in piccoli gruppi (61,18%), anche se non crede che questo migliori i suoi voti.

Dalle risposte aperte è emerso che lo studente crede che si dovrebbe aumentare il numero di sessioni di TBL fatte in un semestre e il numero di discipline coinvolte nella sperimentazione, lo studente, inoltre, auspica l'uso di un maggior numero di casi-problema; suggerisce infine una gestione migliore dei tempi che intercorrono tra una sessione di TBL e l'altra.

Dal *focus group* emerge un pensiero proattivo sulla modalità didattica della "classe capovolta". Lo studente si esprime positivamente in particolare sul fatto che la metodologia spinga la classe a studiare in maniera costante. Gli studenti affermano che "si dovrebbe ripetere l'esperienza del TBL in tutte le materie".

Più critico, come si è visto, è il tema della valutazione tra pari che secondo gli studenti crea dei conflitti all'interno dei gruppi. Infine, gli studenti ritengono che l'uso del TBL è "sacrificato nel tempo", di conseguenza l'impegno degli studenti nella sperimentazione si è concentrato sulla riuscita individuale.

5.1.3. Le competenze

Prima della sperimentazione la gran parte degli studenti ignorava l'esistenza del concetto di competenza. Inoltre, gli studenti sono convinti che la didattica universitaria, così come conosciuta prima del progetto, non possa aiutare a sviluppare le competenze trasversali. L'esperienza universitaria, infatti, è percepita soprattutto come "individuale". Lo studente non ha particolarmente apprezzato l'attività di misurazione delle competenze prevista dal disegno sperimentale, soprattutto perché percepita come poco chiara e poco utile alla effettiva rilevazione delle competenze trasversali.

5.2. Il Docente

5.2.1. Formazione

Dalle risposte fornite emerge la figura di un docente che quasi mai negli ultimi tre anni ha partecipato ad una esperienza di formazione in servizio su temi didattici (10), che dalla formazione del progetto si aspetta innanzitutto⁴ di migliorare l'efficacia del proprio insegnamento (6), di migliorare le interazioni e il confronto con i colleghi (5) e di contribuire ai processi di innovazione del proprio Ateneo (5). All'interno del percorso il docente si aspetta inoltre di trovare formatori competenti, occasioni di interazione con i colleghi e la possibilità di sperimentare quanto appreso e di ripensare il modello didattico fino a quel momento utilizzato.

La totalità dei docenti esprime un livello di soddisfazione decisamente alto nei confronti del percorso di formazione con cui è iniziata la sperimentazione didattica, tanto da consigliarlo ai propri colleghi.

La partecipazione, durante la formazione iniziale, di esperti nel campo delle metodologie didattiche attive è stata giudicata molto positivamente dai partecipanti al *focus group* per i docenti, "perché ben diversificata", "pratica e non sterile", "essenziale nel suo allineamento pedagogico". Il gruppo in formazione ha raggiunto un "bell'accordo", afferma un docente, ed è stata apprezzata particolarmente l'eterogeneità dei partecipanti, vista infatti come una grande potenzialità per il confronto attivo che poi si è creato nel corso delle attività.

Sia nelle risposte al questionario sia nel *focus group* i docenti hanno espresso con convinzione l'apprezzamento per l'esperienza di formazione da loro vissuta all'interno del progetto e con altrettanta convinzione, soprattutto nel *focus group*, hanno espresso il bisogno di continuare a fare formazione sia sui contenuti del progetto sia su altri argomenti connessi all'innovazione didattica, una formazione che assume particolare importanza soprattutto quando diventa occasione di riflessione, confronto e condivisione tra colleghi.

4 In questa domanda è stato chiesto di selezionare, in ordine di preferenza, tre opzioni rispetto alle 6 proposte. I dati in parentesi corrispondono alla prima scelta.

5.2.2. TBL e metodologie didattiche

La metodologia del TBL, all'inizio conosciuta solo da una parte dei docenti (3), è stata comunque ritenuta da tutti efficace per il proprio insegnamento.

Tuttavia, fra le risposte alle domande aperte emerge una significativa criticità: "La metodologia TBL ha offerto una fantastica opportunità a studenti con capacità e preparazione medio/alte, risultando un po' di ostacolo nell'apprendimento disciplinare, per studenti con qualche difficoltà".

Il docente ritiene che le attività di gruppo aumentino la motivazione degli studenti (10) e semplifichino l'apprendimento (11). Ritiene inoltre che il TBL richieda un tempo e un impegno superiori a quelli richiesti dalle lezioni frontali (11). Non c'è invece una opinione condivisa su alcune questioni: l'utilità per gli studenti della valutazione tra pari (4 sono più in disaccordo che d'accordo); l'utilità delle tecnologie digitali nel TBL (4 sono più in disaccordo che d'accordo); il fatto che il TBL renda più rapida e interattiva la lezione (4 sono più in disaccordo che d'accordo).

Per quanto riguarda le tecnologie digitali (Moodle per la gestione del TBL, video-lezioni ecc.) il docente vi ha fatto ricorso in alcuni casi per lo svolgimento dell'intera attività (4), più frequentemente per la condivisione dei materiali, per la valutazione e per comunicare con gli studenti (8). Nelle risposte alle domande aperte viene segnalata l'inadeguatezza del *setting* didattico rispetto alla gestione del TBL (6), cioè aule tradizionali poco adatte al lavoro di gruppo. Il docente ritiene che le scelte didattiche più efficaci per l'insegnamento della propria disciplina siano: la lezione frontale (6) e le esercitazioni (7). Alcuni segnalano l'interesse ad approfondire altre metodologie riguardanti ancora una volta il lavoro di gruppo, l'uso delle tecnologie per la valutazione, la *flipped classroom*.

Dal *focus group* emergono le considerazioni sui gruppi e sulla valutazione, come la fase percepita "più critica. Le criticità emerse riguardano particolarmente i tempi della metodologia, considerata delle volte come "troppo breve". Tra i suggerimenti a riguardo si trova "l'importanza di distanziare bene gli incontri". La discussione sulla progettazione didattica ha messo in evidenza, da parte di tutti i docenti, la centralità che la riprogettazione dei corsi assume nel processo di innovazione didattica.

5.2.3. TBL: tempi e numeri

A questo riguardo le risposte al questionario ci dicono che i docenti che hanno partecipato alla sperimentazione hanno applicato il TBL in modo diverso l'uno dall'altro e, talvolta, in modo difforme rispetto al modello presentato durante la formazione iniziale (8), sia per quanto riguarda il numero di sessioni, sia per quanto riguarda la durata media di ciascuna sessione sia, infine, per quanto riguarda il numero di gruppi di studenti per ogni sessione. I docenti, inoltre, hanno spesso deciso di somministrare un proprio strumento per rilevare informazioni sugli studenti partecipanti alla sperimentazione (6).

Sono state poche le presenze di studenti disabili (o con BES) (3), inoltre sulle potenzialità inclusive del TBL le idee dei docenti si sono dimostrate piuttosto discordi (5 lo hanno giudicato "poco" inclusivo). I docenti sono invece concordi nel segnalare che l'abbandono degli studenti, durante la sperimentazione, è stato poco rilevante (10).

L'impegno richiesto per la sperimentazione del TBL, in tutte le sue fasi, è stato percepito come considerevole da tutti e, infine, il contributo del tutor è stato ri-

tenuto fondamentale, soprattutto per quanto riguarda il supporto nella creazione delle prove previste dal TBL (anche *online*) e la gestione dei gruppi in aula.

Dal *focus group* sono emerse considerazioni sul lavoro di riprogettazione, preparazione dei materiali e dei test. Le problematiche più diffuse hanno riguardato la valutazione effettuata su Moodle e la scelta tra valutazione sommativa o formativa (le risposte mostrano una preferenza per la prima). Per quanto riguarda la formazione dei gruppi le risposte, invece, mostrano la necessità di fare attenzione alla loro composizione e diversificazione, con particolare riferimento agli studenti DSA, agli studenti-lavoratori e, in genere, ai diversi livelli di preparazione degli studenti.

5.2.4. TBL e innovazione didattica

L'attività formativa e quella sperimentale hanno contribuito a modificare la concezione del docente, in particolare sulla didattica e la progettazione degli interventi formativi (9). Il docente appare convinto che la sperimentazione sia stata, per gli studenti, "più utile che inutile" sia nel *team working* (13) sia nel *problem solving*. (9). L'esperienza ha motivato il docente nei confronti dell'innovazione didattica tanto che tutti pensano che potranno impegnarsi ancora estendendo l'esperienza anche agli anni successivi. Nessuno pensa che l'esperienza non abbia mutato affatto le concezioni didattiche preesistenti la sperimentazione.

Le risposte emerse dal *focus group* su questo tema mostrano una tendenza positiva, infatti l'attività è stata commentata generalmente come "necessaria", "stimolante", "ben riuscita". L'innovazione ha richiesto il ripensamento della progettazione disciplinare (vissuta come "un lavoro enorme") e questo ha modificato il clima d'aula, che ha avuto secondo un docente un "riscontro positivo". Riguardo agli studenti, che sono stati giudicati come "seri" e "molto equilibrati nelle relazioni", i docenti affermano che con l'innovazione didattica hanno visto aumentare la competizione tra di loro, fenomeno che li ha messi nella condizione di dare indicazioni su metodi di studio più efficaci.

5.3 Il tutor

I 21 tutor coinvolti nella sperimentazione sono assegnisti di ricerca (4), dottorandi (4), tutor o docenti presso altri corsi di laurea (6), nella gran parte dei casi hanno già svolto attività di supporto alla didattica in ambito universitario e non (18).

5.3.1. La formazione e la didattica

Diversamente dai docenti, 9 tutor su 21 hanno già avuto precedenti esperienze di formazione sui temi della didattica (corsi per insegnanti, insegnamenti nei CdS e nel dottorato, corsi specifici sulla didattica della disciplina di riferimento). Il tutor ritiene utile (10) o molto utile (8) la partecipazione alla formazione per il progetto sulle competenze, con particolare riferimento alla metodologia didattica del TBL, alla progettazione didattica, alla valutazione e ai questionari. Temi come il lavoro di gruppo per la formazione, le metodologie per l'apprendimento, la simulazione didattica, sono stati apprezzati, soprattutto per l'influenza esercitata nella ridefinizione di alcune concezioni riguardanti la progettazione degli interventi formativi (17), la didattica (16), le conoscenze e le competenze (14).

I tutor affermano di aver svolto all'interno della sperimentazione prevalentemente la funzione di guida nelle attività di gruppo per gli studenti e di supporto ai docenti per quanto riguarda la progettazione didattica, la gestione del corso, l'organizzazione dei gruppi, degli incontri, del materiale didattico, la valutazione dei questionari. Oltre a tali attività riferiscono di aver svolto il ruolo di osservatori al fine di individuare eventuali criticità nello svolgimento delle attività sperimentali (Bellini et al., 2018).

5.3.2. Il TBL

Il tutor ritiene che il percorso didattico attraverso la sperimentazione della metodologia TBL sia stato utile agli studenti per sviluppare la competenza di *team working* e *problem solving* (18). Pur ritenendo che la preparazione delle attività didattiche attraverso questa metodologia richieda tempo e impegno superiori rispetto alle lezioni frontali, il tutor afferma che le attività didattiche con il TBL consentono di aumentare le interazioni fra docenti e studenti in aula (18) e che lo svolgimento delle attività in gruppo aumenta la motivazione degli studenti a partecipare alle lezioni e semplifica l'apprendimento dei contenuti (16). Secondo il tutor, il metodo TBL riesce a essere inclusivo rispetto a casi speciali (DSA, studenti-lavoratori, disabili ecc.) (13).

Della sperimentazione il tutor ha particolarmente apprezzato l'elevata partecipazione degli studenti (coinvolgimento, interesse, collaborazione, senso di appartenenza, dinamiche di squadra, pensiero critico) e i risultati in termini di studio assiduo e di valutazione. Riconosce invece come problematici aspetti quali la valutazione fra pari all'interno del TBL, gli spazi disponibili per la didattica, l'uso dei supporti informatici (rete e computer).

Conclusioni

Il monitoraggio sugli attori coinvolti nel progetto "Didattica per competenze" ha prodotto informazioni molto utili sia per avviare le azioni di regolazione *in itinere*, sia per individuare problematicità da affrontare e risolvere in una fase successiva del progetto, quella che consisterà nella sua estensione ad altri insegnamenti o a interi CdS.

Per quanto riguarda la regolazione del processo i risultati del monitoraggio hanno reso evidente la necessità di rafforzare e rendere continuo il sostegno metodologico ai docenti impegnati nella sperimentazione che vada oltre la semplice assegnazione di un tutor, ritenuta comunque indispensabile, realizzando interventi periodici che favoriscano il confronto sulle criticità emerse durante il percorso sperimentale, sia tra i docenti impegnati sia tra questi e gli esperti nei diversi ambiti toccati dalla sperimentazione (progettazione, valutazione, gestione dei gruppi, TBL).

Per quanto riguarda la riprogettazione degli insegnamenti per una futura estensione del metodo sperimentato il monitoraggio ha prodotto informazioni che consentono di individuare almeno quattro aree di intervento:

- ripensare i *setting* didattici (soprattutto spazi e tempi dell'azione didattica);
- portare a sistema un'azione di sviluppo professionale sui temi dell'innovazione didattica e della valutazione in ambito universitario; in altre parole, il monitoraggio ha reso evidente una duplice necessità: a) fornire una formazione ge-

nerale in ambito pedagogico e didattico; b) fornire ai docenti impegnati in processi di innovazione didattica un supporto metodologico continuo e di tipo specialistico. Si tratta cioè di considerare con attenzione le esperienze condotte recentemente nelle Università di Padova, di Torino e di Genova⁵ e di prendere in esame la possibilità di predisporre, a livello di ateneo, adeguate strutture di servizio sul modello dei *Teaching Learning Center*;

- per quanto riguarda il tema specifico delle competenze trasversali occorre prendere atto che molta strada rimane da fare, per diverse ragioni: la maggior parte degli studenti che hanno partecipato alla sperimentazione ha dimostrato di non essere a conoscenza né del concetto di “competenza trasversale”, né tantomeno delle competenze più richieste dal mondo del lavoro; sia il monitoraggio sia i risultati della sperimentazione (presentati in altra sede) hanno dimostrato che l’azione didattica finalizzata allo sviluppo delle competenze trasversali richiede tempi più distesi (per ogni insegnamento) e il coinvolgimento di un maggior numero di insegnamenti per ogni CdS, al limite anche di un intero CdS;
- le informazioni raccolte dal monitoraggio indicano, infine, la necessità di rivedere l’apparato valutativo utilizzato nella sperimentazione. Gli studenti, infatti, hanno manifestato dubbi sull’adeguatezza dello strumento prescelto per la misurazione delle due competenze trasversali. Inoltre, nelle loro risposte gli studenti denunciano una mancanza di continuità tra l’apprendimento e il suo riconoscimento (voti), in altre parole essi sostengono che un metodo innovativo può aiutare a migliorare l’apprendimento ma non i voti conseguiti in sede di valutazione. Anche in questo caso appare evidente una difficoltà della valutazione e dei suoi strumenti a riconoscere l’apprendimento di competenze complesse. Infine, non solo gli studenti ma anche i docenti e i tutor hanno evidenziato delle difficoltà nella gestione della valutazione tra pari. Il punto di vista degli studenti sulla valutazione coglie delle reali criticità che richiedono un sostanziale ripensamento in sede di riprogettazione.

Le azioni di monitoraggio descritte in questo contributo hanno prodotto informazioni e dati che, per quantità e per qualità, costituiranno per il gruppo di ricerca un’utile occasione di riflessione e un buon punto di partenza per la riprogettazione del processo di innovazione didattica.

Riferimenti bibliografici

- Crisafulli, F. (2016). *L'educatore professionale: competenze, formazione, strumenti e metodologie*. Rimini: Maggioli.
- Felisatti, E. & Serbati, A. (2015). Learning for teaching: educational and professional development for university teachers. An innovative project proposed by University of Padua. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 305-322.
- Lotti, A. (2011). La formazione pedagogica dei docenti della facoltà di Medicina e il ruolo dei Centri di Medical Education. In L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario. Una*

5 Per approfondimento cfr. Felisatti, E. & Serbati, A. (2015). Learning for teaching: educational and professional development for university teachers. An innovative project proposed by University of Padua; cfr. Lotti, A. (2011). La formazione pedagogica dei docenti della facoltà di Medicina e il ruolo dei centri di Medical Education.

professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei. Atti della VIII Biennale internazionale sulla didattica, Lecce: Pensa Multimedia Editore.

Michaelson, L.K., Parmelee, D.X., McMhon, K.K. & Levine, R.E. (2008). *Team based learning for health professions education*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

OCSE (2017). *National Skills Strategy Diagnostic Report – Italy*. OCSE Publishing. <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Italy.pdf>

Pace, R. & Petti, L. (2017). Il tema delle competenze in Italia, tra policy, visioni didattiche e prospettive di cittadinanza. *Scientific Journal on Digital Cultures*, 2 (3), 15–24.

Parmelee, D., Michaelson, L.K., Cook, S., Hudes, P.D. (2012). Team based learning: A practical guide. *Med Teach*, 34 (5), 275-87.

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016). Piano Formazione Docenti, 2016/19. http://www.istruzione.it/piano_docenti/allegati/32-35.pdf

Serbati, A., Felisatti, E., Dirkx, J. (2015). Professional development and the growth of university teacher communities in the context of educational change. *Proceedings of the 8th annual international conference of education, research and innovation*, Seville (Spain), 16-18 November 2015.

Innovazione nascosta di una Piccola Scuola ai margini socio-educativi. La scuola *In e Oltre*

Implicit innovation of a small school on the socio-educational margins. The school *In and Beyond*

Francesca De Vitis

Università del Salento - francesca.devitis@unisalento.it

ABSTRACT

Reading the Manifesto of Small Schools, and the latest research, there is an implicit invitation to a reflection, not new, but constant, which concerns the historical mandate of educational responsibility that the company recognizes for the school. Mandate to which the Small and Big Schools must respond. Own Educational Responsibility also for those schools that, even if they belong to the group of large schools, practice learning in completely different spaces and places, and that much, seem to have in common with the Small Schools. The Little School of which we are speaking, is the one that carries out its mandate within the prison. A school whose mission does not end in the “In” but must look “Beyond”.

Leggendo il Manifesto delle Piccole Scuole, e le ultime ricerche, è implicito l’invito ad una riflessione, non nuova, ma costante che riguarda il mandato storico di responsabilità educativa che la società riconosce alla scuola. Mandato al quale devono rispondere le Piccole e Grandi Scuole. Responsabilità Educativa propria anche per quelle scuole che, pur appartenenti al gruppo delle grandi scuole, esercitano l’apprendimento in spazi e luoghi completamente diversi, e che molto, invece, sembrano avere in comune con le Piccole Scuole propriamente dette. La Piccola Scuola di cui si sta parlando, è quella che realizza il suo mandato all’interno del carcere. Una scuola la cui *mission* non termina nell’*In* ma deve più di ogni altro cosa guardare *Oltre*.

KEYWORDS

School, Innovation, Prison, Adult Education.
Scuola, Innovazione, Carcere, Educazione degli Adulti.

- * Riconosciuta già come attività obbligatoria nello Statuto Albertino, la scuola in carcere è obbligatoria anche durante gli anni del fascismo. La frequenza della scuola in carcere rappresentava la possibilità per il detenuto di recuperare la cultura e i valori dello Stato. Con la promulgazione della Costituzione Italiana nei suoi artt. 27 e 34, e successivamente con l’approvazione dell’Ordinamento Penitenziario del 1975, la scuola nel carcere rappresenterà da questo momento in poi “l’elemento irrinunciabile” del trattamento rieducativo del detenuto per il suo reinserimento sociale.

1. Una vision innovativa per la scuola In

La scuola “In”, è una scuola storicamente cercata¹, voluta, ma a fatica ancora oggi cerca di affermarsi e farsi riconoscere. Il riconoscimento, avvenuto con l’ufficialità dei documenti da parte del legislatore, stenta ad arrivare per ciò che riguarda la sua rilevanza pedagogica, ovvero sia come spazi e luogo di apprendimento, in grado di garantire una formazione di qualità.

Eppure il riconoscimento giuridico del detenuto come “soggetto pedagogico” non è una scoperta recente. Così come non è recente tutto ciò che ruota intorno all’istituzione scolastica in carcere. In questo contributo si cerca di declinare quella che potrebbe essere una vision innovativa di una scuola In, che molto sembra avere in comune con la dimensione pedagogica delle Piccole Scuole.

Nel Manifesto delle Piccole Scuole realizzato da Indire¹, nell’intento, appunto, di valorizzare le Piccole Scuole, si propone, come primo step, il superamento del riduzionismo concettuale secondo il quale una piccola scuola è soltanto quella che:

- Ha un ridotto numero di alunni.
- È isolata socialmente e geograficamente.
- Non è facilmente accessibile.
- È lontana dai servizi essenziali.
- Per le sue caratteristiche geografiche rischia lo spopolamento.

Caratteristiche specifiche di Piccole Scuole che appartengono a territori montani, oppure alle isole. Ma nelle quali riusciamo a rintracciare similitudini con la scuola in carcere. Il Manifesto, nel proposito di costruire un nuovo profilo delle Piccole Scuole, per evadere dall’isolamento culturale e sociale, e non soltanto geografico, propone una vision strategica, attraverso la declinazione di tre punti chiave, che sono:

1. Comunità di memoria e qualità di apprendimento.
2. L’esperienza della pluriclassi, vissute come risorsa e no come limite.
3. Porre enfasi sull’utilizzo delle nuove tecnologie per promuovere inclusione sociale.

Punti chiave, innovativi per una rilettura culturale delle Piccole Scuola, ma che per i nostri interessi, rappresentano, anche elementi di innovatività per la costruzione di una dimensione epistemologica della scuola in carcere.

Prospettiva globale, ed anche innovativa della scuola in carcere, che pur riconoscendo la sua collocazione geografica all’interno di un’istituzione totale, organizzata formalmente e amministrata a livello centrale, può provare attraverso forme di cooperazione e collaborazione a “liberare ed organizzare” le attività educativo - scolastiche al fine di valorizzare le capacità di chi apprende per trasformarla in abilità, in competenza utile a tracciare percorsi di significato per ogni singolo alunno, spendibili nella realtà.

1 http://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2019/10/50x70_MANIFESTO_OTTOBRE-2019_LOW-2.pdf

2. Un breve profilo della Scuola In

La scuola in carcere, condivide il paradigma fondamentale della centralità dell'individuo nel processo, in questo caso, rieducativo. Processo rieducativo che si realizza sempre secondo specifiche indicazioni normative² e rintraccia nelle attività scolastiche, formative, culturali e ricreative, gli strumenti per il reinserimento sociale del detenuto.

La scuola in carcere ha delle specificità che rintracciamo in alcune caratteristiche e che difficilmente sono discutibili, ma con le quali è necessario interagire:

- Gli alunni della scuola in carcere sono persone adulte, non soltanto private della libertà personale, ma che provengono per la maggior parte da reali carenze sociali, culturali ed economiche e che per questo potremmo osare nel dire che si rispecchiamo nella categoria dei BES (*ciò potrebbe significare la necessità di una didattica personalizzata*);
- Molte persone che frequentano la scuola in carcere hanno bisogno piuttosto che di apprendere, di percorsi di alfabetizzazione di base (*non è raro incontrare persone adulte che non sanno ne leggere, ne scrivere e far di conto*);
- La formazione delle classi è soggetta a continui cambiamenti, a seguito di una molteplicità di fattori quali per es. L'appartenenza ad una sez. (del carcere), l'essere impegnati in attività lavorativa durante la frequenza, trasferimenti, etc.;
- È possibile avere classi formate esclusivamente da cittadini stranieri;
- Non è previsto l'uso di tecnologie e ancor meno di internet;
- Molti strumenti tradizionali della didattica possono essere utilizzati in parte;
- C'è carenza di libri di testo.

Nonostante queste difficoltà oggettive, non ci si arrende di fronte alla necessità di ricercare un modello pedagogico in grado di affrontare tali problematiche. La Piccola Scuola, il suo modello potrebbe forse rappresentare una svolta. Ed allora quali possono essere le assonanze con il modello pedagogico della piccola scuola?

Da un punto di vista tecnico-organizzativo, come le Piccole Scuole, anche la scuola nel carcere ha un numero ridotto di alunni che la frequentano, è isolata dal punto di vista sociale, ha difficoltà di porsi in rapporto con il territorio, e per le sue caratteristiche intrinseche rischia sempre meno partecipazione da parte degli alunni. Si descrive, così, in una forma implicita, una modalità di apprendimento depauperata, impoverita dagli strumenti base del processo formativo.

Da un punto di vista pedagogico la situazione appare diversa. Come le Piccole scuole, la scuola in carcere può aspirare ad essere "comunità di memoria" e "l'esperienza delle pluriclassi" essere interpretata come un vantaggio e non un limite per la sperimentazione di metodologie didattiche.

Ed è su questo secondo punto che bisogna insistere.

2 Legge 354 del 26/07/1975 e successive modifiche e integrazioni.

3. La Scuola Oltre

Pensare la scuola in carcere come “comunità di memoria” significa investire pedagogicamente sul paradigma fondamentale del processo educativo che è la relazione docente-discente e sulla necessità di formare gli insegnanti che lavorano nel carcere a cogliere sia i bisogni che le difficoltà, ma anche e soprattutto le risorse, cercando modalità di “sovertire l’insegnamento” (N. Postman, C. Weingartner, 1969) al fine di cogliere l’essenza del processo.

Un importante contributo teorico ci viene dalla teoria dell’apprendimento trasformativo che investe sul riconoscimento dell’apprendimento attraverso il significato e il valore dell’esperienza proprio nell’ambito dell’educazione degli adulti (J. Mezirow, 2003, p. 33-38).

La teoria trasformativa riconosce grande valore all’esperienza passata. Propone, ai formatori, agli educatori, agli insegnanti, dei nuovi codici interpretativi (personali e sociali) che permettono di elaborare e interiorizzare l’esperienza stessa, conferendo ad essa un nuovo significato. Si tratta dei modelli di aspettativa che unitamente agli schemi di significato vengono proposti all’interno di un processo di apprendimento ove l’esperienze passate vengono rivisitate, ricostruite con le nuove conoscenze apprese e poi nuovamente utilizzate per affrontare nuove esperienze (prospettive di significato).

Allo stesso modo, agisce il ricordo. Il ricordo è particolarmente importante per la comprensione dell’azione. Così racconto di un ricordo potrà essere più accurato o meno a seconda della carica positiva che ad esso attribuiamo. Diversamente, verrà dimenticato con più facilità se il ricordo dell’evento viene associato a qualcosa di negativo o doloroso (idem).

Con queste premesse, si intuisce facilmente come all’interno della scuola in carcere, il curriculum (per qualsiasi ordine e grado di scuola) assume delle caratteristiche completamente diverse, così come anche il ruolo del docente, la cui eccellente conoscenza disciplinare poco può fare all’interno di un così fatto contesto, in una prospettiva di *logica trasformativa* e nuovo significato all’esperienza formativa che in questo contributo si vuole dare.

Una “piccola scuola” come quella del carcere, si rifà ai caratteri culturali e storici propri di una scuola così come tutti la conosciamo, ma che con essa nulla condivide, e che invece può rappresentare forti potenzialità innovative per la proposta di una didattica che propone l’idea di una scuola come “comunità di memoria” e quindi di luogo di trasformazione e cambiamento, anche nell’ambito dell’educazione degli adulti. Una comunità di memoria fa da ponte tra il passato e il possibile, direbbe Bruner, al fine di raccogliere esperienze e ricordi, per rielaborarli, dividerli e trasmetterli e sui quali costruire una nuova identità sociale. Un ponte tra il passato agito e l’azione nuova, che permette di recuperare relazioni e spazi nei quali essere e agire.

L’impegno pedagogico, per questa nuova visione, chiama verso se, un grande investimento di tipo epistemologico, assiologico e metodologico. Rintracciando nella dimensione assiologica la guida di ciò che orienta i comportamenti umani verso la positività e rappresenta, nello stesso tempo punto di arrivo e partenza nei rapporti interpersonali. La dimensione assiologica assume la guida direzionale per le pratiche della rieducazione e quindi il reinserimento sociale.

E quale può essere l’impegno del docente?

Il docente, la sua attenzione, in questa prospettiva, è allora verso una forma di “curricolo nascosto”. Verso un curriculum non tematizzato, ma fatto di rimozioni di atteggiamenti giudicanti e valorizzazione della propria missione. Fatto di respon-

sabilità, di motivazione, di empatia. Ricordando che l'esempio dell'insegnante è ciò che lascia il segno nell'allievo. La vera innovazione di questa Piccola Scuola, oltre alla possibilità di sperimentarsi come "comunità di pratica e di memoria" non fine a se stessa, ma nella prospettiva reale di una trasformazione, potrebbe essere quella di agire anche secondo un modello di "comunità educante" attraverso lo sforzo di tutti gli operatori pedagogici alla collaborazione, al confronto, alla partecipazione per quell'unico fine comune che è il "trattamento rieducativo" del detenuto. Se così fosse, nell'ambito della pedagogia penitenziaria, potrebbe rappresentare la possibilità di formalizzare, l'importanza di *un'intuizione creativa* nei contesti di crescita di una piccola scuola come quella del carcere.

Riferimenti bibliografici

- Bruner, J. (2015). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e Trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Postman, N., Weingartner C. (1969). *L'insegnamento come attività sovversiva*. Firenze: La Nuova Italia.

Un'esperienza di insegnamento in Spagna

A teaching experience in Spain

Alessandro Di Vita

Università degli Studi di Palermo - alessandro.divita@unipa.it

ABSTRACT

Within the 30-hours course of *Orientación socioprofesional*, 30 students of University of Navarra (Pamplona) enrolled in the five-years degree in *Pedagogía y Educación Primaria* participated in two educational activities between 4 March and 4 April 2019: one laboratory based on reciprocal teaching and six expressive writing sessions. The educational interventions aimed at dampening the study overload stress in which the students were in and promote their sense of self-efficacy.

Nell'ambito del corso di 30 ore di *Orientación socioprofesional*, 30 studenti dell'Università di Navarra (Pamplona) iscritti al corso di studi quinquennale in *Pedagogía y Educación Primaria* hanno partecipato, tra il 4 marzo e il 4 aprile 2019, a due attività formative: un laboratorio basato sull'insegnamento reciproco e sei sessioni di scrittura espressiva. L'intervento formativo mirava a smorzare la situazione di stress da sovraccarico di studio in cui si trovavano gli studenti e a promuovere in loro il senso di autoefficacia.

KEYWORDS

Teaching Experience; Study Overload Stress; Reciprocal Teaching; Expressive Writing.

Esperienza Didattica; Stress da Sovraccarico di Studio; Insegnamento Reciproco; Scrittura Espressiva.

1. Premessa

Gli studenti universitari, in ragione del sovraccarico di studio e delle molteplici richieste di prestazioni accademiche, corrono il rischio di vivere periodi intensi di stress che, se non sono ben gestiti, possono ridurre sensibilmente le loro capacità di autoregolare l'apprendimento e di approfondire i contenuti disciplinari, nonché diminuire il loro senso di autoefficacia e le possibilità di conseguire il successo accademico. È quello che temevo potesse succedere a un gruppo di studenti spagnoli dell'Università di Navarra (Pamplona) iscritti al quarto anno del corso di laurea quinquennale in *Pedagogía y Educación Primaria*.

Sono stato invitato dall'Università di Navarra a insegnare, nel secondo semestre dell'anno accademico 2018-2019, una delle discipline previste dal quarto anno del piano di studi del suddetto corso di laurea, ovvero *Orientación socioprofesional*, dal 4 marzo al 4 aprile 2019.

Preso atto della situazione di grande stress da sovraccarico di studio in cui si trovavano gli studenti iscritti alle lezioni di *Orientación socioprofesional*, sono intervenuto mediante la strategia didattica del *reciprocal teaching* e tramite l'applicazione della scrittura espressiva, con l'intenzione di promuovere il senso di autoefficacia che aiuta gli studenti a gestire al meglio lo stress e a promuovere un apprendimento efficace. All'inizio del corso ho somministrato un questionario per conoscere le caratteristiche degli studenti e un test standardizzato per valutare i loro livelli di autoefficacia; alla fine di esso ho sottoposto loro un altro questionario per rilevare la loro percezione degli interventi educativi e ho somministrato lo stesso test standardizzato usato all'inizio del corso per valutare i nuovi livelli di autoefficacia.

Di seguito, presento le teorie cui si è ispirata l'esperienza di insegnamento, le caratteristiche degli studenti, gli interventi formativi realizzati e la percezione del processo formativo da parte degli studenti partecipanti.

2. Le teorie di riferimento

Il primo riferimento teorico dell'esperienza didattica effettuata è il paradigma della «confessione e inibizione» di Pennebaker (2004, pp. 13-25), con cui si giustifica l'applicazione della «scrittura espressiva» sul gruppo di studenti spagnoli. Tale forma di scrittura è stata utilizzata *in primis* dal predetto psicologo statunitense, il quale ha inaugurato verso la metà degli anni Ottanta un filone di studi sperimentali volti a chiarire i suoi effetti e i meccanismi psicofisiologici che si innescano quando traumi ed esperienze stressanti sono verbalizzati (Pennebaker & Beall, 1986). L'aggettivo «espressiva», in qualità di attributo qualificativo del sostantivo «scrittura», allude alla possibilità, per chi «scrive di sé», di esprimere insieme alle esperienze traumatiche anche i pensieri e le emozioni a esse correlati. Pennebaker ha dimostrato che raccontare in forma scritta, ripetutamente e con cadenza regolare, le esperienze traumatiche e stressanti della propria vita insieme alle emozioni provate nel contesto in cui sono avvenute, cercando di chiarirne i significati personali, serve non solo a oggettivare i propri vissuti e a conoscersi meglio, ma anche a migliorare le proprie condizioni di salute psico-fisica e l'efficienza personale. L'autore ha dimostrato che questo metodo modifica positivamente anche il modo di pensare, gli atteggiamenti, i comportamenti e le relazioni interpersonali delle persone.

Pennebaker ha intuito l'esistenza di una struttura organizzatrice della mente in continua evoluzione, con cui si può comprendere il nesso che lega un evento

traumatico o stressante vissuto con un disturbo ricorrente che affligge chi ha vissuto quell'evento. Tale intuizione lo ha condotto a identificare due stati psicologici opposti con cui ogni persona tende a «trattenere» oppure a «esprimere» il significato delle esperienze traumatiche o stressanti subite e delle correlative emozioni provate. Per chiarire i meccanismi psicologici sottesi a questi stati opposti, lo psicologo americano si è servito dei concetti dicotomici di «inibizione» e «confronto» (Pennebaker, 1989, pp. 211-244). L'inibizione è quella condizione psicologica per cui le persone evitano, impiegando molte energie mentali, di pensare agli eventi dolorosi della loro vita, remoti o recenti, di sentirli emotivamente, di agire in conformità al loro significato originario e di comunicarli ad altre persona. Quando si inibiscono cognizioni, emozioni e comportamenti, il corpo reagisce attivando un lavoro fisiologico che determina cambiamenti biologici a breve termine (sudorazione, aumento del battito cardiaco e del ritmo respiratorio, tremore, ecc.) e a lungo termine (problemi fisici associati allo stress, insonnia, ecc.), modificazioni del pensiero potenzialmente deleterie (incubi, ruminazioni mentali, ecc.) e problemi psicologici (fobie, alti livelli di ansia, depressioni, ecc.). Il confronto allude invece alla presa di posizione dell'io o all'atto interno con cui questo decide di affrontare l'inibizione al fine di superarne gli effetti fisiologici e cognitivi. Il risultato positivo che esso implica è una specie di «confessione», ovvero l'esternalizzazione del contenuto inibito che si realizza scrivendo compiutamente le esperienze traumatiche o stressanti della propria vita, assegnando a esse un significato e riconoscendone al contempo le tonalità emotive. Confronto e confessione possono essere letti come due aspetti complementari di uno stesso processo virtuoso: l'uno, interno, è la causa e l'altro, esterno, è l'effetto (Pennebaker, 2004, pp. 23-24).

La procedura di riscrittura espressiva ideata dal ricercatore americano, e largamente impiegata da altri psicologi sperimentalisti, è inequivocabilmente orientata a rilevare episodi traumatici e stressanti della vita passata, per cui la modalità d'uso del metodo è, in origine, retrospettiva. Essa è stata opportunamente rielaborata in senso prospettico da un'altra psicologa, Laura King, la quale ha chiesto a gruppi diversi di destinatari di descrivere i loro desideri che alimentano la speranza di migliorarsi. King ha dimostrato che la trasposizione in forma scritta dei desideri da realizzare migliora il livello di benessere e di prestazione (King, 2001). La scrittura espressiva ha un'influenza positiva in molte circostanze di vita, tra cui la qualità delle prestazioni d'esame all'università; si può citare come esempio la ricerca svolta da due ricercatori dell'Università della California e da un ricercatore dell'Università dell'Arizona (Frattaroli *et al.*, 2011), che hanno dimostrato che formulare in forma scritta le proprie aspettative circa l'esito dei test d'ingresso all'università migliora negli studenti dei college la qualità della prestazione d'esame e diminuisce i livelli dell'ansia, perché concentrare l'attenzione sui propri obiettivi formativo-professionali fa migliorare le prestazioni.

Il secondo riferimento che ha ispirato l'attività didattica descritta è la teoria del *reciprocal teaching*.

L'insegnamento reciproco è un metodo didattico che prevede «la pratica guidata nell'applicazione di strategie semplici e concrete utili per la comprensione del testo» (Brown & Palincsar, 1989, p. 413). Esso fu messo a punto da Palincsar e Brown (1984, 1989) come procedura didattica per migliorare la comprensione del testo da parte degli studenti.

Gli insegnanti trascorrono la maggior parte del loro tempo ad assegnare attività e monitorarle per assicurarsi che gli alunni siano impegnati, a dirigere le sessioni di lavoro in aula per valutare quanto stanno facendo gli alunni e fornire feedback

correttivi in risposta agli errori da loro commessi. Raramente si osserva un insegnamento in cui un insegnante presenta un'abilità, una strategia o un processo agli alunni, mostra loro come farlo, fornisce assistenza mentre avvia i tentativi per eseguire il compito e assicura che possono avere successo.

L'insegnamento reciproco fa riferimento a un insieme di condizioni di apprendimento in cui gli alunni «sperimentano prima un particolare insieme di attività cognitive in presenza di esperti e solo gradualmente giungono a svolgere queste funzioni da soli» (Brown & Palincsar, 1989, p. 123). In questo tipo di insegnamento l'attenzione è rivolta alla comunicazione agli studenti di strategie specifiche, concrete, di incoraggiamento alla comprensione, che essi possono applicare alla lettura di un nuovo testo; questa modalità si utilizza principalmente nel contesto di un dialogo costante tra l'insegnante e gli studenti.

Nell'insegnamento reciproco, come sviluppato da Palincsar e Brown (1984), gli studenti leggono un frammento dell'oggetto di apprendimento, per esempio un paragrafo o poche pagine. Durante la lettura apprendono e praticano quattro strategie di comprensione della lettura: generare domande, riassumere, tentare di chiarire i significati delle parole o il testo incompreso e prevedere ciò che potrebbe presentarsi nel paragrafo o nelle pagine successivi. Durante le prime fasi dell'insegnamento reciproco, l'insegnante modella esplicitamente queste strategie su una selezione di testi. Dopo che l'insegnante le ha modellate, gli studenti mettono in pratica le strategie nella sezione successiva del testo, allorché l'insegnante supporta la partecipazione di ogni studente attraverso feedback specifici (modellazione aggiuntiva, *coaching*, suggerimenti e spiegazioni). L'insegnante regola la difficoltà del compito in base al livello di comprensione attuale dello studente, come descritto da Palincsar e Brown (ivi, p. 13): «l'insegnante modella e spiega, delegando parte del compito agli studenti solo nella misura in cui ognuno di loro è in grado di assumerne la responsabilità nei diversi momenti del ciclo didattico. Mentre il singolo studente diventa sempre più competente, l'insegnante aumenta le sue consegne richiedendo la partecipazione a un livello leggermente più impegnativo».

Durante questa pratica guidata, l'insegnante invita gli studenti ad avviare discussioni e a rispondere agli stimoli degli altri studenti. La partecipazione degli studenti può includere l'elaborazione o il commento della spiegazione di un altro studente, il suggerimento di altre domande, la richiesta di chiarimento dei concetti che non hanno compreso, l'aiuto per risolvere incomprensioni.

L'insegnante supporta gli studenti riformulando o elaborando le loro risposte, spiegazioni e domande. Nel corso di questa pratica guidata, vi è un graduale spostamento della responsabilità dell'insegnamento dal docente che svolge gran parte del lavoro all'alunno che va assumendo il ruolo principale nel processo didattico, fino ad instaurare una situazione in cui l'insegnante osserva e aiuta gli alunni solo quando è necessario.

A questo punto la pratica diventa un dialogo: uno studente pone domande, un altro dà risposte e un terzo commenta le risposte; uno studente riassume e un altro commenta o aiuta a migliorare il riassunto; uno studente identifica una parola difficile e gli altri studenti aiutano a dedurre il significato e danno ragioni alle deduzioni che hanno fatto. L'enfasi è posta sullo sforzo cooperativo di insegnanti e studenti per dare un senso alle idee nel testo, piuttosto che limitarsi a ripetere le parole. Durante il dialogo, inoltre, gli studenti ricevono istruzioni sul perché, quando e dove tali attività devono essere applicate al nuovo testo.

L'insegnamento reciproco ha pertanto due caratteristiche principali: la prima è la comunicazione e la pratica delle quattro strategie che stimolano la compren-

sione: generazione di domande, riassunti, predizione e chiarimenti; la seconda consiste nell'uso del dialogo durante i momenti dell'insegnamento reciproco, come veicolo per l'apprendimento e la pratica delle quattro strategie.

3. Le caratteristiche degli studenti

I 30 studenti spagnoli dell'Università di Navarra presenti alla prima lezione del corso di *Orientación socioprofesional* hanno compilato un questionario con cui è stato chiesto loro di rispondere a nove domande: quale tema (o materia) particolare del piano di studi gli fosse piaciuto di più tra quelli che avevano studiato fino a quel momento; quale fosse il titolo o il tema della tesina di laurea che avrebbero preparato alla fine del loro itinerario di studi universitari; se avessero già fatto esperienze educative o d'insegnamento; quale fosse la speranza più grande riguardo al loro futuro professionale; quale fosse l'aspetto positivo della loro personalità che meglio li caratterizzava; quale aspetto della loro formazione universitaria era stato trascurato da quando avevano intrapreso gli studi universitari; se avessero intenzione di frequentare tutte le lezioni del corso di *Orientación socioprofesional*; chi li avesse orientati verso la scelta di iscriversi al corso di laurea in *Pedagogía y Educación Primaria*; come fossero arrivati a scegliere questo corso di laurea scartando tutti gli altri.

Il gruppo di studenti presenti in aula in occasione della prima lezione, ovvero iscritti al quarto anno del suddetto corso di laurea, era costituito da 3 maschi e 27 femmine. La maggior parte di loro (n. 25) era residente nella città di Pamplona, tre nella sua provincia (Tafalla, Estella, Zizur Mayor) e due nella città riojana di Logroño. L'età media di questi studenti era 22 anni.

Di seguito si riferiscono sinteticamente, mediante una codifica esplorativa, solo le risposte date dagli studenti alle domande aventi in un modo o nell'altro un nesso con le attività didattiche svolte.

In risposta alla sesta domanda con cui si chiedeva quale fosse l'aspetto della loro formazione universitaria più trascurato, essi hanno affermato che avrebbero voluto che in aula i docenti approfondissero e curassero di più gli aspetti «sociali» delle discipline di studio (lavori di gruppo, presentazioni di contenuti disciplinari dinanzi ai colleghi e al docente, ricevere feedback continui da parte del docente, ecc.) (n. 9), affrontassero anche le problematiche pedagogiche sottese ai processi di formazione in azienda (n. 2), proponessero un insegnamento accurato delle lingue straniere (n. 5), mettessero gli studenti in condizione di applicare sistematicamente quanto studiato in teoria (n. 5), lasciassero agli studenti più tempo disponibile fuori dell'orario delle lezioni per approfondire i contenuti disciplinari (n. 9)¹.

1 Riguardo a quest'ultima categoria semantica è sintomatica la seguente affermazione di una studentessa successivamente condivisa dall'intero gruppo di studenti in occasione di una lezione in cui il docente ha restituito verbalmente le risposte date al questionario di conoscenza iniziale: «...a causa de los numerosos trabajos por hacer estamos profundizando menos de lo que seríamos capaces» (a causa delle numerose consegne [da parte dei docenti] di compiti da svolgere [fuori dell'orario delle lezioni], stiamo approfondendo i contenuti disciplinari meno di quanto saremmo realmente capaci). Questa affermazione si intende meglio se contestualizzata nel sistema di valutazione dell'apprendimento degli studenti adottato dall'Università di Navarra e se si tiene conto del numero degli insegnamenti collocati nel secondo semestre. Insieme ai prodotti finali dell'apprendimento, infatti, sono valutati con una scala decimale (0-10) anche dei "lavori" (*trabajos*) che gli studenti sono tenuti a svolgere durante e dopo la fine dei corsi universitari entro un termine fissato da ogni docente, prima dello svolgimento degli esami di profitto: si dà il caso che i trenta stu-

I trenta studenti hanno affermato di volere partecipare a tutte le lezioni e di non essere stati aiutati da alcun docente di liceo nella scelta del corso di laurea. Venti di loro hanno affermato di avere seguito l'intuito o la loro aspirazione perché affascinati in un modo o nell'altro dall'idea di educare i bambini; dieci hanno affermato di essere stati orientati da un genitore o da una sorella o da un amico. Tutti hanno affermato di avere scelto il *Doble grado en Pedagogía y Educación Primaria* perché, rispetto agli altri corsi di laurea dell'area umanistica, sembrava rispondesse meglio alle aspettative di ricevere al contempo una robusta preparazione teorica e una formazione pratica utile per l'esercizio delle professioni educative, in particolare per fare i maestri di scuola primaria.

4. Gli interventi educativi

4.1. Le sei sessioni di scrittura espressiva

Gli studenti hanno svolto le sessioni di scrittura in sei giorni: la prima il 6 marzo sulle loro esperienze formative/lavorative pregresse; la seconda il 13 marzo sui loro interessi di studio/lavoro; la terza il 18 marzo sulle loro attitudini e competenze; la quarta il 21 marzo sulle motivazioni che giustificano il posizionamento lavorativo preferito (posizione subalterna o di coordinamento o direttiva); la quinta il 25 marzo sui loro limiti personali, risorse economiche e condizionamenti; la sesta il 27 marzo sul loro obiettivo formativo-professionale. Nella logica del metodo utilizzato, le aspettative manifestate avrebbero dovuto avere una profonda risonanza psico-emotiva nei destinatari: mi aspettavo che la progettazione della vita professionale attraverso l'attività di scrittura diminuisse i livelli di stress degli studenti, come già dimostrato nelle ricerche in cui la scrittura espressiva ha avuto effetti positivi sullo stress e sulla soddisfazione nel luogo di lavoro (Sadovnik *et al.*, 2011), nonché sul rendimento scolastico e universitario (Pennebaker *et al.*, 1990; Pennebaker & Francis, 1996; Lumley & Provenzano, 2003).

Il corretto impiego di questa procedura non ha comportato grosse difficoltà, la sua applicazione è stata semplice: ogni studente ha utilizzato un programma di videoscrittura del proprio *Notebook* personale per l'esecuzione di ogni sessione di scrittura. Si sono scelte le stesse aule universitarie quali luoghi idonei per svolgere le sei sessioni di scrittura, perché ritenute sufficientemente luminose e, soprattutto, lontane da fonti di disturbo come rumori o immagini distraenti. Per eseguire questo compito, ogni volta si è impiegata la prima mezz'ora delle lezioni previste dall'orario accademico. In aula, ogni volta il docente ha letto le istruzioni della procedura lentamente e a voce alta prima che ogni sessione di scrittura cominciasse. Ciò ha permesso agli studenti di fare ogni volta mente locale sul compito da svolgere e sull'obiettivo da raggiungere, nonché di rivolgere domande al docente per risolvere dubbi, perplessità, incertezze o esitazioni. Ogni studente occupava una sedia e disponeva di un banco per scrivere. Gli studenti potevano disporre dell'aiuto del docente anche durante le sessioni di scrittura, per risolvere

dentati del quarto anno del corso di laurea in questione dovessero frequentare ben 11 corsi universitari nel secondo semestre, tra cui figurava quello di *Orientación socioprofesional* (3 CFU, ovvero trenta ore), e dovessero consegnare ai docenti ben 42 *trabajos* afferenti ai suddetti 11 insegnamenti. Questa situazione giustifica il forte stress da sovraccarico di studio che gravava sui 30 studenti del quarto anno all'inizio delle mie lezioni.

i loro dubbi o per soddisfare qualsiasi esigenza utile per la buona riuscita dell'intervento. Tutti gli studenti hanno scritto ininterrottamente durante le sei sessioni di scrittura, alla fine di ogni sessione hanno salvato in un file il testo prodotto, dopo il training di scrittura hanno inviato al docente per e-mail, in un unico file pdf, i testi prodotti nelle sei sessioni. Gli studenti hanno scritto con la consapevolezza che il docente avrebbe letto i loro testi.

4.2. Le attività di *reciprocal teaching*

Il *reciprocal teaching* è il secondo metodo formativo applicato con l'intenzione di diminuire lo stress e migliorare il senso di autoefficacia nei 30 studenti.

Ho tenuto conto della situazione di sovraccarico cognitivo in cui si trovavano gli studenti, ho progettato le attività didattiche muovendo dal presupposto secondo cui la nostra mente, incontrando grosse difficoltà a elaborare molte informazioni contemporaneamente, tende a cercare l'essenzialità, la chiarezza e la concisione dei messaggi veicolati dalla comunicazione didattica. Per questo motivo, ho evitato di comunicare agli studenti dettagli inerenti alla materia d'insegnamento per loro irrilevanti: piuttosto si è cercato di stabilire le condizioni favorevoli che consentissero agli studenti di ricevere molti feedback sulla comprensione dei contenuti essenziali da parte del docente e degli stessi studenti, con il fine di aumentare l'efficacia dell'apprendimento.

A tale scopo, ho applicato la tecnica didattica del *reciprocal teaching* messa a punto da Palincsar e Brown (1984), che coniuga strategie di apprendimento cooperativo e strategie per controllare e gestire l'apprendimento. In concreto, ho cercato di migliorare la lettura e la comprensione dei testi degli studenti proponendo loro quattro obiettivi di apprendimento: cogliere il contenuto principale, formulare domande, spiegare le ambiguità e prevedere ciò che può venire dopo. Le attività di insegnamento reciproco hanno previsto l'alternanza dei ruoli tra docente e studenti, che reciprocamente hanno provato a chiarire, predire, proporre domande e sintetizzare un determinato testo.

I temi di studio erano contenuti in tre documenti elettronici (pdf) di complessive 90 pagine, che gli studenti potevano scaricare gratuitamente dalla piattaforma social-learning «Fidenia» e leggere prima delle sessioni di laboratorio².

L'attività di insegnamento-apprendimento si è svolta in tre fasi: la prima di 6 ore, la seconda di 15 ore e la terza di 6 ore. In occasione del primo incontro, ho presentato le modalità concrete con cui si sarebbero svolte le attività e le modalità di valutazione dell'apprendimento. Di fatto, nella prima fase, si sono dedicate 6 ore al lavoro individuale con l'ausilio del proprio *Notebook* personale; nella seconda fase, si sono impiegate 15 ore per svolgere un lavoro in sottogruppi composti da 5 studenti; nella terza fase, 6 ore sono state destinate al lavoro nel gruppo di 30 studenti.

2 I contenuti delle 90 pagine erano: un estratto aggiornato e tradotto dall'italiano al castigliano del libro *La scrittura espressiva nell'orientamento. Una metodologia educativa per la costruzione del progetto di vita personale e professionale* (Di Vita, 2015); un articolo tradotto dall'italiano al castigliano, *Orientare nella scuola alla scelta formativo-professionale post-diploma con la metodologia «SeCo»* (Di Vita, 2017) e un altro articolo in castigliano, *La orientación: quehacer pedagógico* (García Hoz, 1982).

Ho diviso i testi di studio in tante parti quanti erano gli studenti e ho chiesto loro di studiarne tre pagine. Gli studenti, all'inizio della prima delle 6 ore di lavoro individuale, hanno liberamente scelto la propria parte dopo avere esplorato il programma della materia in questione.

Ciascuno di loro doveva in primo luogo studiare con attenzione la parte del programma scelta, anche se decontestualizzata dall'intero del documento in cui era inserita, e coglierne il contenuto principale; in secondo luogo, doveva formulare delle domande che aiutassero a coglierne il contenuto principale; in terzo luogo, era tenuto a rappresentarne il contenuto essenziale in un prodotto multimediale a scelta tra una presentazione in *PowerPoint*, una mappa concettuale da costruire mediante la piattaforma on line *Popplet* oppure un prodotto che permettesse di visualizzare insieme, nella piattaforma *Tes Teach with Blandespace*, una presentazione in *PowerPoint*, una mappa concettuale costruita on line, foto, video, elementi testuali (obiettivi didattici, ecc.). Questo terzo lavoro è stato svolto dagli studenti in aula. Durante il lavoro individuale, ho dialogato continuamente con ogni studente per verificare che avesse colto l'essenziale delle tre pagine lette o per rispondere a richieste di ulteriori spiegazioni sui contenuti sciogliendo così i dubbi. Molte delle domande formulate dagli studenti riguardavano i nessi che legavano i contenuti delle diverse parti che costituivano lo stesso documento, ovvero quelle relazioni semantiche non comprese che producevano in molti casi ambiguità, perplessità e incertezze.

La seconda parte del corso, quella più ampia (15 ore), si è sviluppata mediante il lavoro in piccoli gruppi: questi gruppi si sono formati sulla base del criterio dell'affinità di contenuto o dei rimandi di ciascun testo agli altri. I paragrafi che costituivano i documenti, in altre parole, erano legati da relazioni logiche che hanno regolato la formazione dei gruppi. In ogni gruppo, si è prodotta una discussione che ha visto a turno l'intervento di ciascun membro di esso finalizzata a spiegare le ambiguità e a sciogliere i dubbi sorti nella fase precedente. Ciò ha permesso di rendere efficace l'apprendimento mediante una comprensione progressiva dell'intero documento in cui era collocato il testo di tre pagine studiato da ciascun membro dello stesso gruppo. Si è preso l'avvio da una coppia di studenti dove ognuno dei due presentava all'altro il contenuto del proprio testo; quando la spiegazione risultava chiara a entrambi, anche grazie al prodotto multimediale costruito da ogni studente nella prima fase, la coppia, muovendo dalla considerazione delle domande che possedevano nessi semantici con altri testi, chiedeva al docente d'invitare a collaborare quello studente o quella coppia di studenti in grado di dare una risposta efficace a quelle domande. Il processo di spiegazione dei contenuti (alternanza domande-risposte) si è ripetuto fintantoché non si fosse formato il gruppo in cui erano coinvolti tutti gli studenti che avevano avuto in consegna un testo dello stesso documento. Il docente, similmente all'attività di tutoraggio effettuata durante il lavoro individuale, girava per i gruppi per dare suggerimenti, approfondire, chiarire, correggere o completare le spiegazioni degli studenti. Quando ognuno dei tre gruppi che era associato a uno dei tre documenti era completo, dopo che ogni membro di esso aveva esposto il proprio testo, si è svolto un giro di presentazioni dei testi dello stesso documento, in modo tale che ogni membro di ciascun gruppo potesse rendersi edotto sulla totalità delle relazioni logiche di esso.

Da ultimo, si è svolto in 6 ore il lavoro in macrogruppo: ogni studente ha presentato in 8-12 minuti, davanti ai propri colleghi di corso e al docente, i contenuti rappresentati nel prodotto multimediale costruito durante il lavoro individuale. Questa è stata un'ulteriore occasione di chiarimento delle conoscenze, in cui il

docente è intervenuto all'occorrenza per sintetizzare i contenuti principali del programma.

Gli studenti hanno costruito poco per volta la conoscenza, come se stessero costruendo un *puzzle*, pezzo per pezzo, poiché hanno avuto tutti gli strumenti concettuali e tecnologici per completarlo. Molti di loro, durante il lavoro individuale, hanno effettuato anche delle ricerche sulla rete per risolvere dubbi, per approfondire i contenuti o per prevedere quale potesse essere il più prossimo "pezzo" mancante della loro conoscenza.

5. I risultati

Per valutare il senso di autoefficacia prima (4 marzo) e dopo (4 aprile) lo svolgimento delle attività educative (il training di scrittura espressiva e quello didattico-laboratoriale), ho utilizzato la *General Self Efficacy Scale* (GSE), test *culture-free* costruito da Schwarzer (1993), tradotto in lingua spagnola. Ho analizzato i dati raccolti mediante il software libero «R» (versione 3.1.0 – Spring Dance) di elaborazione statistica. Nello specifico, ho calcolato l'indice non parametrico v di Wilcoxon (valore dell'indice = 294,5), con cui ho verificato la significatività delle differenze tra i punteggi del test iniziale e quelli del test finale (delta della mediana = 3) riguardo al senso di autoefficacia: il training di scrittura espressiva e le attività di *reciprocal teaching* hanno avuto un effetto positivo sull'autoefficacia ($p = 0.02$) degli studenti.

Il questionario finale ha rilevato la percezione degli interventi formativi da parte degli studenti: quali erano le loro aspettative riguardo ai contenuti del corso prima che questo iniziasse, se il training di scrittura espressiva li avesse aiutati in qualche modo, se le attività di *reciprocal teaching* avessero avuto un effetto positivo sul loro apprendimento o sulla gestione dello stress, se il fatto che il corso fosse stato svolto da un docente italiano avesse costituito per loro un inconveniente, se il docente avesse offerto agli studenti sufficienti feedback sulle modalità di valutazione dell'apprendimento, se il ruolo di tutoraggio assunto dal docente fosse stato efficace, se fosse stato utile per loro l'uso della piattaforma «Fidenia».

Di seguito, si riferisce solo la percezione degli interventi formativi da parte degli studenti, ovvero le risposte fornite alle domande numero 2 e 3. Riguardo alla domanda 2 circa i benefici della scrittura espressiva si è rilevato quanto segue: 13 di loro hanno affermato di avere ottenuto una maggiore conoscenza di sé (attitudini, atteggiamenti, interessi, valori, ecc.) mediante l'organizzazione logica del pensiero concretizzata nella scrittura, 11 hanno affermato di avere efficacemente analizzato le possibili opzioni di lavoro futuro, 2 hanno affermato di non avere ottenuto benefici dalla scrittura espressiva, 1 ha affermato di avere profittato dell'opportunità di confrontarsi con questioni personali e professionali che mai aveva considerato prima, 3 hanno affermato di essere stati aiutati a «mentalizzare», attraverso la scrittura, le loro emozioni piacevoli e spiacevoli connesse al loro futuro professionale.

Riguardo alla domanda 3 riguardante l'effetto sortito dal *reciprocal teaching* sul loro apprendimento o sulla gestione dello stress si sono rilevate le seguenti percezioni: 3 hanno affermato di avere beneficiato molto dei feedback del docente e dei colleghi per risolvere i loro problemi di comprensione; 3 hanno affermato di essere stati molto motivati a preparare bene la presentazione in macrogruppo perché il lavoro svolto in piccolo gruppo è stato efficace; 1 ha affermato di avere assistito (come dall'alto) alla costruzione graduale e chiara della sua conoscenza della materia che all'inizio sembrava molto tecnica e difficile; 5

hanno affermato di essere riusciti ad approfondire i contenuti della disciplina mediante le spiegazioni dei colleghi e del docente, nonché attraverso consultazioni fatte in rete; 3 hanno affermato che l'assegnazione dei testi previsti, tanti quanti erano gli studenti, ha consentito di avere un quadro completo della disciplina spiegata nelle tre fasi del metodo; 1 ha affermato che la tecnica didattica adottata ha apportato un contributo «personale» ai colleghi che altrimenti sarebbero rimasti «discenti isolati»; 1 ha affermato che la varietà dei momenti del metodo (individuale, in piccolo e in grande gruppo) ha avuto un'influenza positiva sull'apprendimento degli studenti perché richiedeva un confronto continuo con i colleghi e il docente; 11 hanno affermato che il sistema delle domande formulate individualmente e condivise in piccolo gruppo è stata la chiave efficace dell'apprendimento dell'intera disciplina; 1 ha affermato di avere appreso in modo significativo e con minore sforzo perché ognuno ha dato il suo contributo; 1 ha affermato che insieme alla materia d'insegnamento, mediante il *reciprocal teaching*, ha conosciuto meglio i loro colleghi.

A un giorno di distanza dalla fine del corso di *Orientación socioprofesional*, ovvero il 5 aprile, si è svolto l'esame finale consistente in una prova oggettiva di profitto che prevedeva 20 domande, ciascuna delle quali presentava cinque risposte multiple. Tre studenti hanno conseguito un voto in decimi compreso nel giudizio sintetico *aprobado* (5-6), ventitré hanno ottenuto un voto che rientrava nel giudizio *notable* (7-8) e quattro hanno raggiunto il *sobresaliente* (9-10).

6. Conclusione

A giudicare dalle risposte fornite al questionario e dall'esito della prova finale d'esame, si può affermare che, per diminuire lo stress da sovraccarico di studio e per migliorare il senso di autoefficacia, è stato opportuno proporre agli studenti universitari il *reciprocal teaching*, nonché di scrivere circa le aspettative riguardanti le proprie prospettive professionali *post-lauream*: la visione ottimistica e propositiva documentata nei testi di scrittura espressiva, il supporto tutoriale del docente, nonché la collaborazione *peer-to-peer* sono apparse agli studenti pratiche soddisfacenti. L'azione concomitante dei due metodi ha accresciuto negli studenti l'impegno motivato dall'aspettativa di vedersi supportati costantemente dal docente e dai colleghi di corso; la consapevolezza di dover preparare il lavoro individuale durante le ore di presenza in aula ha alleggerito il loro carico cognitivo e ha smorzato lo stress da sovraccarico cognitivo che caratterizzava la loro situazione iniziale. Per tutti gli studenti, la partecipazione al training di scrittura espressiva ha rappresentato una novità assoluta che ha avuto un'influenza anche sul loro progetto di vita personale. L'azione congiunta dei due metodi ha rafforzato negli studenti la convinzione di essere in grado di affrontare la prova ufficiale d'esame con buone probabilità di successo.

Riferimenti bibliografici

- Brown A.L., & Palincsar A.S., (1989). Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essay in honor of Robert Glaser* (pp. 393-451). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum.
- Di Vita A. (2015). *La scrittura espressiva nell'orientamento. Una metodologia educativa per la costruzione del progetto di vita personale e professionale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Di Vita A. (2017). *Orientare nella scuola alla scelta formativo-professionale post-diploma*.

- con la metodologia «SeCo». *Nuova Secondaria Ricerca*, 35 (2), 56-74.
- Frattaroli J., Thomas M., Lyubomirsky S. (2011). Opening Up in the Classroom: Effects of Expressive Writing on Graduate School Entrance Exam Performance. *Emotion*, 11 (2), 691-696.
- García Hoz V. (1982). La orientación, quehacer pedagógico. *Revista de educación*, 42 (2), 7-22.
- King L.A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (7), 798-807.
- Lumley M.A., & Provenzano K.M. (2003). Stress management through emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 641-649.
- metodologia «SeCo». *Nuova Secondaria Ricerca*, 35 (2), 56-74.
- Palincsar A.S., & Brown A.L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Pennebaker J.W. (1989). Confession, inhibition and disease. In L. Berkowitz (Ed.), *Advanced in experimental social psychology* (pp. 211-244). New York: Academic Press.
- Pennebaker J.W. (2004). *Scrivi cosa ti dice il cuore. Autoriflessione e crescita personale attraverso la scrittura di sé*. Trento: Erickson. Orig. (1997): *Opening up: The healing power of expressing emotions*. New York: Guilford.
- Pennebaker J.W., & Beall S.K. (1986). Confronting a Traumatic Event: Toward an Understanding of Inhibition and Disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95 (3), 274-281.
- Pennebaker J.W., & Francis M.E. (1996). Cognitive, emotional, and language processes in disclosure. *Cognition and Emotion*, 10 (6), 601-626.
- Pennebaker J.W., Colder M., & Sharp L.K. (1990). Accelerating the coping process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (3), 528-537.
- Sadovnik A., Sumner K., Bragger J., & Pastor S.C. (2011). Effects of expressive writing about workplace events on satisfaction, stress and well-being. *Journal of Academy of Business and Economics*, 11, (4), 231-237.
- Schwarzer R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie Universität Berlin.



“Vedere con occhi nuovi il rapporto tra scuola e famiglia in presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali”: un’analisi esplorativa in quattro regioni italiane

“Seeing with new eyes the relationship between school and family when there are students with Special Educational Needs”: an exploratory analysis in four Italian regions

Clara Diletta Favella

Università di Bergamo – clara.favella@unibg.it

Emanuela Zappella

Università di Bergamo - emanuela.zappella82@gmail.com

ABSTRACT

A few years after the introduction of the legislation on Special Educational Needs, this qualitative research intends to collect the experience of head teachers and teachers from four Italian regions (Lombardy, Piedmont, Liguria, Sicily).

The 41 semi-structured interviews were analyzed following the approach proposed by Mortari (2007) and from the analysis four main themes emerged: fragility, responsibility, prejudice and (in) injustices and alliances inside and outside the school. The data collected can guide and encourage the construction of a positive relationship between school and family with positive benefits for all the actors involved in this relationship.

A distanza di qualche anno dall’introduzione della normativa sui Bisogni Educativi Speciali, questa ricerca qualitativa intende raccogliere il vissuto di dirigenti e docenti referenti di quattro regioni italiane (Lombardia, Piemonte, Liguria, Sicilia).

Le 41 interviste semi strutturate sono state analizzate seguendo l’approccio proposto da Mortari (2007) e dall’analisi sono emersi quattro temi principali: fragilità, responsabilità, pregiudizi e (in)ingiustizie e alleanze dentro e fuori la scuola. I dati raccolti possono orientare e favorire la costruzione di una positiva relazione tra scuola e famiglia con benefici positivi per tutti gli attori coinvolti.

KEYWORDS

Special Education Needs, School, Family, Inclusion.
BES, Scuola, Famiglia, Inclusion.

* Clara Diletta Favella è da attribuire a questo autore la parte relativa ai risultati. Emanuela Zappella è da attribuire a questo autore la parte relativa a introduzione, metodologia, risultati, conclusioni.

1. I BES: una categoria di difficile collocazione

Un tema di grande interesse attuale per la scuola italiana è quello dei Bisogni Educativi Speciali (BES), riconosciuti nel nostro paese dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, basandosi sul modello diagnostico ICF (International Classification of Functioning) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (Who, 2001).

La definizione di BES è la seguente:

“L’area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest’area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale”.

Il Bisogno Educativo Speciale è una macrocategoria che comprende dentro di sé tutte le possibili difficoltà educative-apprenditive degli alunni, sia le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale, fisica, sensoriale, sia quelle di deficit in specifici apprendimenti clinicamente significative, la dislessia, il disturbo da deficit attentivo e varie situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, apprenditiva, di contesto socio- culturale (Ianes & Macchia, 2008). La normativa richiama una tradizione internazionale consolidata che fa riferimento agli *Special Education Needs* (si veda per esempio (Bryant et al., 2019; Vulliamy & Webb, 2018) e parla di “svantaggio scolastico” a sottolineare il fatto che l’allievo potrebbe essere svantaggiato, ipoteticamente, solamente nell’istituzione scolastica e non necessariamente in tutti gli altri contesti (Milani, 2017). D’altra parte, però, già negli ultimi venti anni sono emerse una serie di criticità rispetto all’efficacia di questo approccio e al rischio che il termine “speciale” connoti una popolazione di alunni problematici che si contrappongono agli studenti “normali” (Ainscow, 2014; Dovigo, 2016). A questo si aggiunge il rischio che tutto si traduca in una lettura burocratica, medicalizzata e classificatoria, anziché in un processo di accoglienza della diversità e promozione delle specificità e delle potenzialità degli individui. In questo senso, paradossalmente, si rischia di perdere di vista la persona (Milani, 2017).

2. Il ruolo dei dirigenti e dei docenti

Ma quando i Bisogni Educativi diventano Speciali? Come è possibile garantire una didattica e un’educazione attente ai bisogni formativi di ciascun alunno, quindi inclusive ed eque? (Isidori, 2016). Le linee guida, nella terza parte, pongono l’attenzione sul ruolo dei dirigenti, la corresponsabilità educativa e formativa dei docenti, la funzione del personale ATA e degli assistenti e, naturalmente, l’importanza della collaborazione con le famiglie. In particolare, nella leadership dirigenziale rientra l’obbligo di attivarsi per:

- Promuovere e incentivare attività diffuse di aggiornamento e di formazione del personale operante a scuola,
- Valorizzare progetti che attivino strategie orientate a potenziare il processo di inclusione,
- Guidare e coordinare le azioni/iniziative/attività connesse con le procedure previste dalle norme di riferimento,
- Indirizzare l'operato dei singoli consigli di classe/interclasse affinché promuovano e sviluppino le occasioni di apprendimento, favoriscano la partecipazione alle attività scolastiche,
- Curare il racconto con le diverse realtà territoriali,
- Attivare specifiche azioni di orientamento per assicurare continuità nella presa in carico del soggetto da parte della scuola successiva o del percorso post-scolastico prescelto,
- Intraprendere le iniziative necessarie per individuare e rimuovere eventuali barriere architettoniche o senso percettive (Adesso & Grandone, 2015).

Considerando le ripercussioni che le difficoltà scolastiche possono avere sulla vita quotidiana degli studenti, spesso la loro influenza ricade anche sugli adulti di riferimento, in particolare insegnanti e genitori. Può essere allora importante monitorare il vissuto di queste persone in relazione alle difficoltà degli studenti e raccogliere le percezioni che i genitori e gli insegnanti hanno del vissuto dei bambini, per avere dei punti di vista alternativi a quello soggettivo dei bambini e dei ragazzi (Tobia & Marzocchi, 2015).

Un questionario somministrato a 216 insegnanti disciplinari della scuola secondaria in formazione (Tirocinio Formativo Attivo), alla conclusione dei corsi di pedagogia speciale, ha fatto emergere la necessità di un ruolo di raccordo tra i docenti, specializzati e disciplinari, con il sistema scolastico organizzato e con le opportunità di apprendimento oltre la scuola. Questo ruolo è stato individuato nel Docente referente per i BES: un funzionamento specifico da parte di uno o più insegnanti della classe, per il raccordo organizzativo e la mediazione curricolare tra gli specialisti e i disciplinari (Tessaro, 2014). L'importanza della rete di supporto è stata evidenziata anche da Borgonovi & Ciletti (2018) e Damiani (2016) che hanno presentato diverse buone pratiche di supporto per gli alunni BES. L'incontro con i BES, secondo lo studio di Antonietti e Bertoldini (2015), mette in discussione l'insegnante su due aspetti cruciali della sua dimensione professionale: quella di individualizzazione dell'insegnamento e quella relazionale. Il docente viene destabilizzato su due pilastri che egli riconosce come nevralgici della sua professione e per i quali occorre procedere a percorsi di formazione e auto-formazione. Gli insegnanti, secondo Damiani (2018), necessitano di maggior conoscenza e approfondimento della tematica dei bisogni educativi speciali.

La famiglia, infine, è considerata a volte un fattore altamente condizionante in senso negativo, il comportamento dei bambini e dei ragazzi, concorrendo a determinare l'insorgere o l'aggravarsi di situazioni di difficoltà. Al contrario, laddove la famiglia risulti "attenta e presente", rappresenta un rilevante punto di forza per attivare un'efficace collaborazione con le istituzioni educative per il successo formativo dell'alunno (Girelli & Bevilacqua, 2018).

La ricerca intende valutare l'impatto della normativa dei BES all'interno delle scuole italiane a qualche anno dalla sua introduzione in termini di progettazione ed intervento in quattro regioni italiane (Liguria, Lombardia, Piemonte e Sicilia). Il presente lavoro si focalizza su uno dei temi emersi in modo particolarmente significativo, ovvero il rapporto con le famiglie.

3. Metodi

Questa ricerca qualitativa esplorativa si è fondata su 41 interviste semi strutturate a dirigenti scolastici, referenti per l'inclusione e insegnanti di sostegno di Istituti Comprensivi e Scuole Secondarie di Secondo Grado che hanno indagato l'opinione del personale scolastico sull'esperienza quotidiana rispetto a: caratteristiche degli studenti classificati come BES, bisogni rilevati, politiche, culture e pratiche presenti, presenza di progetti specifici, impatto sull'organizzazione della scuola, sviluppo di nuove forme di didattica, rapporto con le famiglie, con i servizi presenti sul territorio e, più in generale, con la comunità.

Il campione è stato selezionato su base volontaria e, data la natura esplorativa della ricerca, l'obiettivo non è quello di giungere a una generalizzazione dal punto di vista quantitativo quanto fornire uno stimolo per la riflessione a partire dalle esperienze positive ed elementi di criticità messi in luce dai partecipanti.

Le interviste, con il consenso dei partecipanti, sono state audio registrate e in seguito trascritte integralmente. L'analisi è stata condotta da due ricercatori che hanno lavorato in modo indipendente. La codifica dei dati (open coding) è avvenuta attraverso due momenti: una prima concettualizzazione dei dati, ovvero una suddivisione del corpus in "unità di testo", stringhe testuali o concetti che consentono di nominare e di etichettare i fenomeni indagati; una successiva categorizzazione dei dati, ovvero l'individuazione di categorie aventi un grado di astrazione superiore (Mortari, 2007).

4. Risultati

Il rapporto tra scuola e famiglia è spesso definito di "normale difficoltà" e le famiglie sono considerate "fuori dal discorso sull'inclusione." I referenti scolastici riconoscono la tendenza a coinvolgere la famiglia solo per segnalare le difficoltà degli studenti:

Le famiglie sono coinvolte solo quando le cose non vanno, chiamate sempre dalla scuola sugli aspetti negativi dei figli...tendono a calare le armi, cioè non ce la fanno più. La scuola marca sempre la parte negativa, ci si concentra ad aggiustare le parti negative quando, in realtà, agendo sulla parte funzionale si ottengono più risultati in termini di sviluppo, altrimenti si dà ai ragazzi la non speranza (DS, Secondaria di Secondo Grado, Lombardia).

La relazione tra scuola e famiglia, secondo l'opinione delle persone intervistate, può essere sintetizzata nelle seguenti aree tematiche: fragilità, responsabilità, (in)giustizia, alleanze e vedere con occhi nuovi.

4.1. Fragilità

La prima fragilità è quella della famiglia che esprime sentimenti e atteggiamenti contrastanti, talvolta di chiusura e di diffidenza nei confronti della scuola:

Una famiglia con cui facevamo fatica, il ragazzo racconta una serie di bugie e la famiglia si rivolge al provveditorato. Mi ha lasciato l'amaro in bocca, pensavo a un dialogo, invece, si crede al figlio, lui ti racconta a casa la sua verità a scuola è un'altra verità. È la difficoltà forte, far capire che ci sono due facce della stessa medaglia (DS, IC, Piemonte).

Le famiglie sono frustrate perché sono divise tra una iperprotezione verso il ragazzo e un senso di colpa assolutamente ingiustificato che si trasforma spesso in aggressività e sordità verso il feedback della scuola e questo carica ulteriormente i ragazzi (Referente DSA, Secondaria Secondo Grado, Liguria).

Sono definite “fragili” anche alcune modalità di insegnamento dei docenti, talvolta messe in discussione:

Le famiglie tendono a ribaltare sulla scuola le difficoltà dei figli: “mio figlio non ce la fa perché gli insegnanti non hanno le strategie adatte (DS, Secondaria di Secondo Grado, Liguria).

Spezzando la sordità reciproca causata dalla diffidenza, si apre la possibilità di un ascolto attivo che permette di diminuire i sentimenti di paura e colpevolizzazione e migliorare le proprie competenze:

Gli insegnanti riflettono su quale era la loro prerogativa rispetto alla personalizzazione, si stempera l'oppositività della famiglia e si crea una dinamica presso il team docente di maggiore disponibilità per le competenze (DS, IC, Liguria).

Agli insegnanti si chiede di improvvisarsi oltre che essere insegnanti ogni tanto psicologi, assistenti sociali, consulenti matrimoniali, logopedisti e, purtroppo, gli insegnanti non hanno le competenze perché hanno studiato per fare l'insegnante (DS, IC, Sicilia).

La fragilità, infine, è anche quella degli alunni spesso correlata al contesto di origine o a quello in cui sono cresciuti:

I BES hanno situazioni familiari un po' fragili o per situazioni di separazione o per situazioni economiche che non li sostengono e magari sono bambini fragili emotivamente che avrebbero bisogno di supporto psicologico (Membro commissione BES, IC, Piemonte).

Gli insegnanti si chiedono come intervenire quando la difficoltà dell'alunno si somma alle difficoltà familiari. C'è chi demanda le responsabilità ai colleghi, chi si pone il problema di come affrontare i bisogni specifici e chi, ancora, mette in discussione l'efficacia delle sanzioni:

Devo evitare che tutto diventi troppo fuori per gli alunni fragili, perché questo è l'istinto di una fascia di docenti. Ora se fragili vuol dire neo arrivati in Italia che hanno gli esami, certo 4 ore a settimana individuali, perché i bisogni sono bisogni, se ho un bisogno di una cosa specifica per la mia categoria di fragilità te la garantisco (DS, Secondaria di Secondo Grado, Lombardia).

Bisognerebbe riuscire a capire che arrivano ragazzi troppo fragili nella responsabilità e della frustrazione. I provvedimenti disciplinari che io devo dare sono spesso legati all'incapacità di tenere gli impegni scolastici, i ritardi, compiti non svolti, sbadigli in faccia agli insegnanti, queste cose così (DS, Secondaria di Secondo Grado, Lombardia).

I tentativi degli alunni, degli insegnanti e delle famiglie nel costruire una risposta efficace alle situazioni più complesse, dimostra come il concetto di fragilità è all'interno di una prospettiva dinamica e processuale. Se si individuano e si mettono in campo le giuste risorse il legame che “tende a spezzarsi” ha la possibilità di essere sostenuto e preservato.

4.2. Responsabilità

Un secondo elemento che emerge con forza è la questione della responsabilità: da dove parte il percorso che può condurre a una certificazione? E di chi è la responsabilità? Per che cosa? Le segnalazioni di una difficoltà possono provenire dalla scuola o dalla famiglia, ma senza l'approvazione di quest'ultima il percorso di accertamento solitamente non prende avvio:

Nella classe, abbiamo concordato con l'approvazione della famiglia un'osservazione per avere un occhio esterno (Membro commissione BES, IC, Piemonte).

Il coordinatore viene a conoscenza attraverso la famiglia, o il dirigente viene informato sempre dalla famiglia del problema. Ci basiamo sulle segnalazioni della famiglia (Referente disabilità, Secondaria di Secondo Grado, Lombardia).

Con i ragazzi più grandi, il primo confronto avviene spesso con i ragazzi stessi e, solo in seguito, si coinvolge la famiglia:

Ci sono segnali che emergono nella relazione con lo studente quando si ha confidenza, oppure sono i docenti che osservano determinate cose e si parla con il ragazzo innanzi tutto, se il ragazzo sembra disponibile a raccontare un po' di se allora si contatta la famiglia (DS, Secondaria di Secondo Grado, Liguria).

In altri casi è la scuola che diventa protagonista delle scelte fino a sostituirsi completamente alla famiglia, soprattutto nel caso di ragazzi con situazioni familiari complicate:

Questa scuola è l'ultima spiaggia per le famiglie, per gli studenti e per gli enti. C'è sempre stata una tradizione meno didattica e più attenta alla persona, quindi noi facciamo prima gli educatori poi ci sostituiamo alle famiglie, facciamo un po' le guardie carcerarie e poi se rimangono 5 minuti facciamo un po' di matematica, italiano, ma è dura. C'è ancora qualcuno che viene da noi per imparare il lavoro però rispetto a 15-10 anni fa dove veniva al professionale chi voleva fare il meccanico, l'idraulico, adesso no. In prima abbiamo ragazzi di 16-17 anni che dovrebbero essere in 4° quindi il loro passato è fallimenti su fallimenti (Referente DSA, Secondaria di Secondo Grado, Liguria).

Un secondo elemento di ambivalenza che rientra nella tematica della responsabilità è l'atteggiamento delle famiglie nei confronti dell'istituzione scolastica che, talvolta, è di rivendicazione e di controllo e in altri casi, all'opposto, di delega:

Le famiglie sono informate e quindi pretendono che i diritti vengano rispettati. A volte si passa a pretesa e difficoltà di dialogo (Membro commissione BES, IC, Piemonte).

La scuola riconosce che spesso la certificazione, con i diritti che porta con sé, è frutto di un percorso lungo e impegnativo, che determina un atteggiamento rigido, talvolta di controllo:

Dove ci sono delle certificazioni di DSA e più facile avere giustamente una famiglia che ha supporti dovuti per legge e che forse...arrivata a questa tutela con una grande fatica e dolore alle spalle, si irrigidisce; poi però le famiglie arrivano a dirmi questo e quello di cui ha diritto mio figlio e voglio tutto e a me tocca dire no; non è come la carta della spesa, se non ha bisogno di una cosa, non gli si dà perché altrimenti rovina suo figlio (DS, Secondaria di Secondo Grado, Lombardia).

Talune famiglie diventano ossessive. Ho il certificato non chiedermi più niente o attento a quello che fai perché vado dal referente provinciale, denuncio quello che non stai facendo (DS, IC, Piemonte).

D'altra parte, però, ci sono anche famiglie assenti, che assumono nei confronti della scuola un atteggiamento di delega che diventa spesso inevitabile quando i ragazzi sono maggiorenni:

C'è chi è assente completamente...E' sempre peggio riuscire a coinvolgere le famiglie che non vengono neanche a firmare o ritirare il PDP; chi arriva dalla terza media tanti genitori sono molto presenti e pressanti ma la percentuale è bassa (Docente, IC, Liguria).

La legge sulla privacy per noi è stata deleteria perché gli studenti che diventano maggiorenni vanno in segreteria a togliere il consenso alla famiglia, io li ricatto dicendo che io la famiglia la avviso perché sanno che come coordinatore devono interagire con me (Referente DSA, Secondaria di Secondo Grado, Liguria).

Il terzo elemento che definisce la responsabilità è l'atteggiamento nei confronti della certificazione che, anche in questo caso, è ambivalente. Da una parte ci sono famiglie che non riconoscono le difficoltà del proprio figlio e, dall'altro, famiglie che spingono verso la certificazione:

Sono ragazzi provenienti da famiglie diverse, tendenzialmente però borghesia medio alta che tendono a "segnalare e ipersegnalare", mentre i BES segnalati da me provengono da strati sociali più disagiati le famiglie dei quali non sono in grado di riconoscere i bisogni speciali che magari sono semplicemente provvisori e linguistici (Referente DSA, Secondaria di Secondo Grado, Liguria).

Spesso alla base di questo rifiuto c'è una scarsa conoscenza della normativa e delle possibilità che essa offre oppure una difficoltà derivante dal contesto sociale e dal vissuto della famiglia:

Abbiamo avuto difficoltà nel far sottoscrivere il piano e in quanto le famiglie non conoscevano bene la normativa, pensavano che si trattasse di un modo per beneficiare il percorso scolastico del figlio, di una macchia che potesse compromettere l'inter scolastico ed è stato necessario, a volte, chiamarli per due, tre volte in modo da spiegare loro e far leggere in modo dettagliato quello che la normativa prevedeva (DS, IC, Sicilia).

Le famiglie che non riconoscono le difficoltà dei propri figli tendono a non accettare i suggerimenti e le indicazioni da parte degli insegnanti:

Perché mi dici queste cose, mio figlio non è diverso dagli altri. La difficoltà è far capire che tuo figlio non è diverso dagli altri, ma semplicemente ha

bisogno di alcune cose per far sì che il suo percorso sia fluido e tranquillo (DS, IC, Piemonte).

Alcuni tentano di sfuggire per evitare il confronto con le insegnanti, e evitare di sentirsi dire che il proprio figlio ha delle difficoltà. E quindi la situazione perdura di più (DS, IC Piemonte).

Questo atteggiamento condiziona poi anche l'esperienza quotidiana dei ragazzi:

C'è difficoltà da parte dei genitori nel venire a firmare il PDP ma allo stesso tempo c'è reticenza da parte dei bambini nel dover fare qualcosa di diverso dagli altri anche se semplificato (DS, IC, Sicilia).

Oltre a coloro che non riconoscono le difficoltà dei figli, ci sono altre famiglie che invece notano le criticità, ma sono convinte che non si possa fare nulla, soprattutto nei casi di disagio:

Ci sono bambini che potrebbero arrivare e superare degli step utilizzando tutto il compensativo e il dispensativo ma la famiglia dice no lui può arrivare fino a lì, non chiedetegli di più (DS, IC, Piemonte).

Arrivano a dichiarare tanto mio figlio e così, e lo tengo così, che è un altro fenomeno che li rovina sul piano evolutivo (DS, Secondaria di Secondo Grado, Lombardia).

In altri casi la famiglia tende a far ricadere la responsabilità delle difficoltà dei figli sugli insegnanti:

Alcuni mostrano atteggiamenti di disprezzo nei confronti dell'insegnante quando riferisce che secondo loro il proprio figlio ha delle difficoltà che dovrebbero essere verificate. Un genitore se le viene la febbre al figlio subito si mette in moto per farlo guarire, allora perché non cercano, allo stesso modo, di dare aiuto al proprio figlio quando l'insegnante presenta un presunto caso di DSA per esempio. Scaricano la colpa all'insegnante pensando che è un incapace (Docente, IC, Sicilia).

Alle famiglie non va bene come strutturiamo la verifica, se non va bene c'è sempre qualcosa, non è mai contemplato che una verifica abbia un esito non positivo perché capita anche chi prende 10 di averne una, anche chi non ha problemi capita di sbagliare, in fondo è una richiesta di essere considerati diversi (DS, Secondaria di Secondo Grado, Piemonte).

D'altra parte, invece, ci sono famiglie che intraprendono il percorso di valutazione e spingono verso la certificazione dei propri figli:

Le famiglie in autonomia si sono spinte a far fare delle valutazioni ai propri figli. Se da una parte le segnalazioni che partono dalla scuola portano poi a DSA certificati quelle spontanee delle famiglie sono più indirizzate a certificazioni generiche, a volte quasi a tutela dei figli (Referente Inclusione, IC, Lombardia).

Tale atteggiamento discordante nasce da una diversa visione della certificazione che, in questo caso, è considerata come una agevolazione per il percorso dei figli:

Le famiglie pensano a una diagnosi tout court e pur chiedendo una didattica

individualizzata finiscono per chiedere una sorta di manleva, ledendo il diritto allo studio dei ragazzi (Referente DSA, Secondaria di Secondo Grado, Liguria).

Perché non si capisce mai da parte della famiglia fino a quanto si barricano dietro alla certificazione per avere delle agevolazioni (Dirigente Scolastico, Secondaria di Secondo Grado, Piemonte).

La certificazione può diventare anche l'occasione per la famiglia di superare il senso di colpa, chiedendo alla scuola di aiutare il figlio:

C'è un numero di famiglie che mi ha dato l'impressione che non aspettassero altro che questi bambini avessero una certificazione, uno scritto per dire non è colpa mia, e siccome il curante scrive questa cosa e la indirizza alla scuola e adesso è la scuola che mi deve curare il bambino ma noi non abbiamo assolutamente la bacchetta magica, né l'acqua santa quindi noi non curiamo (DS, IC, Piemonte).

Il percorso di certificazione subisce spesso un'accelerazione con l'approssimarsi degli esami, in particolare al termine della Scuola Secondaria di Primo Grado:

Quando comprendono che proseguire su un discorso normale arrivano valutazioni insufficienti soprattutto alla scuola media, capiscono che la certificazione talvolta è uno escamotage, allora fanno la certificazione (DS, IC, Piemonte).

Quando si è vicini all'esame di terza media corrono a fare certificare (Referente Inclusione, IC, Lombardia).

4.3. Pregiudizi e (in)giustizia

Il senso di ingiustizia è un sentimento spesso manifestato dalle famiglie con figli con BES ma anche dai compagni e dalle loro famiglie. Così compaiono pregiudizi e si alimentano stereotipi che mettono in discussione anche le strategie compensative e dispensative. Un primo stereotipo riguarda la differenza tra Liceo e Istituto Tecnico:

Al tecnico ci sono "famiglie più semplici" che si fidano, hanno stima e collaborano, essenzialmente nella direzione della richiesta di aiuto alla scuola. Al liceo, famiglie culturalmente più strutturate applicano strategie di "controllo e pressione (DS, Secondaria di Secondo Grado, Piemonte).

Insegnanti che dicono se hai dei problemi che cosa fai al liceo? Se non è questione di quoziente intellettivo al liceo ci puoi andare e poi non mi va bene che si dica "vai al tecnico" ognuno deve fare la propria strada. Gli insegnanti vogliono andare al liceo (DS, Secondaria di Secondo Grado, Piemonte).

Anche all'interno di una scuola in particolare, esistono visioni stereotipate, magari influenzate anche dall'atteggiamento degli insegnanti:

Dipende dalle classi, alcune si sono rivelate molto accoglienti, e altre sono rigide e ritengono che sia un favoritismo, un'ingiustizia, li probabilmente

dipende da chi hanno alle spalle, forse in parte può dipendere anche dall'insegnante ma secondo me dipende da una mentalità che si forma a casa (Docente, Secondaria di Primo Grado, Liguria).

Quando non sono preparati fin quando i genitori non sono consenzienti anche al fatto che l'insegnante dichiari alla classe la situazione di un bambino, chiaramente gli altri notano le diversità, ci sono quelli che hanno più un approccio di curiosità (ma perché gli dai sempre il computer?) oppure gli approcci più aggressivi (lui e il cocco della maestra (Dirigente Scolastico, Istituto Comprensivo, Piemonte).

Le istituzioni scolastiche prevedono forme standardizzate che spesso non rendono giustizia ai percorsi personalizzati che sono stati progettati e condivisi fra docenti e famiglie. Nelle interviste torna il tema della differenziazione con particolare riferimento alla valutazione (intesa in modo tradizionale, sommativo numerico) e ai supposti problemi di "giustizia" tra studenti, rispecchiati poi all'interno delle famiglie. In particolare, si esplicita la cultura e la pratica della riduzione del voto correlate alla riduzione del compito:

Subentra la cosa, devo fare le cose perché è chiaro il concetto che non dobbiamo fare una cosa speciale per lui, ma dobbiamo fare le cose in modo tale che va bene a lui e va bene a tutti quanti gli altri però si ha l'impressione che se si fa così si abbassa un attimo il livello o si perde, si impiega del tempo per cui poi il programma come si fa...dobbiamo giocarcela nei primi due anni, quando non c'è l'ansia dell'esame (DS, Secondaria di Secondo Grado, Piemonte).

È visto come giusto (o ingiusto) il modo di valutare chi ha bisogni speciali alimentando un atteggiamento ambivalente nei genitori: talvolta sentono il peso dell'etichetta, talvolta ne avvertono i vantaggi:

I genitori non hanno ancora capito che se c'è una valutazione non è che al loro figlio può essergli concesso tutto e quindi per forza viene promosso, anche se tutto è attivato ma lui non fa nulla (Funzione BES, IC, Lombardia).

Ci sono molti ragazzi i cui risultati scolastici non sono quelli attesi dalla famiglia e che prendono una diagnosi di BES e il conseguente PDP come un alleggerimento del carico scolastico. Questa è una cosa dannosissima si vede mettere in un unico calderone una casistica di lieve insuccesso scolastico o frustrazione e reali problemi di percezione e di decodifica (Referente Bes, Secondaria di Secondo Grado, Liguria).

Alcuni genitori non ricorrono alla normativa per giudicare il tipo di valutazione, ma hanno sfruttato il canale della certificazione per permettere al figlio di utilizzare strumenti personalizzati durante gli esami finali:

Alcune famiglie, una o due casi, hanno fatto carte false per avere la diagnosi BES e quindi strumenti dispensativi per l'esame di terza media (DS, IC, Liguria).

Certi insegnanti riportano i sentimenti di ingiustizia vissuti dalle altre famiglie, quando si parla di valutazioni personalizzate:

Le famiglie dei non BES non sempre condividono le scelte fatte e sono pronti a criticare: "Perché a lui hai dato questa verifica, questo voto, perché a lui hai

dato questa scheda, etc.”; non riescono a capire che non possono avere lo stesso peso e lo stesso trattamento, che tutti non abbiamo bisogno degli stessi strumenti per poter arrivare (Docente, Secondaria di Primo Grado, Liguria).

Di fronte al “problema dell’ingiustizia”, dovuto alle differenze di trattamento, una dirigente scolastica afferma che gli studenti tra di loro, comprendono e accettano tali differenze, se vengono loro spiegate e conseguentemente potrebbero accettare valutazioni altrettanto personalizzate:

Tra di loro quando non si dice, non si spiega, diventa un problema perché non capiscono, abbiamo un po’ risolto spiegando, e credo che anche loro sappiano di più di cosa si tratta, di solito non la vivono come ingiustizia. Gli studenti tra di loro abbiamo risolto spiegando le differenze dei compagni (Dirigente scolastico, Scuola Secondaria di Secondo Grado, Piemonte)

4.4. Le alleanze dentro e fuori la scuola

Un altro tema significativo fa riferimento alla collaborazione sia tra scuola e famiglia che con le realtà del territorio e gli specialisti. L’atteggiamento iniziale delle famiglie, spesso, è di sfiducia, diffidenza, ma anche gli insegnanti si sentono sotto pressione e delegittimati:

Un conto è applicare degli escamotage necessari un conto è vedersi ledere nel dritto alla libertà di insegnamento e in questo le famiglie sono molto intrusive non solo nel metodo ma nel merito. Alcuni insegnanti finiscono così per irrigidirsi perché devono anche porre dei “riguardi” oltre i quali non si può andare (DS, Secondaria di Secondo Grado, Liguria).

Le remore ci sono quando le famiglie mettono dei limiti, gli ripetono guai a te ... riportano a scuola quello che è il sentimento, la sensazione di casa. Se l’insegnante spiega la verifica è strutturata così, valutata così, loro si adattano maggiormente (DS, IC, Piemonte).

Solo attraverso un atteggiamento accogliente e un dialogo reale con la famiglia è possibile individuare i supporti adatti per lo studente e costruire un’intesa che si rispecchia poi anche nell’atteggiamento degli alunni. Non solo, la collaborazione con la scuola diventa l’occasione per fare un passo in avanti anche nel percorso di accettazione delle difficoltà del proprio figlio:

Perché quando si incontrano famiglie che hanno accolto, accettato la problematicità del figlio e desiderano per il loro ragazzo o bimbo il bene massimo allora si lavora benissimo, si collabora (DS, IC, Piemonte).

Famiglie sono molto contente e mi hanno detto che si è spalancato un mondo nuovo dentro al quale vogliono starci, e vogliono collaborare e abbiamo capito che possiamo farcela (Docente, FS BES, Lombardia).

Le famiglie si sentono supportate e decidono in prima persona di investire, di “stare dentro il nuovo mondo che si è aperto davanti a loro”. Il patto educativo è il documento che sancisce tale accordo e in cui si stabilisce con la famiglia come deve essere seguito il bambino a casa e a scuola. Il rapporto tra scuola e famiglia è definito come un gioco, un gioco serio che coinvolge docenti, alunni e genitori.

All'interno della scuola è attiva una collaborazione con gli organi istituzionali scolastici come il GLI (gruppo di lavoro per l'integrazione e l'inclusione) o il GOSP (gruppo operativo di supporto psicopedagogico) o con le associazioni dei genitori:

Collaborazioni con associazioni come "SOS DSA" presso la biblioteca di Settimo, funziona benissimo e collabora con l'Associazione genitori. Promuovono Incontri per genitori e alunni della scuola media e Sportello d'ascolto per le famiglie e gli insegnanti (DS, IC, Piemonte).

Queste associazioni forniscono occasioni formative e servizi sia per i ragazzi che per i genitori. Un secondo elemento che definisce la collaborazione è la relazione con le agenzie e le associazioni del territorio:

L'assistente sociale cerca di ritagliare un'esenzione per il ticket mensa o per lo scuolabus si riesce tramite feste natalizie o pasquali, attraverso una raccolta di beneficenza a dare dei buoni spesa (DS, IC, Sicilia).

Cerchiamo col GLI di coinvolgere la ASL o il Centro di formazione del Villaggio, cerchiamo di lavorare con gli enti con cui siamo in più stretto contatto. Attiviamo dei laboratori nell'idea che il saper fare a volte stimoli anche il sapere, che aver degli obiettivi di vita più concreti può essere una soluzione per alcuni ragazzi per non abbandonare la scuola (Docente, Secondaria di Primo Grado, Liguria).

L'elemento comune è l'ottica del riconoscimento del soggetto e della sua famiglia nella globalità, andando oltre la sfera degli apprendimenti. Da un lato si favorisce la valorizzazione delle capacità dei ragazzi, anche oltre la sfera scolastica e, dall'altro, si offrono supporti alla famiglia, anche a livello materiale.

Una terza forma di collaborazione è quella con i tecnici che possono essere figure sia interne che esterne:

Abbiamo attivo un servizio di consulenza psicopedagogia alle famiglie e agli insegnanti e di una psicoterapeuta con dell'apprendimento che fa consulenza specializzazione sui disturbi specifici (FS BES, Lombardia).

Soprattutto nelle classi prime quando non possono avere supporto del sistema sanitario ancora per la possibile certificazione, l'unica via è l'appoggio a consulenze private e situazioni particolari (Membro commissione BES, IC, Piemonte).

Il canale predefinito per far partire le segnalazioni rimane la Neuropsichiatria Infantile, che rappresenta uno scoglio per molti genitori:

Ma quando questo percorso prevede un passaggio alla neuropsichiatria in alcuni casi provoca il terrore allo stato puro, e alcuni genitori si fermano, non vanno più avanti, non c'è bisogno della neuropsichiatria, mio figlio non è Handicappato. Ma Non lo stiamo nemmeno dicendo e pensando (DS, IC, Piemonte).

Il passaggio a neuro psichiatria spaventa in maniera incredibile ma le famiglie che capiscono che lo strumento è fatto pro e non contro diventano collaborative (DS, IC, Lombardia).

4.5. Vedere con occhi nuovi

L'ultima tematica, che racchiude le precedenti, fa riferimento alla possibilità di vedere il rapporto tra scuola e famiglia con uno sguardo più consapevole, con occhi diversi. Dalle interviste si evince che gli insegnanti, nel loro rapporto con le famiglie, attivano alcune risorse chiave che permettono di rilanciare tale relazione in un'ottica più inclusiva. Se da un lato emergono fortemente le criticità, dall'altro è possibile rileggere alcuni passaggi che indicano possibilità di cambiamento e permettono visioni differenti. Il primo aspetto che configura questo nuovo rapporto con le famiglie è il senso di appartenenza:

Mi piace sottolineare che le nostre famiglie sentano da parte della scuola questa grossa attenzione nei loro confronti e per me lavorare in una scuola del genere è un grosso vanto (Docente, IC, Liguria).

La strategia per includere le famiglie nel processo inclusivo e trovare una situazione accattivante e pedagogicamente rilevante: dare un senso di appartenenza alle famiglie al processo di formazione, cioè inverte la corresponsabilità educativa attraverso dei momenti autentici in cui ci si riconosce, sono felice di appartenere a questa realtà, momento alto in cui tutti hanno la memoria di qualcosa che cambia, i genitori, i ragazzi, gli insegnanti (DS, IC, Liguria).

Un secondo aspetto che contraddistingue questo nuovo sguardo è il protagonismo delle famiglie in determinate occasioni e momenti, che poi diventano patrimonio condiviso e vengono ricordate anche a distanza di tempo:

Realizzare alcuni momenti come le manifestazioni di fine anno vissute come momento fortemente inclusivo; al centro c'era la persona in formazione e le sue competenze e non era tanto importante da dove venissero queste competenze, ma era mettere al centro la persona in formazione: lo spettacolo delle competenze dei ragazzi! Questa cosa entusiasmava i genitori perché vedevano la scuola con un occhio diverso, gli insegnanti che scoprivano nei ragazzi delle competenze che altrimenti non erano in grado di vedere e anche i ragazzi più svantaggiati avevano un ruolo diverso, ad esempio i nomadi (DS, IC, Liguria).

Un gruppo di genitori stranieri ci è venuto a dire che non riuscivano ad aiutare i figli perché in casa parlano la loro lingua di origine. Abbiamo iniziato un percorso gratuito di italiano L2, i nostri alunni sono diventati gli insegnanti dei loro genitori. I genitori hanno capito qualcosa in più non solo della nostra lingua ma anche della nostra cultura. Organizziamo una festa in piazza e i genitori ci hanno chiesto se potevano ricambiare portando i piatti della loro cucina tipica con gli abiti tradizionali. Un gruppo di questi genitori si è offerto di venire a scuola a fare dei piccoli lavori di manutenzione, avevano delle professionalità fantastiche. Questo ha influito molto positivamente sulla percezione delle famiglie rispetto all'attenzione della scuola per le fasce deboli (DS, IC, Liguria).

Il terzo aspetto connota lo sguardo nuovo è la gestione della didattica per fare in modo che la famiglia non sia in affanno nella gestione del carico scolastico dei propri figli:

È importante avere una scuola che ti capisce e che ti dice 'non ti preoccupare non glielo faccio studiare io, ti faccio io gli schemi, magari i contenuti sono

quelli di 10 pagine ma i contenuti te li schematizzo. L'importanza di sentirsi accolti da parte delle famiglie (Docente, IC, Liguria).

Se la didattica è personalizzata veramente non abbiamo nemmeno bisogno di scrivere un pdp (Funzione BES, IC, Lombardia).

Schemi, supporti e carichi di lavoro adeguati aiutano e rassicurano le famiglie; una didattica capace di adeguarsi alle caratteristiche degli alunni conduce le famiglie a non aver più bisogno di nascondersi.

Conclusioni

La normativa sui Bes, introdotta nel 2012, definisce una macrocategoria che comprende dentro di sé tutte le possibili difficoltà educative-apprenditive degli alunni. Riprendendo la tradizione internazionale degli *Special Education Needs*, da un lato introduce la possibilità di considerare uno studente possa vivere uno "svantaggio scolastico", dall'altro però pare non tenere conto dei limiti in termini di rischio di medicalizzazione della categoria e di separazione tra chi ha "bisogno" e chi invece è normale.

L'analisi delle 41 interviste condotte in quattro regioni italiane (Piemonte, Lombardia, Liguria, Sicilia) con dirigenti scolastici, funzioni strumentali ed insegnanti ha messo in luce cinque grandi tematiche: fragilità, responsabilità, (in)giustizia e stereotipi, le alleanze dentro e fuori la scuola e la necessità di vedere il rapporto tra scuola e famiglia con occhi nuovi.

La fragilità è innanzitutto quella della famiglia che talvolta mostra chiusura e diffidenza nei confronti della scuola, delle modalità di insegnamento dei docenti che vengono spesso messe in discussione e degli alunni, legata al paese di origine o a quello in cui sono cresciuti.

La responsabilità si riferisce invece in particolare all'avvio del percorso che conduce alla segnalazione degli alunni BES. La segnalazione della difficoltà può avvenire a parte della scuola o della famiglia, ma senza il consenso di quest'ultima non è possibile avviare nessun iter. Nella Scuola Secondaria di Secondo Grado spesso il confronto avviene con gli alunni stessi, e solo in un secondo momento si allerta anche la famiglia. Ci sono però dei casi in cui la scuola si trova a doversi sostituire a famiglie assenti nel supporto a ragazzi che sono reduci da esperienze fallimentari. Il tema della responsabilità si collega anche all'atteggiamento delle famiglie che oscilla tra la rivendicazione e il controllo e, all'opposto, la delega. Gli intervistati riconoscono che spesso il percorso che conduce alla certificazione è lungo e impegnativo, e conduce le famiglie ad irrigidirsi e a controllare maggiormente che i diritti dei figli vengano rispettati. D'altra parte, però, ci sono anche famiglie che delegano completamente alla scuola e non si presentano neanche per gli adempimenti normativi, come per esempio la firma dei documenti. Ambivalente, infine, è anche l'atteggiamento nei confronti della certificazione. Alcune faticano a riconoscere le difficoltà del figlio e vedono la certificazione come una macchia nel suo percorso scolastico. Altre, al contrario, sono convinte che per i propri figli non si possa fare nulla e di conseguenza non credono nelle loro capacità scolastiche. L'approssimarsi degli esami rappresenta un momento di svolta in quella che viene definita da molte delle persone coinvolte "la corsa alla certificazione".

Un altro tema importante è quello degli stereotipi e dell'(in)giustizia. I genitori degli studenti che frequentano il primo sembrano essere meno disponibili e

accoglienti rispetto a quelli del secondo; il liceo, poi, pare destinato esclusivamente agli alunni migliori. La questione della (in)giustizia emerge a proposito della valutazione con particolare riferimento alla riduzione del compito che dovrebbe, secondo il parere di alcune famiglie, correlarsi ad una riduzione del voto. I genitori degli alunni con BES talvolta sentono il peso dell'etichetta mentre in altri casi ne avvertono i vantaggi. Davanti a queste presunte disparità di trattamento, gli intervistati sostengono la necessità di confrontarsi con gli studenti e di spiegare loro quali sono le modalità di valutazione e le motivazioni che le determinano.

L'ultima tematica, infine, è quella delle alleanze da costruire dentro e fuori la scuola. La prima forma di collaborazione è tra scuola e famiglia, solo attraverso un atteggiamento accogliente e un dialogo costante è possibile supportare lo studente. Se la famiglia si sente capita, allora decide di investire in prima persona con benefici evidenti per tutti. La scuola interagisce poi con gli organi istituzionali scolastici e con le associazioni che spesso forniscono servizi sia per gli studenti che per i loro genitori. L'ultima forma di collaborazione è quella con gli specialisti, in particolare con la Neuropsichiatria Infantile.

Il rapporto tra scuola e famiglia deve essere visto con uno sguardo più consapevole e in un'ottica più inclusiva. Quando le famiglie diventano a loro volta protagoniste, si creano situazioni positive che rimangono poi come patrimonio condiviso della scuola. Un'attenzione alla didattica che tenga conto delle difficoltà delle famiglie e non le mandi in affanno, infine, rassicura le famiglie e le aiuta a non sentire il bisogno di nascondersi e allontanarsi dalla scuola. Questi elementi possono favorire la costruzione di rapporti di collaborazione tra scuola e famiglia basati sulla fiducia reciproca e su una comunione di intenti.

La ricerca presenta due principali limitazioni: il campione esiguo che non può considerarsi rappresentativo a livello nazionale e la scelta di coinvolgere solo i dirigenti e il personale della scuola rappresenta un punto di vista parziale rispetto al rapporto con le famiglie. Potrebbe essere interessante aumentare il campione interessato e coinvolgere anche i genitori e gli alunni per poter avere un quadro più completo delle esperienze e dei rapporti tra scuola e famiglia.

Riferimenti bibliografici

- Adesso, C. A., & Grandone, S. (2015). *Bisogni educativi speciali (BES)* (Vol. 193). Maggioli Editore.
- Ainscow, M. (2014). From special education to effective schools for all: Widening the agenda. In L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (2nd Edition), Sage, London.
- Antonietti, M., & Bertolini, C. (2015). L'incontro con i BES: una sfida cruciale nelle testimonianze di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), 135-150.
- Borgonovi, E., & Ciletti, L. (2018). *La rete pubblico-privato per l'inclusione scolastica dei bambini con bisogni educativi speciali: Teorie, legislazione e buone pratiche di leadership*. Milano: FrancoAngeli.
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2019). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. New York: Sage.
- Damiani, P. (2016). Un'idea di "Buona Scuola": la Scuola Estesa. Dalle prospettive emergenziali alle prospettive di sviluppo e di apprendimento "For All". *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(2), 137-144.
- Damiani, P. (2018). A "Beautiful Mind": genio o BES? Una sfida per il miglioramento della didattica. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(2), 65-74.

- Dovigo, F. (Ed.). (2017). *Special Educational Needs and Inclusive Practices: An International Perspective*. Dordrecht: Springer.
- Girelli, C., & Bevilacqua, A. (2018). Se "da soli non ce la fanno". Come supportare le famiglie di bambini e ragazzi con fragilità educative. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 362-379.
- World Health Organization. (2001). IFC: International Classification of Functioning, Disability and Health.
- Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali: Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Isidori, M. V. (2016). *BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI (BES). Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa* (pp. 1-114). Milano. Franco Angeli.
- Milani, L. (2017). L'inclusione in prospettiva sociale. Oltre le "mura scolastiche". The inclusion in social perspective. Beyond the "school walls". *Formazione Lavoro Persona*, 20.
- Tessaro, F. (2014). Le rappresentazioni della professionalità docente per i bisogni educativi speciali. Progettare il futuro. *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, 321-328.
- Tobia, V., & Marzocchi, G. M. (2015). Il benessere scolastico: una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con Bisogni Educativi Speciali. *Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva*, 3(2), 221-232.
- Vulliamy, G., & Webb, R. (2018). *Teacher research and special education needs*. Abingdon, UK: Routledge.

A look at Spanish public schools during the Spanish Civil War and Postwar period through the eyes of teaching students and their practice reports

Uno sguardo alle scuole pubbliche spagnole durante la guerra civile spagnola e il dopoguerra attraverso gli occhi dell'insegnamento agli studenti e dei piani di lavoro

Teresa González Pérez

University of La Laguna - teregonz@ull.edu.es

ABSTRACT

In recent times, the history of education has expanded its scope of study with the use of new sources, such as teaching practice reports of primary school would-be teachers. In order to know the reality of the public school system in post-war Spain, we focus on the analysis of an unpublished collection of teaching practice reports, written between 1936 and 1949, stored in the archives of the University of La Laguna (Tenerife, Canary Islands). This analysis allows us to affirm that there are aspects of classroom everyday life that surpass the archetypes of the Francoist school and its school culture, determined by its ideological impositions and its legal norms. It is confirmed that there was certain continuity in the pedagogical renewal of education at the time, a fact that shows the distance that separates what is prescribed by legislation and what actually happens within the school classroom.

In tempi recenti, la storia dell'istruzione ha ampliato il suo campo di studio con l'uso di nuove fonti, come i piani di lavoro delle pratiche di insegnamento degli aspiranti insegnanti della scuola primaria. Per conoscere la realtà del sistema scolastico pubblico nella Spagna del dopoguerra, ci concentriamo sull'analisi di una raccolta inedita di relazioni sulle pratiche di insegnamento, scritte tra il 1936 e il 1949, archiviate negli archivi dell'Università di La Laguna (Tenerife, Isole Canarie). Quest'analisi ci consente di affermare che ci sono aspetti della vita quotidiana in classe che superano gli archetipi della scuola franchista e della sua cultura scolastica, determinati dalle sue imposizioni ideologiche e dalle sue norme legali. Si conferma che, all'epoca, c'era una certa continuità nel rinnovamento pedagogico dell'educazione, un fatto che mostra la distanza che separa ciò che è prescritto dalla legislazione e ciò che realmente accade all'interno delle classi della scuola.

KEYWORDS

History of Education, Francoist Dictatorship, Teaching Practice Reports, School Ethnography, Primary School.

Storia dell'educazione, dittatura franchista, rapporti sulle pratiche di insegnamento, etnografia scolastica, scuola elementare.

Research approach

Teaching practices are compulsory academic activities in the vast majority of teacher training curricula. They are governed by specific regulations that have a clear training purpose with the aim of producing competent teachers. Practices are integrated into the curriculum and are designed based on academic objectives and competences. Through them, the theoretical and practical knowledge acquired during the academic preparation in teacher training colleges can be applied. In Spain, these practices have always been carried out outside the centres where teachers train and with the guidance and advice of an experienced teacher in practice schools to help students resolve their methodological doubts.

Within the framework of this paper, we intend to discover the reality of schools in the Canary Islands (Spain) during the years of the Spanish civil war and post-war period (1936-1949) through an analysis of the practice reports of trainee teachers. To achieve this main aim, the following specific objectives are proposed: 1) Verify whether the official guidelines and norms of Franco's nationalist government were imposed immediately or instead the innovative Republican educational model continued to be applied. Thus, we intend to check if school teaching practice radically changed, i.e., whether an authoritarian model was imposed or a progressive teaching methodology continued. 2) Analyze if the model of school culture that Franco's regime intended to impose at a time of uniformity of primary education was actually established. 3) Contribute to the history of regional and national education, valuing the teaching practice reports as important documentary sources that provide information on the empirical culture of schools. It is in these reports of a pedagogical character where student teachers relate their experience, as teachers in practices, in public schools of different towns of the western islands of the Canarian archipelago. Their testimonies, opinions and observations, as witnesses of the time, are of indisputable educational and ethnographic value. Nevertheless, it is necessary to consider the subjectivities mediated by ideological influences, highlighting those aspects that student teachers considered opportune and which are often imbued by the strong national-Catholicism of the time. However, such subjectivities with an inevitable bias do not diminish the value of these reports. They provide useful descriptions of daily school life and the activities developed by teachers. The methodology applied in this article also provides information on the pedagogical practices, school materials, infrastructure, resources as well as opinions about the childhood and the culture of the school of that period, all of which gives us a detailed historical-educational vision of this period.

Indeed, we aim to delve into education during the war and post-war, in the case of the Canary Islands following the coup d'état by General Franco and his nationalist supporters. We analyze the evolution of education given that the islands were under national power from July 18th, 1936. Though the islands were not "at war", there were some pockets of resistance, and so Franco's nationalist model of government was imposed from the beginning (Morente, Rivas 2015). Moreover, the island territory, despite being far from the Spanish mainland, faithfully reproduced the forms that governed the educational discourse of national-Catholicism (López, 2017).

Theoretical foundation

Despite school culture and the political discourse arising from new laws and norms often regulating education, educational theories and teaching practices

developed over time can still influence the methodology employed by teachers for a long time. In fact, the distance between what is prescribed in the norms and the actual didactic application has been evidenced in many cases. To highlight such differences and to study the ethnography of schools the teaching practice reports that student teachers have to elaborate during their passage through schools can be used as reliable sources of information. Curricular teaching practices are part of the empirical culture and very much in line with prevailing educational models and current teacher training curricula. Teaching practice as a compulsory curricular subject as part of teacher training has evolved with different study plans and in accordance with social demands (Martín, 2011).

Indeed, addressing the historical study of school culture in the recent past requires using a range of sources to determine the reality. The use of different documents and records brings us closer to that reality and allows us to look at yesterday's schooling, practices and schools (Escolano, 2007 and 2010). Innovative research methodology in recent decades has opened up new sources. These sources range from school supplies, books, notebooks, teaching materials, images, to academic reports along with oral sources, and allow the reconstruction of school practices, in this case, during the Franco regime

The literature highlights the use of teaching practice reports in several parts of Spain, such as in Castilla-León carried out by Martín Fraile (2017) or the teaching practice reports of the Balearic Islands researched by Barceló, Comas and Sureda (2016). In addition, there are studies by M^a del Mar del Pozo and Teresa Rabazas (2013) using a collection of practice reports of pedagogy students of the Anselmo Romero Marín Foundation of the M. B. Cossío Museum of the Complutense University of Madrid. Other authors have also used teaching practice reports to study previous eras, such as Fernández Soria and Agulló (2002).

It seems clear that these practice reports constitute important documentary evidence, which can provide useful information about past school realities. Recent developments in research into teacher training in the Canary Islands during the war and post-war period have led to this study of teaching practices. In this article, we intend to analyze the unpublished reports presented by student teachers. These self-written and subjective documents provide a wealth of information. They narrate students' experiences of teaching practice and the daily pedagogical activity in the schools where they did their practices. As direct observers, they reflect the situation of school infrastructure, school buildings, playgrounds, ventilation, as well as materials, school organization, ideological impositions, patriotic content and the control of pedagogical practice. The reports also inform of the didactic and teaching methodology which was adapted to the requirements of the new imposed order but also reflect, in some cases, the use of didactic innovations typical of previous eras.

Methodology and Sources

Historical-educational research methodology has benefited from contributions from other related sciences, such as historiography, anthropology and ethnography, and which can contribute to explaining everyday reality in schools on the Canary Islands during the civil war and post-war periods. Ethnography also provides a useful subjective and gender approach. Thus, we investigate how school life was after the military uprising in 1936, whether there was a break with the previous teaching practice and whether a new educational model was implemented. Since there was no truce in the Canary Island archipelago, the academic year ended

under the Republican government and a new one began under the yoke of a military dictatorship. Through the reports on teaching practices, we can see that the doctrinal guidelines were imposed immediately, and yet the innovative model of progressive schooling continued to be applied.

Thus, our initial hypothesis is that school practice did not change radically and teachers continued using an active pedagogy. The model of school culture that the Franco's regime tried to impose was built on an ideological base anchored in symbology and manifestations of national-Catholicism, but underlying this was a current of progressive pedagogy, despite a time of uniformity in primary education.

As sources, we use unpublished teaching practice reports preserved in the Teacher Training Repository of the Historical Archive of the University of La Laguna (AULL). We have examined a sample of a hundred unpublished reports, corresponding to different teacher training curricula in force at the time. We locate reports from the 1914 Plan, the Professional Plan of 1931, the Bachiller Plan, the 1942 Plan and the 1945 Plan. Student teachers of the 1914 Plan and the Professional Plan of 1931, who had not yet completed their studies by 1936, carried out their teaching practices under the military government. So, they had to apply immediately the postulates of the new political order that was imposed by force in Spain, with the advance of the troops, as of July 18th, 1936. The reports studied correspond mainly to girls' schools from different geographical areas of the Canary Islands, mainly from the islands of Tenerife, La Palma and La Gomera. That is, the western sector, since the Teacher Training College where they studied was located in the city of San Cristobal de La Laguna, in Tenerife.

In total, we consulted 250 teaching practice reports between 1936 and 1949, which are filed in Boxes 53 to 151, labelled as Inventory of Student Teaching Records. They correspond to files between the years 1903 and 1949. Box 53 starts with file 1494 and the Box 151 ends in the file 3125. The boxes are organized with the student files and catalogued in alphabetical not chronological order with each file having a registration number. Likewise, we consulted the Registration Books of Official Student Teachers and the Registration Books of Non-Official Student Teachers, as well as the Applications for Teaching Practices (Box 140). However, we have not been able to locate the reports of all the students registered. We do not know if this is due to some loss owing to the continual transfers of the files and the archive itself. In addition, the repository is still in the process of being catalogued.

Student teachers carried out curricular teaching practices under the supervision of a teacher in the attached school, known as the "practice school". They were also given practices in national graded schools (in which students were divided according to age and level) and in national unitary schools (all students mixed together regardless of age or level) under the guidance of the respective senior teacher. Student teachers of non-formal education previously agreed on the place where to carry out their practices, with the acceptance of a permanent teacher at the particular school, and then communicated this to the Head of Teacher Training College. This protocol involved keeping a record of the teaching practice with the student's name, last name, school, teacher and locality (Box 140).

Enrolment in the non-formal education system was high in the Canary Islands, a fact that is justified by the dispersion of the population as well as by geography, the limited economic resources of families and the intra-insular communication difficulties. Additionally, there was a double insularity, in the sense that students from other islands had to travel to Tenerife, which was not always affordable for

some family economies. The solution was to access the teaching profession through non-formal teaching and to take exams in ordinary or extraordinary sittings. Students who requested the schooling waiver used various reasons, among them, age, distance, lack of economic resources, being married with small children, etc. In such cases, each teacher training centre considered the request by taking into account age and personal circumstances. For these reasons, a substantial number of teacher trainees had access to teaching qualifications through unofficial training, although they also had to complete and accredit the period of regulated teaching practices.

Given the importance of the system of registration in non-formal schools, student teachers carried out practices in public schools, located in urban areas, either in the centre of the city or on its periphery, whereas some did teaching practice in rural schools. However, curricular teaching practices were generally carried out in the metropolitan area of Tenerife, that is, in San Cristóbal de La Laguna and Santa Cruz de Tenerife, near the Teacher Training College. In Santa Cruz de Tenerife, girls' graded schools in the capital's districts of Duggi, Los Lavaderos, Salamanca, El Norte, El Cabo and García Escámez were the most used by teacher trainees¹.

In La Laguna, the Aneja Graded School was a model school in which teacher trainees regularly did the internships, but they also came to learn to teach in the Number 1 and 2 Girls' Graded Schools, as well as the schools of the Taco neighborhoods, San Bartolomé, La Cuesta and Geneto. Among the unitary or graded schools located in other towns or in rural areas, mention should be made of the girls' public schools in Tacoronte, Tejina, Tegueste, El Sauzal, La Victoria de Acentejo, Puerto de la Cruz, La Orotava, Realejo Bajo, La Guancha, Icod, Garachico, Los Silos, Güimar, Arico, Fasnía, Arona and other areas of Tenerife. On other islands, in La Palma (Santa Cruz de La Palma, Breña Baja, Fuencaliente, Puntallana, Los Sauces and Mazo) and La Gomera (San Sebastián and Hermigua). In many cases these schools are repeated because student teachers attended them on different dates. The great variety of school locations corresponded to the practices of the students of the Plan Bachiller (1940). After the prescribed period of practice, the teachers of the respective schools credited the completion of the teaching practice, reporting on the correct performance and pedagogical commitment of the student. To this end, teachers wrote and signed a certification, with the approval of an inspector.

The reports are very representative of the schooling of those decades. They describe the main features of public school teaching. They reflect the school universe, daily life in the classroom, the fundamental issues of school culture, pedagogical work that has an ideological circularity although concepts of pedagogy were present. Progressive pedagogy alternated with the archaic forms of patriotism and Catholicism in classrooms. Although, the insular reality is clear from the reports, it can, nonetheless be extended to other geographical areas because the teaching contexts were similar. Analogous experiences could be found in other areas, thus demonstrating common links between the socio-historical and political-educational conditions of the time throughout Spain.

1 Later, in the post-war years, the schools appear with different denominations, since names were modified or added to the time. For example, the girls' graded school in the Duggi neighborhood was renamed "San Fernando"; the school in the northern district was called "Onésimo Redondo"; the school in the district of Salamanca was renamed "José Antonio"; and the graded school in El Cabo district became "Isabel la Católica".

However, the reports are not homogeneous, neither in the content nor in the number of pages. They were presented in manuscripts or typed, sometimes adorned on the cover and accompanied by illustrations. The pages were glued, stapled, bound, ringed or fastened with a cord. Some were more extensive and very explanatory, with 34-35 pages and an appendix with lesson preparation sheets (Contreras, 1946; Ramos, 1937), and there were other shorter ones that did not exceed 5 pages (Carrillo, 1947; Hernández, 1937; 1937; Soler, 1947). Several reports were accompanied by school plans and drawings related to the lessons. However, most of the reports have a similar structure and analyze fundamentally infrastructure, equipment, methodology, programs, the teaching of the Christian doctrine and religious history, patriotic training, content and materials. At the same time, the reports mentioned that the schools were decorated with pictures of Franco and the “unforgettable José Antonio” (Ríos, 1943) and the images of the Virgin Mary, the Sacred Heart and Christ. This decoration, symbolism and use of images were repeated in all the mentioned schools.

Discussion: Teaching practice reports as a mirror of school reality during the war and post-war years

In the Canary Islands, education did not immediately break with the previous model. It maintained its own forms of progressive pedagogy, although the message from the authorities was aimed at generalizing the traditional and conservative methodology. However, the majority of teachers did not alter their practices and continued using innovative pedagogy, the legacy of renovating currents and approaches in education of the time. Thus, teachers continued to apply active methodologies, although tinged with the new patriotic postulates of national-Catholicism. This can be seen in the preparation journals or in the so-called preparation sheets, which accompanied many teaching practice reports. From the powers above, the separation of sexes was prescribed and coeducation or mixed education was immediately suspended in all educational activities. Teaching was sexist and segregated by sex, strengthened by the traditional ideas of nineteenth-century pedagogy. However, there were schools where mixed education persisted, especially in some rural areas and in some peripheral neighbourhoods (Carrera, 1948, Catalan, 1943, Delgado, 1947, Delgado, 1949). The daily routine of schools and their deficiencies were observed by the trainee teachers, who even had to substitute for absent teachers. One of the trainee teachers did teaching practice with 3rd year pupils at a school and due to the teacher’s illness, the trainee was appointed as a substitute by the administrative section of primary school (Ramos, 1937). This indicates the insufficiency of teaching staff, especially if we consider that during these years some teachers were removed from their teaching posts (Bulletin 1936, Morente, 2001). From an analysis of the practice reports, the most relevant aspects of school reality can be studied during the war and the post-war period.

1. School facilities

All reports include information about the building, the state of the property, space it occupies, situation, ventilation, etc. They tend to be very critical and analyze the precarious facilities and compare them with the optimal conditions. Different kinds of buildings were used as school establishments, such as rooms in the town

hall, houses, old houses and old convents. These were often old and unhygienic buildings, in fact, 90% of schools did not meet the minimum hygienic and pedagogical conditions. Not even the school attached to the training college met pedagogical requirements. Regarding the facilities, trainees mention that they do not correspond to what is indicated by modern pedagogy with small and poorly ventilated classrooms and a small and insufficient playground (Rodríguez, 1937). Few buildings were proper school buildings, except for the schools in the capital. In Santa Cruz, the school buildings of San Fernando (Davi, 1946, Delgado, 1947), José Antonio (Díaz, 1947), Onésimo Redondo (Coello, 1946, Herráiz, 1943), Isabel la Católica (Palenzuela, 1947) and García Escamez (Déniz, 1948) had been built for such purposes, so they met the optimal pedagogical and hygienic conditions. In fact, the school buildings of the San Fernando School were seen as a “model of its kind” (Delgado, 1947).

Sometimes the buildings were worthy as spaces to hold schools. The national graded school for girls in Güimar occupied facilities that were not typical of an educational building. However, it had a large room, playground and adequate toilet service (Cubas, 1947). By contrast, there were other inadequate and highly deficient graded schools (Hernández, 1937, Grote, 1938, Ramos, 1943, Barba, 1944, Barrios, 1947). It is surprising that the graded school attached to the teaching college (Girls’ National No. 1 School of La Laguna) is noted for not meeting the pedagogical conditions (Dorta, 1937, Rodríguez, 1937, Grote, 1938). The building was “very old, unhygienic and anti-pedagogical, which gave rise to teaching under the worst conditions” (Ramos, 1943). Teacher trainees also detected deficiencies in the unitary schools of Tacoronte (Bencomo, 1937), Puerto de la Cruz (Hernandez, 1937), Garachico (Contreras, 1946), Realejo Bajo (García, 1937), Icod (Bravo, 1944), Los Silos (Dávila, 1947; Yanes, 1949). An identical situation was repeated in the unitary schools on the island of La Palma, in Santa Cruz (Bravo, 1944), in Fuencaliente (Ríos, 1943) and Puntallana (Hernández, 1947). In general, these were old and deteriorated facilities that did not meet optimum conditions nor did they fulfil the pedagogical recommendations to house children for so many hours a day. The mention of buildings that were not built as schools and had many deficiencies was repeated in the reports. Schools lacked playgrounds, running water and “toilets” (Hernández, 1947, García, 1937, Yanes, 1949). The playground was necessary as a place for recreation, an area for children’s games and for physical education exercises: “where the girls can grow plants and be distracted during the hours of recreation” (Bravo, 1944). So many schools were in buildings that did not fit their purpose often lacking many pedagogical elements “but we know that in Spain, there are few schools that are in the state they should be, because only modern constructions are suitable, and these they are not very abundant at the moment ... we hope that the new State will dictate measures to remedy this lack” (Bravo, 1944).

All the reports describe the decoration of classrooms. In all schools, unitary and graded, urban and rural, from September 1936, pictures of Franco, José Antonio, the flag and religious images were displayed. Works and murals made by students were also placed on the walls. The furniture consisted of a table and chair for the teacher, two-person desks for the students, a bookshelf, a closet for material and a cupboard for storing school documents (Cañadas, 1947; Casa, 1944; Dávila, 1947; García, 1937). Furniture was deteriorated and aged, so that many student teachers felt that it needed to be replaced or that it was insufficient for the needs of the school (Suárez, 1947).

2. Material

School material included the necessary tools to perform learning tasks, such as notebooks, pencils, rubbers, coloured pencils, pens, ink, inkwells, white chalk and coloured chalk. Classrooms also had blackboards, geometric figures, globe, wall maps, compass, rulers, etc. In the Icod Graded School, for example, there were five maps of the world, one of Spain and two maps of the Canary Islands (Borges, 1947). In Fuencaliente (La Palma), there was a sewing and embroidery machine of the “Singer” brand, one showcase of the geometric, metric, decimal system, thirteen geographical maps and seven blackboards (Ríos, 1943). In the Güimar School, there was also a sewing machine for learning garment making skills (Cubas, 1947).

All schools had a small library and collection of books, a product of the provisions made in previous times. As for textbooks, teaching practice reports referred to the encyclopaedias of Antonio Fernández (Hernández, 1947) and the encyclopaedias of Dalmau and Salvat. Other reference books included: the Sopena collection (24 vol.), Labour collection, Xandry Pich collection, Seix Barral collection (Isabel la Católica, Cristóbal Colón, Hernán Cortés, Pizarro, Cervantes, Lope de Vega, Santa Teresa de Jesús, Saints and heroines, Imperial Glories, The Spanish Race), books by Martí Alpera, Charentón, J. de Muro, Manuel Marinel-Lo (Dorta, 1937, García, 1937), Misal (Dávila, 1947). Reading books used included: New Patriotic readings by Antonio Fernández, El Quijote, the Lessons of things, Imperial Glories by Luis Ortíz, New Excitement of Spain by M. Liurot, Thus, I want to be of Sons by Santiago Rodríguez, Catechism Explained and the Explicit Gospel of Llorente (Dávila, 1947, Dorta, 1937, García, 1937, Soler 1947), Travels in Spain and Imperial Horizons by Federico Torres, El cielo de Azcarza (Hernández 1937, Borges, 1947, Hernández, 1947, Suárez, 1947), Mari-sol, This is How our Children are, The Memories of Pepito and Active Mental Reading (Dávila, 1947).

Moreover, in many schools, there was a small school museum that had been set up with objects obtained on school trips and field trips. For example, in the girls’ school of Güimar, there was a museum with collections of minerals, natural science materials, skeletons, physics and chemistry apparatus (Cubas, 1947). In the graded school of Santa Cruz de La Palma, there was a varied collection of insects, minerals, cereals, mostly brought in by the girls (Ramos, 1943). Similarly, in Santa Cruz de Tenerife, there was a small school museum, organized by the teacher with the help of the girls, who collected objects from their school trips (Díaz, 1947) and in the school in Tacoronte. All of which made an important contribution to teaching materials (Bencomo, 1937).

3. School organization

Religion and the patria were the basic pillars that supported the new educational model, centred on the tradition to serve God and the Homeland (Martín, 2010). The confessional teaching of Catholicism was restored and the obligatory education of religion and religious history at all the levels was established, but especially in primary education, since it was deemed vital to achieve social transformation from below.

School organization was very similar according to the practice reports. The morning classes devoted mainly to the core subjects and the afternoon to activities that required less mental effort. So the mornings were occupied with grammar (writing exercises, dictation, reading), arithmetic, geometry, history and geography

with various exercises. The afternoons were used for manual tasks, drawing, physical education, religion, catechism and learning about the homeland. The girls were taught how to sew, embroider and weave “preparing the girls for their future work in life as mothers and housewives” (Palenzuela, 1947). There were cases in which the girls did not have the resources to buy material and threads so the teacher would provide these for them (Contreras, 1946). They learned to make white clothes, and after how to darn, mend, sew and embroider (Carrillo, 1947). Schools did not ignore the role assigned to girls, future women, hence the importance of female subjects aimed at training them to fulfil their purpose (Coello, 1946): “Social education tends to train girls for the Christian home ... Domestic economy and work intend to turn a girl into a woman who knows how to direct, lead and make a home” (Álvarez, 1943).

In each class (morning and afternoon ones), at the entrance and exit, there were prayers (Carrillo, 1947, Catalan, 1943). When entering school, there was an entrance prayer and patriotic chants, and likewise when leaving an exit prayer and more patriotic chants. Obligatory Saturday classes were used to explain the gospel and in many schools pupils recited the rosary. On the eve of any religious festivities, the reason for the festivity and the subject of saints were explained. The daily routines of entry and exit, with prayers and patriotic chants, were repeated in classes, there were patriotic readings and exaltation to the “national movement” (Barba, 1944). They spent 6 hours a week studying the homeland, in addition to singing (García, 1937). Schools in this period always provided religious knowledge and patriotic morality and “pursued the goal of inculcating girls with a love of God, of their country and of others” (García, 1937, Barrios, 1947).

The timetable distribution coincided in all the schools with the standard schedule divided into two sessions. From Monday to Friday, in the morning, classes were from at 9 am to 12 noon, in the afternoon between 2 and 4 pm, and on Saturday from 9 am to 12 noon. In some schools there were classes on Saturday afternoons, for example, the La Laguna number 1 Unitary School, on Saturdays there was a full afternoon schedule (Álvarez, 1943; Butragüeno, 1946). In other schools, Saturday afternoon was reserved for trips and excursions as in the school of Puntallana (Hernández, 1947), while in others it was dedicated to the study of Christian doctrine, pupils even went to church and the priest followed up on the girls’ progress. Regularly on Saturday mornings, there were readings and explanations of the gospel, geography, Spanish patriotic history and gymnastics. In addition to learning the doctrinal precepts, the obligation to attend mass on Sundays and holidays was transmitted.

Enrolment in national girls’ schools was high. However, not all girls were enrolled; school absenteeism was, in fact, notorious in both urban and rural areas. The causes of low and irregular school attendance were mainly poverty and child labour (Bencomo, 1937, Borges, 1948, Contreras, 1946, Dorta, 1937, García, 1937, Hernández, 1947, Ramos, 1943). In rural areas, there was greater irregularity in attendance during periods of agricultural harvests (Bencomo, 1937, García, 1937). “There are a few months when drops in attendance are due to the harvest of fruits in the fields; “A defect of every agricultural town” (Bencomo, 1937).” The cause of girls missing class I believe is due to a lack of resources of the parents, who are forced to use their children in domestic chores and sometimes in agricultural work” (Ramos, 1943). The reports stated that girls helped doing the household chores or in other jobs, also serving in other private homes to earn a livelihood, food and clothing (Contreras, 1946). They also pointed out that due to poverty, many girls “lacked clothes to attend school, and this insufficiency could be corrected if a school wardrobe were created” (Hernández, 1947).

4. Teaching methods used

The Circular of the Ministry of National Education of March 8, 1938 (BOE, 1938) established the curricula to be followed in schools until the approval of the Primary Education Act of 1945 (BOE, 1945). The curricula of all subjects were impregnated by national-Catholicism in a transversal way. The national-Catholic pedagogical culture was projected on subjects ranging from grammar, arithmetic, history, geography, natural sciences, physical education to commemorations, prayers, liturgy and gospel. Subject content was structured around four axes: civic, religious, patriotic and physical. Study programmes and textbooks were used to legitimize education with ideological potential, politics and Christian morality. The textbooks that provided subject knowledge were official ones and served as the ideological foundation for this educational praxis. These books also dictated the teaching model to be followed in schools to ensure the implementation of the programmes set by the educational authorities. A model aimed at not disrupting the political order as well as fulfilling a social function. However, many study programmes marked restrictions in the knowledge to be acquired owing to strict control, manipulation and censorship of subject content. This content was governed by national-Catholicism and traditional orientations. However, in spite of the limits mentioned, teaching methods remained flexible and were adapted to girls. Practice reports show that progressive pedagogical models in school practice were constant, and there was no break with the pedagogy used in the pre-war era.

However, religious and patriotic teaching, with its external manifestations, faithfully adhered to the principles of the national movement particularly from the female perspective. Teaching staff complied with the educational guidelines and respected the norms, but it seems that methodology was not under such control. The teachers declared themselves defenders of national Catholicism and at the same time proponents of active pedagogy. Student teachers often mention in their reports outstanding events and teaching methodologies in the classroom reflecting what some historians of education have called “the empirical culture of the school” (Escolano, 2008).

With the return to the conservative values of the old order, and based on the ideology of the dictatorial regime, the educational patterns were marked. The authoritarian pedagogy of Catholicism imbued the new schemes of thought from the pedagogues of the regime. However, despite the slogans, the active and intuitive pedagogy did not disappear. The empirical culture of the school of these decades shows this and is reflected in all the reports. Methodological practices had not changed, although ideological and religious manifestations were included in daily school practice. The emphasis on patriotic and Catholic emotional education affected the education girls received. The teachers internalized the models and guidelines imposed and then disseminated them in schools

Many examples demonstrate the use of an active pedagogy that linked with the pedagogy and methodologies of the new school, a fact that represented a continuity of the pedagogical renovation implemented during the years prior to the civil war. Despite the regime discrediting the introduction of the ideas of foreign pedagogues (Rousseau, Decroly, Montessori, Fröebel), these ideas remained valid in classroom practices. It is true that a number of teachers during the war and post-war period had received academic training with the 1914 plan and the professional plan of 1931. These plans internalized the recommendations of progressive pedagogy and did not reject its use in the face of the instructions received from Franco's authorities. The model of Catholic pedagogy and the pedagogues

Andrés Manjón, Luis Vives and Calasanz were examples to be imitated. Some student teachers, however, criticized foreign pedagogues, stating that “it has been a painful reality, that in nefarious times everything was seen through foreign pedagogues, having them, so good or better” (Ríos, 1943). The moral and religious education was based on “the theory of Father Manjón” (Dávila, 1947). The aversion to pedagogical renewal was not reflected in the first decade; although, it was progressively chosen among the teachers trained with the subsequent curricula, that is, with the 1942 and 1945 programs. However, various reports are accompanied by the class preparation sheets teacher trainees used to plan the lessons of the subjects to be taught. These reflected the active methodology (Carrillo, 1947, Coello, 1946, Delgado, 1945).

In this way, a good part of active pedagogy continued to be present in schooling. The lessons of objects or centres of interest were practiced during the war and post-war period (Borges, 1948, Dorta, 1937). Decroly’s methods were also used in all subjects in the teaching practice school attached to the teaching college. They also used the rotation of notebooks and class diaries as resources (Delgado, 1945). However, the main innovations are observed in the history and geography classes, with the use of narration and story-telling. Teachers used theatre and the performances of students’ comedies to develop the capacity for expression (Díaz, 1945). In addition, teachers took advantage of commemorations, areas of interest, themes of the day, visits and excursions to show some features of the progressive pedagogy that survived Franco’s regime. Student teachers followed the progressive development of lessons, according to the level, and they used the intuitive method in the early school years. For mathematics they used analytical, intuitive and active teaching methods (García, 1937, Barrios, 1947). Sometimes, teachers used an individual method when few girls attended (Contreras, 1946) and they combined methods adapting them to the reality of the pupils. For example, teachers used the analytical method in addition to the synthetic (Butragüeno, 1949) and active methods with intuitive procedure (Álvarez, 1943, Barrios, 1947, Carrillo, 1947, Delgado, 1947, Dorta 1937). Verbal and Socratic procedures were employed for the teaching of Christian doctrine, history, social education, patriotic education and movement. Teachers also resorted to the exhibition, intuitive and active methods “trying not to make the method an extreme rigidity, but involving the personal aspect of the teacher” (Álvarez, 1943).

The practical intuitive method was applied in the teaching of geography, so for example, students started from the study of their town, school, house, building, street in their neighbourhood or city (Dorta, 1937). Geography, history and patriotic education were three subjects that were related and considered fundamental, “a nation without history or without its political formation has no real existence”. As for support material to explain geographical topics, maps, photographs, a globe to locate countries, big cities and capitals were all used. History was taught through simple narratives in which they tried first of all to inspire love of the country “as something noble and inherited from our ancestors” (Dorta, 1937). The methodology for teaching religion and catechism was through narrations and explanations, memorisation of Christian doctrine and religious celebrations. In the month of May, the month of Mary, rituals were performed to the Virgin Mary, a small altar with flowers was made by the teacher and the girls sang songs and prayers. At the end of the class they sang, prayed for Spain and its leader (Barrios, 1947, Coello, 1946, Palenzuela, 1947)

Excursions and walks were promoted from the official spheres, given the benefits for children’s health and at the same time for learning. The trips and excursions

sions of didactic character were frequent activities (García, 1937, Cañadas, 1947, Casas, 1944). There were trips to the sea and the countryside to relate nature to the studied subjects of geography or natural sciences: "School trips and field trips are of great pedagogical value, from the point of view of a complete education" (Dorta, 1937). Not only did teachers and pupils take walks around the school, but also to different areas of the island, among which the most outstanding was the visit to the García Water Mountain and the botanical garden (Barrios, 1947, Hernández, 1937). A teaching practice student stated that "the unitary school has to have vitalization; to do so, it must be taken out of the narrow classroom environment and taken to the street, to the family, to the field, to the workshop, to the factory, to the office, to all places and to all the media in which a child lives or can live" (Bencomo, 1937).

Conclusions

Researching into school realities and teacher training in the past using new formulas involves challenges and difficulties but has the potential to make a valuable contribution to our understanding of educational history. Among the new research tools in this field, there are not only school notebooks but also the reports written by teacher trainees during their teaching practices in public schools. This written footprint brings us closer to the education of yesterday. The reports of mandatory teaching practices written by student teachers are witness statements of the daily occurrences of schools. The reports contain direct observations by trainees from their vantage point in the teaching-learning process. In the case that concerns us, as student teachers, their reports introduce us to school routines, methodology, study programmes, lessons, activities, the hygienic conditions of the building but also to the ideas and beliefs of a school controlled by national-Catholicism. Through the mirror of the teaching practice reports written by trainees of La Laguna Teaching Training College, we can immerse ourselves in the reality of schools between 1936 and 1949. These reports not only illustrate the school reality of the Canary Islands but also to that of the rest of Spain in that period. They allow us to explore daily school activity and observe teaching methods of the day. Moreover, the reports take us beyond the merely academic to give an insight into everyday lives of children, family economies and the deprivation of girls, at a time when child labour prevented them going to school or caused a fragmented schooling. We cannot ignore the fact that child labour was still maintained in the decade of the seventies in Spain.

One aspect that stands out among these reports is the lack of divergent thinking in their content, not even those reports written during the war years. Teaching students narrate with naturalness the most significant events of their school experience and positively value the work of teachers in their daily activities. They are humble about their vocation and their good intentions, they even entrust themselves to God to guide them in the development of their profession.

Though the reports are not uniform, there is a similarity in the set of elements that they consist of. It is essential to highlight the reflections made in the reports on teaching methodology, revealing the survival of teaching methods and innovations that followed the tenets of active pedagogy and the use of a range of resources. Teaching methods from before the war were not eliminated though the educational programme of the authoritarian regime was incorporated. During the ritual of class entry and exit, prayers and patriotic chants were recited; the morning flag was raised to the song of the "cara al sol" (face to the sun) with the arm raised.

This was a formula that was repeated in all public schools on the Canary Islands, and in schools in other areas of Spain. The singing of the Spanish national anthem and other patriotic songs, the celebration of tributes, patriotic and religious festivities was common and widespread.

In all schools, it was clearly evident that girls were taught subjects considered feminine (work, hygiene and domestic skills) and important for their mission as women. A learning priority, together with the main subjects, was the ideological principles of national-Catholicism. Both trainee teachers and the permanent teachers adopted the moral values and religious practices as well as the postulates and principles of national-Catholicism. Therefore, the dogmas that reproduced this ideological discourse were transmitted to the girls. In addition to gender roles, activities were carried out in a context where home life prevailed and where teachers were models for women to imitate.

On the other hand, in a collective such as that of repressed and chastened wartime and post-war teachers, no other forms except for the faithful ideological reproduction of the principles of national-Catholicism were expected. In general, through the reports, a very receptive and very positive attitude is observed, recognizing the importance of this dogma and in none of the reports is it questioned or doubted. It is also true that the reports were evaluated and had to comply with minimum requirements and thus the any type of subversion of the order was not even considered. The insular ideological apparatus worked perfectly and with good results, following the repression deployed against the republican population. The islands had been punished in multiple ways, as happened in other areas of Spain. Perhaps even more severely, as the island population was reduced from July 18, 1936, according to various specialists (Rivas, 2015).

Pedagogical authoritarianism was not projected in the reports. We did not find references to lack of discipline and handing out punishment, since in girls' schools the atmosphere was calmer because of the control exercised over them. On the other hand, the topics of school absenteeism and low attendance are repeated with insistence.

The role given to student teachers was limited to observation of the school reality and small teaching practices. However, through the reports, these teachers have been able to immortalize a period of Spanish educational history. As sources, the reports provide a wealth of information that enhances knowledge and opens up new lines of research. The study of these unpublished documents offers the chance for an expansion of knowledge and future research, which could usefully be extrapolated to other periods and contexts.

References

- Barceló, Gabriel; Comas, Francisca; Pozo, M^a Mar. La práctica escolar durante los primeros años del franquismo. *História da Educação*, ISSN-e 2236-3459, Vol. 22, N^o. 54, 2018, 334-357.
- Barceló, Gabriel; Comas, Francisca; Sureda, Bernat. Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra. *Revista de Educación*, n^o 371, 2016, 61-82.
- Boletines Oficiales de la Provincia de Santa Cruz de Tenerife de 9 de septiembre, de 4 y 9 de diciembre de 1936.
- Braster, Sjaak; Grosvenor, Ian; Del Pozo Andrés, M^a del Mar (eds.) (2011). *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom*. Brussels: Peter Lang
- Escolano, Agustín. La cultura material de la escuela y la educación patrimonial, *Educatio Siglo XXI*, 28,2, 2010,43-64.
- Escolano, Agustín (Coord.). La cultura material de la escuela: en el centenario de la Junta

- para la Ampliación de Estudios, 1907-2007. *Berlanga de Duero: Centro Internacional de la Cultura Escolar*, 2007, 15-27.
- Escolano, Agustín. La cultura empírica de la escuela aproximación etnohistórica y hermenéutica. En: Juan Mainer (Coord.). *Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2008, 145-172.
- Fernández, Juan Manuel y Agulló, Carmen. *Los temas educativos en las Memorias del Magisterio Valenciano (1908-1909)*. Valencia: Universitat de València, 2002.
- López, Juan Ramón. *La escuela azul de Falange Española de las J.O.N.S.: Un proyecto fascista desmantelado por implosión*. Santander: Dykinson / Ediciones Universidad Cantabria, 2017.
- Martín, Bienvenido. Teorías educativas que subyacen en las prácticas docentes, *Teoría de la Educación*, Vol. 23, Nº 1, 2011, 45-70.
- Martín, Bienvenido. Testimonios de maestros. Modelos y prácticas. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2017.
- Martín, Bienvenido. La cultura escolar y el oficio de maestro. *Educación XX1*, v. 18, nº. 1, 2015, 147-166.
- Martín, Bienvenido. La transmisión de valores patrióticos y cívico-sociales en el franquismo. Análisis de los cuadernos de rotación. *Revista de Ciencias de la Educación, Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, n. 221, 2010, pp. 7-32.
- Martín, Bienvenido y Ramos, Isabel. a) La formación práctica del magisterio republicano a través de los cuadernos de memorias. En *XIX Coloquio de Historia de la Educación*, 19-21 de septiembre. Madrid: Universidad de Alcalá, 2017, 421-423.
- Martín, Bienvenido y Ramos, Isabel. b) La memoria de los maestros: la cultura empírica transmitida por los docentes. *Studia Zamorensia*, Nº. 16, 2017, 27-38.
- Morente, Francisco. La muerte de una ilusión: el magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo. *Historia y comunicación social*, Nº 6, 2001, 187-201.
- del Pozo, M^a Del Mar; Rabazas, Teresa. Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas. *Bordón*, 65, nº4, 2013, 119-133.
- Rivas, Ramiro. *La Guerra Civil en Tenerife*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de La Laguna (Dpto. de Geografía e Historia), 2015.

Documentación del Archivo Histórico de la Universidad de La Laguna

- Libros de Registro de Matrícula de Alumnas de Enseñanza Oficial.
 Libros de Registro de Matrícula de Alumnas de Enseñanza no Oficial.
 Instancias de Solicitud de Prácticas. Caja 140.
 Todas las memorias corresponden al Fondo de Magisterio, custodiado en el Archivo histórico de la Universidad de La Laguna (España).

Memorias Inéditas de Prácticas de Alumnas de Magisterio de La Laguna

- Álvarez, Amparo. Memoria de Prácticas. Escuela unitaria nº 1. La Laguna, 1943.
 Barba, Eusebia. Memoria de Prácticas. Escuela unitaria nº 1. La Laguna, 1944.
 Barrios, Candelaria. Memoria de Prácticas. Escuela unitaria nº 1. La Laguna, 1947.
 Bencomo, M^a Josefa. Memoria de Prácticas. Escuela unitaria de Los Naranjeros. Tacoronte, 1937.
 Borges, M^a Carmen. Memoria de Prácticas. Escuela unitaria nº 2. Icod, 1948.
 Bravo, Eugenia. Escuela nacional nº 6. Santa Cruz de La Palma, 1944.
 Butragueño, M^a Carmen. Memoria de Prácticas. Escuela unitaria nº 1. La Laguna, 1946.
 Cabrera, Argelia. Memoria de Prácticas. Escuela graduada de San Fernando. Santa Cruz de Tenerife, 1941.
 Cabrera, Elena. Memoria de Prácticas. Escuela unitaria nº 2. La Laguna, 1945.
 Cabrera, Escolástica. Memoria de Prácticas. Escuela de la Cuesta. La Laguna, 1947.
 Cabrera, M^a Toribia. Memoria de Prácticas. Escuela de Mazo. La Palma, 1947.

Cabrera, Olga. Memoria de Prácticas. Escuela graduada Onésimo Redondo. Santa Cruz de Tenerife, 1945.

Calderón, Ciriaca. Memoria de Prácticas. Escuela nacional nº 6. Santa Cruz de La Palma, 1948.

Cañadas, Raquel. Memoria de Prácticas. Escuela de los Lavaderos (Santa Cruz), 1947.

Carrera, María. Memoria de Prácticas. Escuela mixta de Barranco Las Lajas. Tacoronte, 1948

Carrillo, María Asunción. Memoria de Prácticas. Escuela nacional de nº 4. Santa Cruz de La Palma, 1947

Casas, Ana. Memoria de Prácticas. Escuela nacional nº 2. Adeje, 1947.

Casas, Eulalia. Memoria de Prácticas. Escuela nacional nº 5. Santa Cruz de La Palma, 1947.

Catalán, Serena. Memoria de Prácticas. Escuela mixta de Geneto. La Laguna, 1943.

Coello, María. Memoria de Prácticas. Escuela graduada Onésimo Redondo. Santa Cruz de Tenerife, 1946.

Contreras, Esther. Memoria de Prácticas. Escuela nº 3. Garachico, 1946.

Cubas, Erudina. Memoria de Prácticas. Escuela graduada. Güimar, 1947

Darias, M^a.Carmen. Memoria de Prácticas. Escuela graduada. Tacoronte, 1944.

Daroca, Mercedes. Memoria de Prácticas. Escuela graduada Onésimo Redondo. Santa Cruz de Tenerife, 1940.

Davi, Irene. Memoria de Prácticas. Escuela graduada José Antonio. Santa Cruz de Tenerife, 1946.

Dávila, Sara. Memoria de Prácticas. Escuela nacional nº 3. Los Silos, 1947.

Delgado, Francisca. Memoria de Prácticas. Escuela graduada de San Fernando. Santa Cruz de Tenerife, 1948.

Delgado, María. Memoria de Prácticas. Escuela mixta de San Bartolomé. La Laguna, 1949.

Delgado, Elena. Memoria de Prácticas. Escuela mixta de Taco. La Laguna, 1947.

Delgado, Evarista. Memoria de Prácticas. Escuela unitaria nº 2. La Laguna, 1945.

Delgado, M^a Isabel. Memoria de Prácticas. Escuela unitaria nº 2. La Laguna, 1942.

Déniz, M^a Jesús. Memoria de Prácticas. Escuela Graduada García Escámez. Santa Cruz de Tenerife, 1948.

Díaz, Carmen. Memoria de Prácticas. Escuela unitaria de Los Naranjeros. Tacoronte, 1945.

Díaz, Reneida. Memoria de Prácticas. Escuela graduada José Antonio. Santa Cruz de Tenerife, 1947.

Dorta, Natividad. Memoria de Prácticas. Escuela graduada aneja. . La Laguna, 1937.

García, Matilde. Memoria de Prácticas. Escuela nacional de Tiguaiga. Los Realejos, 1937.

Grote, M^a Carmen. Memoria de Prácticas. Escuela graduada aneja. La Laguna, 1938.

Hernández, M^a Aflijidos. Memoria de Prácticas. Escuela nº 2 del Puerto de la Cruz, 1937.

Hernández, Daniela. Memoria de Prácticas. Escuela unitaria de Puntallana. La Palma, 1947.

Hernández, María. Memoria de Prácticas. Escuela graduada aneja. La Laguna, 1937.

Herráiz, M^a Carmen. Memoria de Prácticas. Escuela graduada Onésimo Redondo. Santa Cruz de Tenerife, 1943.

Palenzuela, Candelaria. (1944). Memoria de Prácticas. Escuela Graduada San Fernando. Santa Cruz de Tenerife, 1944.

Palenzuela, Felicia. (1947). Memoria de Prácticas. Escuela graduada Isabel la Católica. Santa Cruz de Tenerife, 1947.

Pérez, Marta. Memoria de Prácticas. Memoria de Prácticas. Escuela graduada aneja. La Laguna, 1937.

Ramos, Petra. Memoria de Prácticas. Escuela graduada aneja de La Laguna, 1938.

Ramos, Dolores. Memoria de Prácticas. Escuela nacional nº1 de La Laguna, 1943.

Ríos, Victoria. Memoria de Prácticas. Escuela unitaria de Fuencaliente (La Palma), 1943.

Rodríguez, Marta. Memoria de Prácticas. Escuela graduada aneja de La Laguna, 1937.

Suárez, Soledad. Memoria de Prácticas. Escuela nº 1 de la Villa de Los Silos. Tenerife, 1947.

Soler, M^a Carmen. Memoria de Prácticas. Escuela graduada de Garachico, 1947.

Yanes, Dulce. Memoria de Prácticas. Escuela nº 3 de Los Silos. Tenerife, 1949.



Una paura che ti stringe il cuore. Educazione e paura nelle favole per bambini

A fear that grips your heart. Education and fear in children's fairy tales

Anita Gramigna

Università di Ferrara - grt@unife.it

ABSTRACT

This article is inspired by the systematic observations of five years of work with classic fairy tales in the nursery school of the province of Ferrara. It is not an experimental research; it is the reflection, supported by a bibliographical research, on my experience of working with nursery school teachers.

It has been theorized that the guided reading of this narrative can favor, in the smallest, emotional awareness processes and, with the recognition of the emotionality of others, the progressive emancipation from one's self-centeredness. This aim is particularly important in an age phase during which linguistic and semantic competence is still insufficient to describe the complexity of emotions and feelings, especially those that are related to fear. The dramatized reading of fairy tales was followed by an activity of analysis through drawing and discussion, with the subsequent verbalization of the children themselves. Finally, the discussion with the teachers and the subsequent reflections. The epistemological framework refers to an interpretative pedagogy and the methodological approach, of qualitative implantation, is based on participatory observation. The aim is to provide a grid of interpretation to the teachers of the nursery school to help them decipher children's fears and to start, with them, processes of emotional awareness. To this end, some classic fairy tales were examined.

Questo articolo prende spunto dalle osservazioni sistematiche di cinque anni di lavoro con le fiabe classiche nella scuola materna della provincia ferrarese. Non è una ricerca di carattere sperimentale, è la riflessione, supportata da una ricerca bibliografica, sulla mia esperienza di lavoro con le insegnanti della scuola dell'infanzia.

Si è teorizzato che la lettura guidata di tale narrativa possa favorire, nei più piccoli, processi di consapevolezza emozionale e, con il riconoscimento dell'altrui emotività, la progressiva emancipazione dal proprio egocentrismo. Tale fine è particolarmente importante in una fase d'età durante la quale la competenza linguistica e semantica è ancora insufficiente a descrivere la complessità di emozioni e sentimenti, soprattutto quelli che ineriscono alla paura. Alla lettura drammatizzata delle fiabe è seguita un'attività di analisi attraverso il disegno e la discussione, con la conseguente verbalizzazione dei bambini stessi. Infine, la discussione con le insegnanti e le successive riflessioni. La cornice epistemologica fa riferimento ad una pedagogia interpre-

tativa e l'approccio metodologico, di impianto qualitativo, si basa sull'osservazione partecipata. Lo scopo è quello di fornire una griglia di interpretazione agli insegnanti della scuola dell'infanzia per aiutarli a decifrare i timori dei bambini e ad avviare, con loro, processi di coscientizzazione emozionale. A questo fine, si sono prese in esame alcune fiabe classiche.

KEYWORDS

Education, Emotion, Affectivity, Growth, Interpretation.

Educazione, Emozione, Affettività, Crescita, Interpretazione.

1. Introduzione. A partire dalla paura

Avrò avuto sì e no 4 anni, ero stata sempre a casa con mia madre, d'inverno fra le mura domestiche a giocare su di un grande tappeto rosso e d'estate nel cortile dove dondolava una bellissima altalena. Uscivo spesso con mia madre, per fare la spesa o altre piccole commissioni, sino alla piazza del paese. Quel giorno, ci siamo fermate all'asilo delle suore. Un parco bellissimo, ombreggiato, con tanti giochi meravigliosi e bambini che si rincorrevano liberi. Entriamo, mi giro, la mamma è già oltre il cancello che si allontana. La chiamo ma non si volta, forse non mi sente, forse la mia voce si è fatta silente.

"Non è possibile che ti ricordi, eri troppo piccola!".

Me lo ricordo ogni volta che soffro un sentimento inatteso di abbandono. Me lo ricordo come la paura quando ti stringe il cuore.

Questa paura ne comprende molte, perché è un'emozione primaria (Ekman, 1992). Il sentimento dell'abbandono prelude e contempla quello di non essere amati o, peggio, di non essere meritevoli di essere amati, e poi, quasi come conseguenza, di non sapersi difendere, di essere ingannati, di essere rapiti, di essere aggrediti, di morire. Di perdersi e non tornare più a casa. Paura della propria fragilità a fronte degli altri, che sono più grandi, più sicuri di sé o che già conoscono i segreti del giardino delle suore. Paura della propria differenza. E di essere emarginati.

Nell'esclusione si sperimenta una sorta di lontananza dal senso consueto che si attribuisce al mondo: disorientamento e perdita. Questo stato d'animo radicalizza il sentimento dell'impotenza.

È questa la paura fondamentale dei bambini; è quella che le comprende tutte, perché la paura si compone di tanti sentimenti.

Riteniamo che la narrazione sia un modo di pensare perché ci suggerisce le strutture per meglio interpretare i nostri conflitti esistenziali, per organizzare la nostra conoscenza, per crearne e delimitarne i diversi campi. In tal modo, i bambini comprendono il significato emotivo degli episodi narrati, ma anche delle proprie esperienze, attraverso un rimando ai propri vissuti. La semantica profonda della narrazione fiabesca è metaformativa nel senso che favorisce lo sviluppo delle personalità e costruisce prassi di autoermeneusi; in una parola: aiuta i soggetti in

via di sviluppo a conoscersi meglio, prepara processi di interiorizzazione. Le emozioni –siano o meno consapevoli - svolgono un effetto prolungato nel tempo se si mutano in sentimento e giungono alla consapevolezza. Cioè a dire che solo con la chiara percezione di un senso del sé il ragazzo giunge alla consapevolezza dei sentimenti che prova. Per questo motivo e citando una bella espressione di Damasio (2003, p. 23), possiamo affermare che il sentimento è l'esperienza mentale dell'emozione. Aiutare i bambini a riconoscere, dar voce e attribuire un nome alle emozioni li aiuta nel processo di coscientizzazione del sé. Questa consapevolezza, sia pure ai primi stadi, li aiuta a prendere decisioni, a imparare qualcosa di nuovo. È senso del sé. Secondo Damasio (2003, p. 18 e 17), la coscienza amplifica l'impatto di sentimenti ed emozioni nella mente. Di più, egli sostiene che è "la nostra prima autorizzazione a conoscere" e che pertanto ci "aiuta a perfezionare l'arte della vita". E infatti è la coscienza che rende noto al ragazzo il sentimento di una emozione.

L'esperienza che abbiamo vissuto attraverso le fiabe tendeva ad affinare la sensibilità dei bambini nel rintracciare e interpretare in sé e negli altri il mondo affettivo che costituisce gran parte della loro identità in costruzione. Il "fantastico" e "lo straordinario", infatti, alimentano una percezione prospettica della realtà. Si verifica così di una interpretazione chiarificatrice del mondo sia in chiave di interiorità che di esteriorità, in quanto il bambino impara a riconoscere e a governare i fantasmi inquietanti della loro affettività come gli slanci di felicità.

Il racconto fiabesco introduce ad una visione del mondo nonché ad una organizzazione dell'esperienza esistenziale che indica dei percorsi di significazione della propria interiorità. Così si aiutano i bambini ad interpretare le proprie delusioni narcisistiche, le dipendenze affettive, le rivalità amicali, l'egocentrismo, l'aggressività asociale. Di qui, la capacità di tener conto del punto di vista, come dei sentimenti, degli altri. Sono le competenze che aiutano i bambini a comprendere le relazioni, a negoziarne i conflitti, a collaborare nei lavori o nei giochi di gruppo; ovvero a potenziare la loro intelligenza emotiva. Scrive in merito Goleman (1996, p. 24): "Si tratta [...] della capacità di motivare se stessi e di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione; di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; e, ancora, la capacità di essere empatici e di sperare".

In questo senso, la narrazione aiuta i bambini a costruire strumenti di lettura e di orientamento delle paure che girano il loro immaginario. La metafora letteraria svolge qui una funzione ermeneutica, sia come struttura del discorso narrativo, sia come elemento evocativo di ripescaggio dei simboli e dei saperi, per ricollocarli in un loro nuovo assetto. Le metafore che fioriscono nelle fiabe sono molto interessanti sotto profilo educativo perché si richiamano ad una realtà che approda sempre a qualcosa d'altro rispetto a quello che dice, allude, evoca, lascia intuire. La metafora accoglie quell'eccedenza di significato intraducibile, che possiamo intuire solo emozionalmente e che è al cuore della sua magica ambiguità. E così accende il gioco dell'intuito, dell'introspezione, della creatività. L'ambiguità della metafora, ovvero la legittimità di interpretazioni diverse, è infatti un suo tratto caratteristico. Questa sua natura ci consente di introdurre nuove immagini in contesti consueti e viceversa; ovvero, ci incita ad un utilizzo creativo sia dei simboli sia delle connessioni di significato ai quali possono alludere.

La fiaba è narrazione complessa non solo perché dialoga attraverso la metafora, ma anche perché reca l'eco di numerose stratificazioni culturali e di un'antropologia arcaica (Certini, 2017) che rimanda ad un archetipo dell'immaginario. È complessa perché evoca un'esperienza estetica, ovvero un approccio consoci-

tivo intensamente relazionale nel quale il linguaggio delle emozioni, dell'immaginario e dell'onirico s'intreccia a quello della logica, perché la ragione delle fiabe è una ragione poetica. La sensibilità è il primo *humus* di queste narrazioni che radicalizzano la natura narrativa dell'educazione. La letteratura affina i bisogni del piccolo lettore e li rende più complessi, perché innesca meccanismi di coinvolgimento della sua personalità integrale. Lo proiettano nell'universo ludico del "come se", evocano una polisemia di messaggi e valori che fa leva sia sugli aspetti razionali sia su quelli emozionali e affettivi. L'avventura, lo straordinario, la magia, il mostruoso, il ludico, elementi costitutivi delle fiabe, accendono un gioco emozionale, che è anche intellettuale, e proiettano il bambino dentro comportamenti ermeneutici che, soli, possono aiutarci, nell'insegnamento come nell'apprendimento, a cogliere le opportunità cognitive di una mente che si nutre anche di affetti. Il processo di immersione o di appropriazione della storia favorisce l'identificazione con l'eroe buono e con la soluzione dei suoi dilemmi. Le fiabe ci consentono di far leva sulla partecipazione, sull'interpretazione e sull'intuizione, e possono aiutare i più piccoli a decifrare, dare un nome e, in parte, governare le proprie emozioni. A partire dalla paura, perché, come afferma LeDoux (2004) è un importante punto di partenza per studiare le emozioni.

2. Dar voce

Hansel e Gretel, dei Fratelli Grimm (2006)¹, hanno paura di essere abbandonati nel bosco, non solo per i pericoli che lì si nascondono, non solo per il terrore di essere divorati dalla strega, ma si sentono "smarriti" per non poter più contare sulla protezione del padre. È la paura di non essere amati il pericolo incombente, ed è per questo motivo che si impegneranno a superare tutte le prove che la loro avventura impone, per mostrare di esserne degni. Ed è solo dopo aver dato prova di essere astuti, tenaci e coraggiosi che il padre li riaccoglie in casa, pentendosi. La strega è proprio il contrario di quello che rappresenta la mamma amorevole; finge di essere gentile, solo per divorarli. Ecco, il bambino che ha sperimentato le dolcezze dell'amore materno soffre nel timore che la madre si trasformi in una strega, che non lo ami, che l'abbandoni. La paura è il contrario dell'amore perché presuppone appunto l'esistenza terribile, inquietante e misteriosa del disamore.

Il disamore è il segno di una colpa. *Cenerentola*, ancora dei Grimm (2006), si fa in quattro, svolge tutti i lavori di casa, è ubbidiente, umile e rispettosa. Ciò nonostante non riesce a guadagnarsi l'affetto della matrigna, personaggio molto importante perché comanda anche sul padre che, infatti, non interviene mai a difendere la fanciulla dalle tante e immotivate angherie. Cenerentola non si merita di andare al ballo perché, le si ricorda continuamente, non sa ballare, non è elegante e farebbe vergognare tutta la famiglia con la sua goffa presenza. Ecco, la giovane non è degna d'amore e di conseguenza non la si ama. Ed è questa la ferita più grande, quella dalla quale i bambini sognano di essere salvati a tutti i costi. È questa la paura che noi adulti dobbiamo aiutare prima a comprendere poi a controllare, perché tutti, ma proprio tutti, sono meritevoli d'amore, compresi i bambini e i ragazzi che devono continuamente essere corretti e, naturalmente, pure i grandi quando sbagliano. La paura folle dell'indegnità d'amore invoca quella dell'emarginazione.

1 Jacob Ludwing Grimm (1785-1863) e Wilhelm Karl Grimm (1786-1859) filologi tedeschi. La prima raccolta risale al 1812.

Il brutto anatroccolo di Andersen (1994)² è diverso da tutti gli altri: grosso, sgraziato, impacciato. Amici e fratelli lo deridono, lo dileggiano, lo escludono dai giochi. Le anatre adulte lo schivano, ne parlano sottovoce fra di loro e ringraziano il cielo di non averlo nel loro nido familiare. Gli giungono parole cattive, aggressioni di ogni tipo che lo costringono a stare in disparte. Escluso e solitario, sopporta la sua diversità come una colpa. L'emarginazione è ancora peggio dell'abbandono. Essere esclusi significa essere personalmente distrutti. È la morte mascherata da esclusione sociale. Chi è ai margini vive fra i segni ripetuti e violenti del disamore come una accusa perenne. La sua quotidianità è una tortura. E infatti il brutto anatroccolo fugge, portando in volo la propria differenza in forma di cigno. Si libera della necessità di essere amato, accetta di non essere un anatroccolo, prende coscienza della propria natura e diventa un giovane cigno adulto. Bellissimo, per ristabilire, con un lieto fine, un equilibrio che dà sicurezza.

Bellissima è pure *Biancaneve* - della celebre raccolta dei Grimm (2006) - ma, lei non lo sa e non sa che proprio la sua bellezza è fonte di pericolo. Per pietà, viene abbandonata in un bosco da un servitore che, per ordine della regina matrigna, avrebbe dovuto ucciderla. Anche qui il disamore implica la perdita di sé, dei propri punti di riferimento e di ogni riparo. Disamore, abbandono, smarrimento di senso. Ed è il bosco il luogo dove la giovane conosce, nei 7 dolcissimi nani, un amore che la colma di tenerezza e la compensa del dolore subito. Ed è lei ora ad interpretare, con loro, il ruolo materno di chi si prende cura, lei che si è vista sottrarre da un destino malvagio l'affetto che ogni bimbo si aspetta di ricevere dai genitori. Il ribaltamento è interessante e istruttivo, la piccola Biancaneve non si rinchioda rabbiosa sulle sue ferite, risponde all'ingiustizia con l'esercizio dell'amore. Trova nell'emarginazione una nuova centralità; proprio nel bosco che le faceva tanta paura viene accolta nella minuscola casetta di nuovi amici. Ma, anche qui, insorgono altri pericoli nella persecuzione della matrigna che è una strega e viene a sapere del suo nuovo rifugio. La giovane alla fine soccombe all'incantamento della morte, perché la persistenza del disamore porta a sentirsi morti. Sarà un principe a riscattarla dal torpore, rapito dalla sua incorrotta bellezza. E di nuovo si ricompono un equilibrio di giustizia, nell'amore, appunto, riapparso nella figura del salvatore.

Analogo il destino della *Bella addormentata* - di Perrault (2011)³ - che subirà quella morte che viene dall'odio non per colpa della mamma, ma di una strega offesa per non essere stata invitata al banchetto del battesimo. Qui il disamore irrompe sulla scena nel ruolo di un personaggio estraneo alla famiglia; la sua cattiveria è sempre incomprensibile, ma meno dolorosa. L'ostilità degli estranei può essere loro responsabilità, quella dei genitori viene percepita come se non si fosse meritevoli di amore. I bambini non possono accettare che i genitori siano manchevoli di amore nei loro confronti, perché questa sensazione li priva di sicurezza. "La nostra prima paura è di non essere abbastanza amati. - afferma Silvana De Mari - Nell'amore del nostro genitore non solo abbiamo la possibilità della sopravvivenza, abbiamo prova dell'autostima. (...) Nelle fiabe noi abbiamo messo la paura più antica, più totale, più assoluta: non essere amati, non essere abbastanza amati"⁴.

2 Scrittore e poeta danese (1805-1875).

3 Charles Perrault scrittore francese (1628-1703).

4 Testo della conferenza *La paura e la menzogna dai fratelli Grimm ad Harry Potter*. Storia della letteratura fantastica degli ultimi sette secoli, organizzata dalla Biblioteca Sala Borsa Ragazzi, il 28 marzo 2006 per la Fiera del Libro per Ragazzi, a Bologna.

Hansel e Gretel, Biancaneve, La bella addormentata, Pollicino ma anche Cappuccetto Rosso sperimentano la prima esperienza di paura nel bosco che rappresenta un momento difficile di passaggio dal noto all'ignoto: il luogo dell'altrove. Qui prendono vita paure senza nome, timori che evocano l'ignoto, il selvaggio, l'incerto, insomma l'oscuro mondo di fantasmi che vive fuori dal mondo abitato. I protagonisti penetrano in uno spazio privo di confini che dilata lo stordimento nella perdita anche di margini temporali (Harrison R. P., 1992). Qui, come nel buio, la paura dà nome all'incertezza. La percezione che il bambino ha del mondo cambia e con essa i suoi comportamenti. La paura diviene ubiqua. Emerge un sentimento che è sganciato dai pericoli reali e che si richiama a quelli, oscuri e sconosciuti, che potrebbero esserci. Questo terrore schiaccia il bambino nel sentimento della sua incompetenza; non possiede gli strumenti per interpretare la realtà e ne percepisce solo i fantasmi. Il terrore impedisce al piccolo di calcolare il rischio e di inventare delle strategie di sopravvivenza, come invece fanno Hansel e Gretel, per esempio, che non solo sanno ritrovare la strada di casa, ma anche aggirare la strega famelica. Il possibile irrompe nell'impossibile, e i due fratellini affermano non solo il loro diritto all'amore dei genitori, ma, ancor di più, di meritarselo. Anche *Pollicino* di Carles Perrault (2011), abbandonato nel bosco insieme ai fratelli da un padre che non poteva più sfamarli, alla fine, dopo tanti pericoli, dimostra di meritare l'amore dei genitori: non solo inganna l'orco che voleva divorarlo, ma, con l'inganno gli porta via gli stivali magici e tutto l'oro che aveva accumulato. Così, il piccolo eroe torna a casa e rende ricchi i genitori. Il bambino ha superato mille prove, si salva e riscatta la famiglia dalla povertà. Ha dimostrato di meritare tutto l'amore del mondo. Più o meno la stessa cosa accade alla giovane protagonista della fiaba *Le fate*, ancora di Perrault (2011). La giovane è maltrattata dalla madre che le preferisce la sorella Checchina, viziata e sgarbata. La nostra eroina invece è tanto gentile che una fata travestita da vecchia mendicante le dona il prodigio di far fiorire fra sue labbra fiori e perle preziose. Cacciata dalla madre furiosa, si perde nel bosco, ma proprio qui, al culmine della paura e della disperazione incontra il principe che, incantato dalle sue labbra, la sposerà, compensandola di tutto l'amore che non le era stato dato.

Il bosco rappresenta un universo di pericoli dove esistono o possono esistere lupi, mostri, streghe, orchi, metamorfosi, dove si fa esperienza di morte e divoramenti. Un paesaggio iniziatico inquieto e inquietante. Questo abisso boscoso è metafora della perdita totale e con essa dello smarrimento di senso, perché senza confini non ci sono grammatiche per interpretare il mondo e nemmeno i suoi significati. *Cappuccetto Rosso* – di Perrault (2001) – infrange il divieto di attraversare la selva e, non a caso, incontra il lupo che la vorrà divorare.

Un primo obiettivo è aiutare i bambini a verbalizzare prima la sensazione della paura, poi il suo sentimento profondo attraverso la descrizione di esperienze e di sogni. In questa fase, le parole delle fiabe aiutano a dare forma ad un magma emozionale confuso e perciò ancora più inquietante.

3. Conclusione. Sul male

L'attività che proponiamo è un chiaro esempio di ermeneutica applicata.

Griglia per l'analisi delle fiabe:

- * Come si è sentito-a il-la protagonista della storia? (analisi dei vari passaggi della vicenda e delle emozioni implicate; dare un nome ad ogni fase);

- * Perché il-la protagonista si è trovato-a nei guai?
- * Cosa hanno sentito gli altri personaggi (analisi dei ruoli; dare un nome ai sentimenti di ogni figura);
- * Da dove nasce la loro paura?
- * Tu cosa avresti fatto al suo posto?
- * Raccontami il tuo disegno della paura.
- * Le parole della paura ed il loro contrario.

Il fine di questa proposta non è quello di negare la paura, né l'esistenza della sofferenza e del pericolo, il nostro scopo è di aiutare i più piccoli ad interpretare queste emozioni e a costruire degli schemi di azioni che non li blocchino. Vivere la paura della fiaba deve significare comprendere un fenomeno che ha una natura esistenziale e che, nel corso della vita, dovrà essere affrontato con competenza. Il "come se" della narrazione è creazione immaginativa e consente un movimento dall'ordinario allo straordinario, che è operazione squisitamente cognitiva. Qui, s'è detto, il mondo si rappresenta in forma di metafora, la quale offre esempi di paura che nella finzione letteraria offrono sempre vie di scampo, soluzioni, stratagemmi. Questo significa che di fronte alla paura è possibile non soccombere e, anzi, si deve operare per riconoscerla, capirla, superarla. Significa anche che questo sentimento e le esperienze dalle quali è scaturito sono già state vissute da altri, che le hanno affrontate e che fanno sentire il bambino meno solo. Il mondo fantastico, meraviglioso e mostruoso della favola è altra cosa rispetto a quello ordinario, ma può aiutare a costruirne chiavi di lettura in termini di interiorità. Il bambino in età prescolare vive in maniera confusa e caotica l'esperienza emozionale, fatica a riconoscerla e definirla. Questa confusione oltre a generare un ulteriore disagio affettivo può bloccare i più piccoli in schemi cognitivi di negazione o di resistenza nei confronti del riconoscimento e della gestione della paura.

La fiaba semplifica le situazioni ed offre un nome alle emozioni che ne scaturiscono. I personaggi, eroi positivi o negativi sono facilmente identificabili, privi di ogni ambiguità, consentono di cogliere il problema nei suoi tratti essenziali. Allo stesso modo, l'identificazione con l'eroe, i suoi terrori, il superamento delle prove, gli consente di capire come a fronte delle emozioni è possibile elaborare piani d'azione. Le fiabe sanciscono così il nesso fra immaginazione e realtà. E l'incantamento che il bambino subisce nasce dall'avventura, dal gioco, dalla finzione, in una parola: dal sentimento del magico, nel quale diluire quello della paura. Le fiabe, come la migliore letteratura infantile, affinano nei bambini le risorse per interpretare ed affrontare i loro bisogni interiori, ne stimolano l'immaginazione, chiariscono le emozioni, riconoscono i conflitti.

Il tema delle paure introduce il bambino ad una interpretazione della questione del male che, nelle fiabe è sempre presente. "Il male – scrive Zygmunt Bauman (2009, p. 69) – è ciò che sfida e disintegra quell'intelligibilità che rende vivibile il mondo". La valutazione del bene e del male, scrive ancora Patricia Churchland (2012), "si radica nelle emozioni, nelle passioni che sono endemiche della natura umana e nelle abitudini sociali acquisite durante d'infanzia. I processi valutati vi impiegano la memoria e attingono dalla capacità di risolvere problemi. La ragione non crea valori, ma si modella attorno ad essi e li induce in nuove direzioni".

Il dualismo fra male e bene implica il tema dell'opzione etica. Ma, scegliere il bene, come suggerisce l'identificazione con l'eroe buono, significa conoscersi, capire la natura della propria paura, superare le prove e vincerle. Le storie, secondo Mircea Eliade (1952), si presentano come modelli di comportamento umano ed è per questo motivo che offrono una fondamentale funzione erme-

neutica. Le fiabe aiutano i bambini a comprendere in modo chiaro ed essenziale dilemmi emozionali complessi.

Al male, nelle sue varie forme, siamo abituati: guerre, catastrofi, calamità, crimini sono all'ordine del giorno sui nostri quotidiani. Quello che ci sconcerta è la manifestazione del male nel dolore che ci coglie da vicino, la nostra stessa infelicità, la sofferenza che ci prende all'improvviso, e forse è per questo motivo che ne occultiamo la presenza agli occhi dei bambini. "Lo spirito moderno – scrive ancora Bauman (2009, p. 62) – è nato all'insegna della ricerca della felicità – più felicità, sempre più felicità. Ogni membro della società liquido-moderna è istruito, addestrato e preparato a cercare la felicità individuale con mezzi e sforzi individuali".

Non si parla del dolore in famiglia, si cerca di non menzionarlo, lo si nasconde, lo si evita a tutti i costi. Non si parla del dolore a scuola, si anestetizza con il linguaggio della formalizzazione disciplinare. I nostri figli crescono nella logica che il dolore sia, per loro, un'offesa imprevedibile, intollerabile e, soprattutto, incomprensibile, perché ogni male è immeritato. Nei confronti del male e del dolore "siamo stati bene addestrati – chiarisce ancora Bauman (2009, p. 81) - a distogliere lo sguardo e a tapparci le orecchie".

Pensiamo che questo occultamento possa essere una delle cause del disorientamento emotivo di cui sembrano soffrire oggi molti giovani. Un malessere emozionale che ha ben analizzato Goleman (1996) nelle difficoltà di autocontrollo, nei disturbi del comportamento, nell'incremento del bullismo, come nel considerevole aumento di problemi relazionali (Buenasayag, Shmit, 2004). Diversi studi rilevano necessità di un apprendimento emozionale che parta dai primi anni della scuola dell'infanzia (Collacchioni, 2009).

Invece le fiabe insegnano loro che esiste e che bisogna affrontarlo. Ci raccontano che nella vita è inevitabile lottare dolorosamente contro le difficoltà. L'ingiustizia che subiscono i nostri piccoli eroi genera sofferenza ed è alla radice dei pericoli che dovranno affrontare. L'ingiustizia è la causa principale di dolore nelle fiabe. È l'origine del male. Ma l'ingiustizia implica saper distogliere la percezione del sé dal suo centralismo per cogliersi nella relazione con gli altri. L'opzione di scelta fra quello che è giusto e quello che è ingiusto, in sostanza, fra il bene e il male richiede una progressiva emancipazione dal proprio egocentrismo. Il male talvolta è assai attraente: ognuno di noi ha desiderato a tutti i costi essere il più bello, il più bravo, il più amato, il più ricco ... del reame. I cattivi delle fiabe lo desiderano a tutti i costi perché l'imperio di questo desiderio, nella personalità egocentrica, cancella la percezione dei costi, appunto, soprattutto quando a pagarli sono gli altri. Ed è qui che l'identificazione con l'eroe buono, con le sue sofferenze e le fatiche aiutano il bambino a smascherare le velleità del cattivo. In questo processo di identificazione e negazione egli poco a poco inizia a costruire la propria identità.

Scrivono in proposito Bettelheim, nel suo famoso libro sulla fiaba *Il mondo incantato* (2005), che il processo di crescita corrisponde al divenire via via in grado di trascendere gli angusti confini di un'esistenza egocentrica e al credere di poter dare un importante contributo alla vita.

Questo movimento dal sé al noi è un fondamentale esercizio di crescita. Dovrebbe durare tutta la vita ed è bene che inizi presto. In questo le fiabe ci possono aiutare, perché nella loro narrazione partecipata i bambini scoprono che esistono dei confini alle proprie voglie, in particolare quando possono danneggiare gli altri. La matrigna di Biancaneve vuole uccidere una ragazzina che avrebbe dovuto proteggere, perché non può tollerare che lei sia la più bella del reame. Nella vanità smodata è la sua natura di strega. La matrigna di Cenerentola, invece è solo egoi-

sta, vuole tutto per le sue figlie e tutto toglie, compreso l'affetto del padre – che non ci fa una bella figura – alla giovane. Lo stesso accade alla giovane eroina de *le Fate* che vede fiorire fra le labbra perle e fiori, ma la madre non riuscirà mai ad amarla, perché tutto vuole per l'altra figlia, Cecchina. Hansel e Gretel devono vedersela, ancora una volta con la codardia del padre, con l'egoismo della matrigna e, soprattutto, con l'appetito abnorme di una strega che, guarda caso, si nasconde in una deliziosa casetta di zucchero e marzapane. Pollicino deve sfuggire alla voracità dell'orco che brama "carne fresca" benché abbia già mangiato.

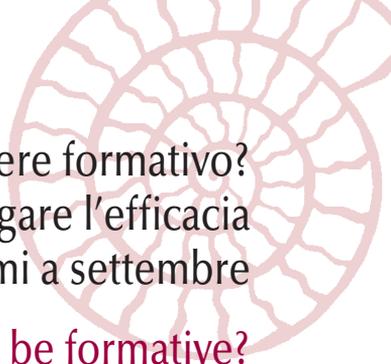
È la superbia, la voracità, l'arroganza, vanità insaziabile ed egocentrica di streghe, matrigne, lupi, orchi e mostri, a causare la catastrofe. È proprio qui che nasce il male. Compreso quello connaturato alla società contemporanea, come ci riferisce ancora Bauman (2009, p. 95) "il potenziale patologico (o meglio suicida) della civiltà moderna è dovuto alle stesse qualità da cui essa trae importanza e prestigio, ossia dalla sua congenita incapacità di porsi dei limiti, alla sua intrinseca tendenza a trasgredire e al suo rifiuto e inosservanza di qualsiasi confine e limite". Nelle fiabe, questa arrogante aggressività verso gli ostacoli che si frappongono al soddisfacimento, questo rifiuto a porsi qualsiasi limite, questa indifferenza nei confronti del male procurato, è intercettato, riconosciuto e condannato. In tal senso esse contrastano la pervasiva pedagogia sociale che oggi ci impone un'etica pragmatica e le illusioni di un consumismo insaziabile, l'attenzione esclusiva all'appagamento dei nostri desideri. Si tratta di una sollecitazione continua a perdere di vista l'interiorità a favore dell'esteriorità, l'unitarietà per la frammentazione dell'esperienza e, in generale, della conoscenza. I nostri ragazzi sono sempre meno abituati all'introspezione. Il principio misterico, che è all'origine di molte fiabe classiche, come della mitologia alla quale sono imparentate, invece rimanda alla dimensione dell'interiorità e della totalità. I simboli che vibrano nelle metafore fiabesche consentono una organizzazione del pensiero che va in quella direzione, ovvero dall'esterno verso l'interno, dall'ordinario allo straordinario, dall'atomistico all'olistico.

Una sapiente educazione emozionale favorisce la capacità di gestire sia i conflitti interni sia quelli relazionali, perché affina le competenze empatiche, ma anche la cognitività, soprattutto per quanto riguarda la memoria e l'attenzione. Ecco quindi che occorre iniziare sin dalla scuola della prima infanzia a conoscere le emozioni e le loro cause e manifestazioni. In tal modo l'insegnante avvia i bambini a sopportare le frustrazioni, a controllare la collera, a prevenire comportamenti autolesionisti, a tollerare lo stress. A realizzare il sé nel noi.

Riferimenti bibliografici

- Andersen, C. (1994). *Le fiabe*. Roma: Newton & Compton.
- Aringolo, K., Corelli, L. & Monaldo, I. (2011). *LE FIABE PER... affrontare ansie e paure*. Milano: FrancoAngeli.
- Barsotti, S. (2016). *Bambine nel bosco*. Pisa: ETS.
- Bauman, Z. (2009). *Paura liquida*, Bari, Laterza.
- Benini, E. & Malombra, G. (2010). *LE FIABE PER...vincere la paura*. Milano: FrancoAngeli.
- Bernardi M. (2009), *Infanzia e Metafore Letterarie*. Bologna: BUP.
- Bernardi, M. (2007). *Infanzia e Fiaba*. Bologna: BUP.
- Beseghi, E., Grilli, G. (2011) (a cura di). *La letteratura invisibile*. Roma: Carocci.
- Bettelheim, B. (2005). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Roma: Feltrinelli.
- Bruner, J. (1991). *La costruzione narrativa della "realtà" in Ammanniti M., Stern D. N. (a cura di), Rappresentazioni e narrazioni*. Roma-Bari: Laterza.

- Buenasayag, M., Shmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Calvino, I. (1985). *Sulla fiaba*. Torino: Einaudi.
- Cambi, F., (2002) (a cura di). *Mostri e paure nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi*. Firenze: Le Monnier.
- Certini, R. (2017). I contributi delle scienze umane all'interpretazione della fiaba: dall'antropologia alla psicoanalisi ... con tracce filosofiche. *Studi sulla Formazione*, 20, 2, 231-237, on-line.
- Churchland, P. S. (2012). *Neurobiologia della morale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cohen, L. G. (2015). *Le paure segrete dei bambini*. Milano: Feltrinelli.
- Collacchioni, L. (2009). Emozioni, conoscenza e apprendimento. In: Mannucci A., Collacchioni, L. (a cura di). *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*. Pisa: ETS.
- Damasio, A. R. (2003). *Emozione conoscenza*. Milano: Adelphi.
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Eliade, M., (1981). *Immagini e simboli*. Milano: Jaca Book.
- Evans, D. (2004). *Emozioni. La scienza del sentimento*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferraris, M. (2006). Conoscenza estetica. In N. Vassallo, *Filosofia delle conoscenze*, Torino: Codice Edizioni.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Gramsci, A. (1980). *Favole di libertà*. E. Fubini e M. Paulesu (a cura di). Introduzione di Carlo Muscetta. Firenze: Vallecchi.
- Grimm, J. e W. (2006). *Tutte le fiabe*. Roma: Donzelli.
- Harrison, R. P. (1992). *Foreste, l'ombra della civiltà*. Milano: Garzanti.
- Janer Manila, G. (1995). *Literatura infantil i experiència cognitiva*. Barcellona: Pirene.
- LeDoux, J. (2004). *Il cervello emotivo, all'origine delle emozioni*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Loschi, T. (1993). *I bambini e le paure*. Bologna: Cappelli.
- Mantegazza, R. (1996) (a cura di). *Per una pedagogia narrativa*. Bologna: EMI.
- Perrault, C. (2011). *Tutte le fiabe*. Roma: Donzelli.
- Propp, V. (1977). *Morfologia della fiaba*. Roma: Newton Compton.
- Propp, V. J. (1985). *Le radici storiche dei racconti di fate*. Torino: Boringhieri.
- Valleriani, A. (1989). Stili e metafore di educazione. *I problemi della Pedagogia*, 4-5.



Il debito può essere formativo? Una ricerca per indagare l'efficacia didattica degli esami a settembre

Can the school failure be formative? A study to investigate the educational effectiveness of the summer exams

Davide Parmigiani

Università di Genova - davide.parmigiani@unige.it

Cecilia Marsic

Università di Genova - cecilia.marsic@gmail.com

Elisabetta Nicchia

Università di Genova - elisabettanicchia@gmail.com

Cecilia Russo

Università di Genova - russocecilia@outlook.it

ABSTRACT

The students of the upper secondary schools can have poor grades in one or more subjects at the end of the school year. If so, they have to attend summer courses and face exams either at the end of August or beginning of September. The department of Education at University of Genoa carried out a 2-year research aimed at investigating the educational relevance of those paths. The purposes of this study were: calculating the number of students and the frequency of subjects with poor grades; examining the critical aspects related to these exams (economical, organisational, emotional, etc.); focusing the summative and formative factors supported or not by these assessment tests. During the first year, we conducted a probing study aimed at creating a reliable research instrument whilst, during the second year, the questionnaire was administered to 900 students, 150 teachers and 150 parents from 5 upper secondary schools. The findings indicate several difficulties connected to these exams. In particular, we noticed limits concerning the economical, organisational and formative aspects.

Gli studenti delle scuole secondarie di II grado possono giungere al termine dell'anno scolastico con debiti formativi in una o più discipline. In questo caso, essi devono frequentare dei corsi di recupero e affrontare delle prove

* Attribuzione delle parti. Davide Parmigiani: organizzazione e strutturazione della ricerca, stesura dei paragrafi 3, 4, 5 (tranne 5.2) e 6; Cecilia Marsic, Elisabetta Nicchia e Cecilia Russo: somministrazione degli strumenti, analisi dei dati qualitativi, stesura dei paragrafi 1, 2 e 5.2.

aggiuntive, calendarizzate a fine estate. Il dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova ha condotto una ricerca biennale finalizzata ad indagare la significatività didattica e valutativa di tali percorsi. Gli obiettivi dello studio intendevano far emergere il numero di studenti e la frequenza delle discipline oggetto di sospensione del giudizio. Inoltre, sono stati analizzati gli aspetti critici relativi sia ai corsi di recupero sia agli esami a settembre. Infine, sono stati investigati gli aspetti sommativi e formativi che sono supportati o meno dalle prove valutative estive. Nel corso del primo anno della ricerca, è stato svolto uno studio pilota che ha permesso di elaborare uno strumento di ricerca affidabile mentre, nel secondo anno, lo strumento è stato somministrato a 900 studenti, 150 insegnanti e 150 genitori di cinque scuole secondarie. I risultati sottolineano diverse criticità legate a queste prove valutative. In particolare, vengono segnalati limiti che riguardano gli aspetti economici, organizzativi e formativi.

KEYWORDS

Supplementary Study Credits, Summative Assessment, Formative Assessment, Upper Secondary School.

Debiti Formativi, Valutazione Sommativa, Valutazione Formativa, Scuola Secondaria di II Grado.

1. Introduzione

Nella storia della scuola italiana, si sono alternate diverse modalità valutative e svariate prove di verifica. Inizialmente, gli esami conclusivi di un periodo scolastico o gli esami per riparare le insufficienze, erano presenti in tutti gli ordini di scuola. Progressivamente, molti esami sono stati soppressi oppure trasformati in prove di recupero.

In ogni caso, alcune domande erano sempre presenti: sono efficaci? Servono allo studente per colmare le lacune disciplinari? O, viceversa, si rivelano superflui, tendenzialmente sterili e improduttivi da un punto di vista disciplinare?

Ancora oggi, esse assalgono gli studenti, gli insegnanti e i genitori che devono affrontare quelli che venivano chiamati esami di riparazione. Il termine "riparazione" è particolarmente evocativo: lo studente ha evidenziato carenze e deve recuperare il tempo perduto. Dal 1995 la terminologia è mutata per sottolineare che anche la scuola deve farsi carico di un percorso di recupero attraverso l'organizzazione di attività di studio aggiuntive e prove che aiutino lo studente a sanare un debito formativo.

La presente ricerca ha provato a rispondere alle domande illustrate in precedenza, coinvolgendo gli studenti, gli insegnanti e i genitori di cinque scuole secondarie di II grado della provincia della Spezia. Lo studio è stato biennale ed ha indagato le idee, le percezioni e gli aspetti che caratterizzano i percorsi che, da un'insufficienza, portano lo studente a sperimentare corsi di recupero e prove valutative, generalmente calendarizzate a fine estate. Sulla base di queste motivazioni, l'obiettivo generale della ricerca può essere sintetizzato nel modo seguente: qual è la significatività didattica e valutativa dei corsi di recupero e delle prove finali?

2. Cornice storico-normativa

L'espressione "esami di riparazione" venne introdotta dalla Riforma Gentile (1923). Al termine di ogni anno, chiunque non riuscisse a raggiungere una votazione pari a 6/10, in qualunque ordine e grado, era tenuto a sostenere degli esami di riparazione, per poter accedere alla classe successiva. Queste prove di verifica furono regolamentate da due Regi Decreti (653 del 4/05/25 e 2049 del 21/11/29) che dettavano le tempistiche e le modalità del recupero.

Con la L. 119 del 5/04/69, il Ministro Sullo modificò la struttura degli esami di maturità e abolì la sessione autunnale.

Il Ministro Malfatti abolì gli esami di riparazione nelle scuole elementari e medie (L. 517 del 4/08/77, artt. 3 e 6) e introdusse una nuova forma di valutazione. Gli insegnanti dovevano compilare, ogni tre mesi, una scheda di osservazione dell'alunno, da discutere con i genitori. Infine, si elaborava un giudizio di idoneità per il passaggio alla classe o all'ordine di scuola successivi. Iniziava a delinearsi il contorno di una valutazione formativa, che non tenesse conto solo dei risultati raggiunti ma anche dei processi di apprendimento.

Nelle scuole superiori, il processo di avvicinamento ad una valutazione formativa fu più complesso. Gli esami di riparazione furono sospesi per un breve periodo: il Ministro D'Onofrio li abolì con il DL 253 del 28/06/95. Al loro posto vennero introdotti gli IDEI, interventi didattici ed educativi integrativi, adottati ed organizzati dal Collegio dei docenti e dai Consigli di classe. Ogni istituto aveva il compito di stabilire «le modalità temporali ed organizzative, anche con opportuni adattamenti del calendario scolastico» (art.193 ter). La messa in atto di azioni di sostegno durante la fase di apprendimento, e non al suo termine, fu uno degli aspetti maggiormente innovativi. Risalgono a questo periodo i primi corsi di recupero organizzati dalle scuole che dovevano essere frequentati dagli studenti che non avevano conseguito la sufficienza in alcune discipline. Il Consiglio di classe aveva anche il compito di attuare verifiche periodiche affinché si potesse monitorare l'efficacia di questi interventi (art.193 bis).

La valenza formativa degli esami di riparazione emerse nel 2007, quando questi furono riattivati dal Ministro Fioroni, sebbene con nuova terminologia e attraverso nuove modalità. Sulla base della L. 1 dell'11/01/07, fu introdotta l'espressione "debito formativo" (DM 42 del 22/05/07 e 80 del 3/10/07) e venne decretato l'obbligo di recupero del debito entro la fine dello stesso anno scolastico per poter essere ammessi alla classe successiva. Il Collegio docenti ed i singoli Consigli di classe avevano il compito di predisporre interventi didattici di recupero e di sostegno, che divennero parte integrativa del POF. Vennero introdotte delle verifiche in itinere, al fine di colmare le carenze rilevate durante gli scrutini intermedi, che potevano svolgersi secondo diverse modalità. Il mancato raggiungimento della sufficienza portava al rinvio della formulazione del giudizio finale. Durante il periodo estivo, ogni scuola doveva organizzare dei corsi «finalizzati al recupero dei debiti formativi» (DM 80, art. 5), al termine dei quali era prevista una verifica. Il percorso doveva concludersi «entro il 31 agosto dell'anno scolastico di riferimento e comunque non oltre la data di inizio delle lezioni dell'anno scolastico successivo» (art. 6). Tecnicamente, quindi, non si parla più di esami di riparazione bensì di prove di verifica da attuarsi sia in itinere che al termine del percorso di recupero. Queste modalità sono tuttora in vigore e costituiscono il contesto in cui si inserisce la nostra ricerca.

3. I fondamenti teorici

La valutazione sommativa può essere definita come l'indicazione dei livelli di apprendimento raggiunti dall'alunno in un determinato momento di un percorso didattico. In pratica, la valutazione sommativa sottolinea l'aspetto relativo alla misurazione intesa «come accertamento del profitto, [in modo da] definire le prestazioni degli allievi e apprezzarle secondo una gamma di valori» (Becchi, 1995, p. 5). In genere, l'aspetto sommativo della valutazione viene focalizzato ed evidenziato nel corso di esami o prove di vario tipo: strutturate, semistrutturate o destrutturate (Vertecchi, 2003).

La valutazione formativa, invece, può essere definita come «un'informazione comunicata all'alunno finalizzata al cambiamento delle sue strategie di studio con l'obiettivo di migliorare il suo apprendimento» (Shute, 2008, p. 154). Essa accompagna tutte le fasi del processo valutativo e ha lo scopo di offrire un feedback allo studente e al docente sullo sviluppo dell'apprendimento e sull'evoluzione del processo didattico (Scriven, 1967; Parmigiani, 2016). La valutazione formativa viene effettuata durante lo sviluppo e la realizzazione di un intervento didattico, quindi viene realizzata in itinere con funzioni di regolazione e monitoraggio (Weurlander et al., 2012; Wiliam, 2011; Cizek e Andrade, 2010; Heritage, 2010; McMillan, 2007; Bell e Cowie, 2001; Torrance e Pryor, 1998; Wiliam e Black, 1996; Sadler, 1989). In pratica, l'obiettivo profondo della valutazione formativa risulta quello di avviare percorsi indirizzati a fornire agli alunni feedback circa le loro azioni al fine di un riorientamento migliorativo (Bondioli e Ferrari, 2008, pp. 20-21).

Da un lato, la caratteristica essenziale della valutazione sommativa è rappresentata da un giudizio sull'apprendimento dello studente al fine di evidenziarne gli esiti. Invece, è «formativa qualsiasi valutazione che aiuta l'alunno a imparare; egli partecipa alla regolazione degli apprendimenti e dello sviluppo nella direzione di un progetto educativo» (Perrenoud, 1991 citato da Dionisi e Tadiello, 2007, p. 34).

Queste due prospettive appaiono distanti e separate ma sono, di fatto, contigue: da un lato, è necessario conoscere gli sviluppi dell'apprendimento attraverso una certificazione degli esiti; dall'altro, è opportuno accompagnare il percorso didattico di momenti formativi al fine di sollecitare meccanismi di adattamento e autoregolazione (Giannandrea, 2009).

Nel contesto della nostra ricerca, intendiamo analizzare se la valutazione sommativa e quella formativa sono effettivamente bilanciate oppure se viene evidenziata una loro separazione. In pratica, vogliamo investigare se, nel corso dei corsi di recupero e nelle prove finali ad agosto/settembre, vengono maggiormente evidenziati gli aspetti sommativi, quelli formativi oppure se emergono entrambi.

La base teorica su cui fondiamo la nostra azione di ricerca è espressa da Wininger (2005), il quale afferma che la valutazione sommativa e formativa, insieme, possono diventare strategie didattiche da offrire all'alunno per aiutarlo a sviluppare un processo di autovalutazione e di auto-orientamento, teso a sviluppare al meglio le proprie potenzialità. In particolare, egli presenta una sorta di unione – un *marriage* – fra la valutazione sommativa e quella formativa e la definisce *formative summative assessment*. Essa consiste nello stretto collegamento fra gli aspetti quantitativi, tipici della valutazione sommativa, e quelli qualitativi, specifici di quella formativa. Nel caso della nostra ricerca, intendiamo vedere se i corsi di recupero e le prove finali estive riescono ad armonizzare gli aspetti sommativi e formativi della valutazione, come suggerito da Black e Wiliam (1998) con la teoria del *balanced assessment*.

4. Il disegno della ricerca

4.1. Una ricerca biennale: lo studio pilota

L'obiettivo generale della ricerca è finalizzato a scandagliare la significatività didattica e valutativa degli esami a settembre. Per perseguire tale obiettivo, è stata organizzata un'indagine biennale che ha compreso uno studio pilota (condotto nel corso dell'as 17/18) e la ricerca allargata ad un campione significativo nel corso dell'as 18/19.

Lo studio pilota è stato condotto presso il Liceo Mazzini di La Spezia ed è stato rivolto all'elaborazione e alla taratura di uno strumento per poterlo sottoporre, successivamente, alle altre scuole secondarie della provincia. Tale studio esplorativo era necessario per esaminare i punti critici relativi agli esami a settembre, in modo da far emergere le categorie principali da inserire nello strumento.

La domanda di ricerca riferita allo studio pilota era la seguente: quali sono le principali problematiche, legate agli esami a settembre, percepite da studenti, famiglie e insegnanti?

Fra febbraio e maggio 2017, sono stati coinvolti 42 partecipanti: 23 studenti (STU) di diverse classi che hanno sostenuto gli esami a settembre; 15 insegnanti (INS) di diverse discipline; 4 genitori (GEN) di studenti che hanno sperimentato gli esami a settembre. Tutti gli INS e 9 STU sono stati sottoposti ad un'intervista semistrutturata. Infine, sono stati organizzati 5 focus group: 1 con i GEN e 4 con i restanti 14 STU.

L'analisi qualitativa dei dati ha consentito di far emergere le categorie concettuali relative alle problematiche legate ai corsi di recupero e agli esami a settembre. In questo modo, è stato possibile realizzare un pilota di un questionario strutturato, formato da item aperti e chiusi che è stato sottoposto a tutti i partecipanti. L'analisi quantitativa dei dati ha consentito di testare l'affidabilità dello strumento.

4.2. Le domande e il disegno della ricerca

Sulla base dei risultati dello studio pilota, è stata avviata la seconda fase della ricerca centrata sulle seguenti domande:

1. Qual è la percentuale di STU con debito formativo (DF) nelle scuole secondarie di II grado della provincia di La Spezia?
2. Quali sono le discipline in cui si riscontrano il maggior numero di STU con DF?
3. In che modo incidono gli aspetti economici, temporali, relazionali e organizzativi sui corsi di recupero e sulle prove di verifica a settembre?
4. Quali aspetti sommativi sono sviluppati dalle prove di verifica a settembre?
5. Quali aspetti formativi sono sviluppati dalle prove di verifica a settembre?

Le prime due domande sono state approcciate attraverso la raccolta e l'analisi dei dati forniti dalle scuole e dall'USR della Liguria. Le altre domande sono state affrontate attraverso una *survey*, costruita sulla base di un disegno di ricerca fondato sui *mixed methods*. In particolare, abbiamo adottato un *concurrent mixed method design*, una struttura di ricerca di tipo quanti-qualitativo, ideata seguendo le indicazioni di Tashakkori e Teddlie (1998, 2003, 2009). Il disegno viene definito

concurrent in quanto i dati quantitativi e qualitativi vengono raccolti simultaneamente nel corso dell'indagine. Questo tipo di *mixed method design* viene definito *multistrand* in quanto entrambe le tipologie di dati sono raccolte ed analizzate per rispondere alle medesime domande di ricerca. Le inferenze finali si basano sull'analisi concomitante e simultanea dei dati.

Inoltre, non ci sono priorità o subalternità di una tipologia di dati rispetto all'altra, in quanto l'obiettivo principale è la triangolazione dei dati al fine di una profonda comprensione del fenomeno. Tale approccio, definito *concurrent triangulation design*, prevede che i dati quantitativi e qualitativi siano utilizzati per «confirm, cross-validate, or corroborate findings within a single study» (Creswell et al., 2003, p. 229).

4.3. Il contesto e i partecipanti

La seconda fase della ricerca, condotta nell'as 2018/19, è stata allargata a 5 scuole secondarie di II grado della provincia della Spezia: oltre al Liceo Mazzini, sono stati coinvolti l'IIS Parentucelli-Arzelà, l'ITET Fossati-Da Passano, l'IIS Cardarelli e l'IPSEOA Casini.

I partecipanti alla ricerca sono stati: 910 STU, 142 INS e 151 GEN. Per quanto riguarda gli STU, nell'ambito dei diversi istituti e degli indirizzi, sono state sorteggiate le classi a cui sottoporre lo strumento di ricerca. In questo modo abbiamo potuto comporre un campione stratificato proporzionale sulla base di tre strati: genere, tipologia di scuola e debiti formativi.

Strato	Modalità	Frequenze osservate	Frequenze attese
Genere	F	56,71	57,93
	M	43,29	42,07
Tipologia di scuola	LIC	49,78	45,73
	TEC	32,19	33,88
	PROF	18,02	20,42
Debito formativo	SI	31,87*	22,34
	NO	68,13*	77,66

Tab. 1 – Struttura del campione degli STU (percentuali)

Nella tabella 1, vengono illustrate le caratteristiche del campione STU. Le frequenze osservate si riferiscono alle percentuali rilevate nel campione mentre le frequenze attese sono le percentuali riferite alla popolazione scolastica degli istituti secondari della provincia della Spezia. Gli strati "genere" e "tipologia di scuola" non presentano differenze statisticamente significative. Viene rilevata, invece, una differenza fra le percentuali relative allo strato "debito formativo", in quanto le classi sorteggiate comprendevano le classi dalla seconda alla quinta mentre gli STU potenzialmente interessati fanno parte delle classi dalla prima alla quarta. Siccome il numero totale degli STU diminuisce con il progredire delle classi, la percentuale di STU col debito formativo nel campione risulta più elevata. Per tali motivi, possiamo definire il campione STU significativo e rappresentativo della popolazione.

Strato	Modalità	Frequenze osservate	Frequenze attese
Genere	F	78,17	69,78
	M	21,83	30,22
Età	fino a 34	5,6	2,8
	fra 35 e 44	18,3	16,02
	fra 45 e 54	28,9	31,31
	oltre 54	47,2	49,87
Aree disciplinari	Ling/Lett	18,31	36,84*
	Mat/Sci	23,94*	45,51
	Ling/Str	18,31	17,65
Anzianità	meno di 20	48,59	
	più di 20	51,41	
Debiti formativi negli ultimi 5 anni	Nessuno	33,81	
	da 1 a 19	36,62	
	da 20 a 49	21,13	
	da 50 a 180	8,45	

Tab. 2 – Struttura del campione degli INS (percentuali)

Nella tabella 2, vengono illustrate le caratteristiche del campione INS. In questo caso, sono stati esaminati 5 strati. Il genere e l'età non presentano differenze statisticamente significative rispetto alla popolazione degli INS della provincia della Spezia. Si rileva, invece, una differenza importante fra le aree disciplinari. Pochi INS di area matematico/scientifica hanno partecipato alla ricerca. Per gli strati relativi all'anzianità e alla quantità di debiti assegnati dagli INS negli ultimi 5 anni, non vi sono dati disponibili per verificarne la rispondenza fra campione e popolazione ma ci serviranno per le analisi. In definitiva, il campione insegnanti non è pienamente rappresentativo della popolazione ma può fornire spunti di riflessione rilevanti.

Strato	Modalità	Frequenze osservate
Genere	F	86,09
	M	13,91
Età	fino a 34	0,66
	fra 35 e 44	15,23
	fra 45 e 54	73,51
	oltre 54	10,60
Tipologia di scuola	LIC	79,47
	TEC	17,22
	PROF	3,31*
Debito formativo	SI	33,1
	NO	66,9

Tab. 3 – Struttura del campione dei GEN (percentuali)

Nella tabella 3, vengono illustrate le caratteristiche del campione GEN. In questo caso, non vi sono dati a cui fare riferimento. L'elemento più critico è rappresentato dalla scarsa partecipazione dei GEN degli studenti degli istituti professionali.

4.4. Lo strumento

Lo strumento di ricerca era un questionario composto sia da item chiusi che aperti e suddiviso in 5 aree principali:

1. L'area "dati personali" era rivolta a raccogliere i dati personali utili per descrivere il rispondente:
 - a. STU: età, genere, tipologia di scuola, classe frequentata
 - b. INS: età, genere, anzianità, tipologia di scuola, area disciplinare
 - c. GEN: età, genere, tipologia di scuola
2. L'area "debiti formativi" era focalizzata sulle eventuali esperienze di corsi di recupero e prove a settembre:
 - a. STU: avere avuto o no DF, numero di debiti nelle diverse classi, discipline oggetto di sospensione del giudizio, eventuali bocciature al termine delle prove
 - b. INS: avere o no assegnato DF, numero di debiti assegnati negli ultimi 5 anni, eventuali bocciature al termine delle prove
 - c. GEN: avere o no figli con DF, numero di debiti nelle diverse classi, discipline oggetto di sospensione del giudizio, eventuali bocciature al termine delle prove
3. L'area "aspetti rilevanti" era centrata sui fattori che incidono sui corsi di recupero e le prove a settembre; in particolare, erano evidenziate le seguenti sottoree:
 - a. Aspetti economici, legati ai costi (5 item)
 - b. Aspetti temporali, legati al periodo di studio (7 item)
 - c. Aspetti emozionali, legati alle relazioni (3 item)
 - d. Aspetti organizzativi, legati alle questioni logistiche relative ai corsi e alle prove (4 item)
4. L'area "valutazione" era mirata a rilevare se i corsi di recupero e le prove di verifica sostengono e/o sviluppano gli aspetti
 - a. Sommativi (6 item)
 - b. Formativi (12 item, suddivisi in 3 scale: 5 item per la scala metacognitiva; 3 item per la scala auto-riflessiva; 4 item per la scala emotivo-motivazionale)
5. L'area "idee" era indirizzata a suscitare idee ed opinioni sui corsi di recupero e sulle prove di verifica.

Le prime due aree presentavano diversi strumenti di misura. La terza area era costituita da un numero complessivo di 19 item con una scala Likert a 4 livelli (da Assolutamente SI a Assolutamente NO) con la possibilità di indicare "Non ho intenzione di rispondere" per evitare una risposta forzata con conseguente bias cognitivo. Sono state costruite tre versioni in parallelo del questionario, ciascuna rivolta ad un gruppo di partecipanti, per comparare i dati fra STU, INS e GEN.

Le procedure di somministrazione erano differenziate per le tre categorie di partecipanti. Dopo il sorteggio delle classi, un ricercatore si recava nelle classi e guidava gli STU nella compilazione dello strumento attraverso l'utilizzo del proprio dispositivo digitale (cellulare, tablet). Un ricercatore è rimasto nella sala professori in modo da guidare gli INS nella compilazione del questionario in forma cartacea o digitale. I genitori sono stati avvisati dalle segreterie e sono stati forniti del link per compilare online lo strumento.

5. Analisi dei dati

5.1. I dati quantitativi

La prima domanda di ricerca era finalizzata ad individuare la percentuale di STU con DF. Sono stati analizzati gli STU suddivisi per genere, per tipologia di scuola e per classi di frequenza.

Variabili	Modalità	Campione	Popolazione (as 2017/18)
Genere	F	28,11	19,13
	M	38,61* ¹	26,63* ²
Tipologia di scuola	LIC	24,28* ³	20,79* ⁴
	TEC	37,88* ³	25,16* ⁴
	PROF	42,07* ³	21,71

¹ $\chi^2=7,790$ $p<,005$ residui standardizzati corretti +2,8
² $\chi^2=31,298$ $p<,000$ rsc +5,6
³ $\chi^2=24,755$ $p<,000$ rsc -4,9 (LIC), +2,7 (TEC), +3,1 (PRO)
⁴ $\chi^2=8,494$ $p<,014$ rsc -2,3 (LIC), +2,9 (TEC)

Tab. 4 – Studenti con debito formativo suddivisi per genere e tipologia di scuola (percentuali)

Gli STU di genere maschile presentano una percentuale di DF più elevata, statisticamente significativa, sia nel campione che nella popolazione di riferimento. Fra le tipologie di scuola, gli STU dei licei mostrano un livello più basso di DF sia nel campione sia nella popolazione, mentre fra gli STU dei tecnici il valore è più elevato. Gli STU con DF dei professionali del campione hanno ricevuto maggiori DF rispetto a quelli della popolazione. Per concludere l'analisi della prima domanda di ricerca, nel campione sono stati evidenziati gli STU bocciati dopo le prove di verifica a settembre: rappresentano il 3,1% degli STU con DF. Non vi sono dati relativi alla popolazione.

Le classi in cui sono presenti maggiori STU con DF sono la 1a (22,2%), la 2a (24,4%) e la 3a classe (23,4%). Non vi sono differenze statisticamente significative fra queste classi. Mentre in 4a classe, gli STU con DF scendono statisticamente al 18,5% ($\chi^2=11,106$ $p<,011$ rsc -3,1). È interessante notare che, in classe 2a, gli STU con maggiore percentuale di DF, sono quelli dei tecnici: 30,1% ($\chi^2=7,931$ $p<,019$ rsc +2,6).

La seconda domanda di ricerca intendeva far emergere le discipline che riscontrano il maggior numero di STU con DF.

Area	% area	Discipline	% disciplina all'interno dell'area
Linguistico/Letteraria	20,64	Italiano	33,6
		Storia	21,6
		Latino	19,5
		Filosofia	6,2
Matematico/Scientifica	57,81	Matematica	49,9
		Fisica	10,1
		Economia aziendale	6,6
		Chimica	6,5
Lingue Straniere	21,55	Informatica	5,1
		Inglese	65,9
		Francese	19,7
		Tedesco	12,8

Tab. 5 – Discipline oggetto di debito formativo

Come si può notare, le discipline di ambito matematico/scientifico rappresentano la maggior parte di DF con, in particolare, il numero particolarmente elevato di debiti in Matematica. All'interno delle altre due aree, Inglese e Italiano sono le discipline con maggior numero di debiti. L'elenco è parziale in quanto non sono state indicate le discipline con numeri molto bassi di debiti.

È interessante notare che, all'interno delle differenze di genere, gli STU maschi hanno un numero di debiti statisticamente maggiore in Italiano, Storia, Latino, Chimica e Informatica, invece, in Matematica, Fisica, Economia aziendale, Inglese e Francese non vengono rilevate differenze di genere.

La terza, la quarta e la quinta domanda di ricerca miravano ad evidenziare l'incidenza di alcuni aspetti critici relativi ai corsi di recupero e le prove di verifica a settembre.

L'affidabilità dello strumento è stata misurata mediante l' α di Cronbach che ha presentato i seguenti risultati: aspetti economici (,622); aspetti temporali (,789); aspetti emozionali (,679); aspetti organizzativi (,620); aspetti sommativi (,734); aspetti formativi (,905).

Aspetti rilevanti	item	STU	INS	GEN
Economici	(ec1) necessità ripetizioni	75,5	52,3*	77,5
	(ec2) costo ripetizioni	66,4	63,3	87,7*
	(ec3) acquisto materiali didattici	21,6	2,3*	13,7
	(ec4) acquisto materiali digitali	11,6	5,4	8,6
	(ec5) costo generale esami	42,8	32,6	74,5*
Temporali	(t1) estate periodo troppo breve	64,3*	45,8*	52,8
	(t2) meglio a giugno	49,2*	22,1*	40,1
	(t3) estate non adatta studio approfondito	81,9*	55,6*	68,8*
	(t4) no tempo interessi personali	79,3*	33,1*	60,2*
	(t5) no tempo per amici	70,4*	18,2*	50,8*
	(t6) no tempo per famiglia	43,2*	9,4*	27,1*
	(t7) famiglia costretta riorganizzare vacanze	60,8	51,8*	70,9*
Emozionali	(em1) esami incidono positivamente sul clima familiare	18,7	16,8	27,3
	(em2) esami incidono positivamente su serenità personale studente	20,7	16,5	27,7
	(em3) esami incidono positivamente su rapporto insegnanti/studenti	30,9	37,2	36,7
Organizzativi	(o1) prove esami adatte	71,6	80,3*	65,1
	(o2) modalità corsi recupero adatte	59,4	59,4	43,2*
	(o3) esami sono difficili	46,3	5,1*	38,1
	(o4) esami svolgono ruolo positivo e sono utili	51,4	57,1	60,2

Tab. 6 – Dati area “Aspetti rilevanti” between i partecipanti (% risposte positive)

La tabella 6 riporta i dati relativi alle risposte positive nelle diverse aree, relative alla terza domanda di ricerca, suddivise fra i partecipanti. I dati sono stati aggregati nel livello “positivo” (somma delle risposte Assolutamente SI e più SI che NO) e nel livello “negativo” (somma delle risposte Assolutamente NO e più NO che SI). I dati sono stati esaminati come non parametrici e le differenze statisticamente significative sono state misurate con il test di Kruskal-Wallis per campioni indipendenti.

Oltre alle differenze “between” i partecipanti, è interessante sottolineare le differenze “within” i partecipanti. In particolare, si notano differenze riguardanti il genere e fra gli STU con e senza DF. Le differenze statisticamente significative sono state misurate con il test U di Mann-Whitney e di Kruskal-Wallis per campioni indipendenti e il χ^2 . Nel primo caso, le studentesse denotano maggiore consapevolezza per gli aspetti economici (ec1, ec2), maggiori difficoltà legate al periodo di studio (t6 e t7), maggiori limiti per quelli emozionali (em1, em2, em3). Nel secondo caso, invece, gli STU con DF sottolineano le difficoltà organizzative dei corsi di recupero (o2) e la scarsa utilità/efficacia delle prove di verifica finali (o4).

Queste ultime considerazioni valgono anche per gli INS che assegnano molti DF e quelli con più di 20 anni di anzianità. Queste due categorie segnalano punteggi più bassi per o2 e o4.

La quarta domanda di ricerca focalizza gli aspetti sommativi della valutazione. Ad una prima analisi, le risposte delle tre tipologie dei partecipanti, si assomigliano molto. Per i primi 3 item (vedi Tab. 7), relativi alla possibilità di imparare gli argomenti, raggiungere gli obiettivi e sviluppare le competenze previste dal DF, le risposte si polarizzano intorno al valore del 50%. STU, INS e GEN si suddividono in due gruppi di dimensioni analoghe, senza differenze significative.

Aspetti sommativi item	STU	INS	GEN
(s1) durante l'estate posso imparare tutti gli argomenti previsti	53,9	47,9	51,5
(s2) durante l'estate posso raggiungere tutti gli obiettivi previsti	51,6	48,9	51,9
(s3) durante l'estate posso sviluppare tutte le competenze previste	54,9	47,1	54,6
(s4) le valutazioni assegnate rispecchiano il percorso che ho effettuato in estate	56,2	64,5	63,2
(s5) le valutazioni devono basarsi sui livelli richiesti (assoluto)	81,3	88,6	86,5
(s6) le valutazioni devono considerare i miei miglioramenti (individuale)	89,4	93,6	92,5

Tab. 7 – Dati area “Valutazione”, aspetti sommativi between i partecipanti (% risposte positive)

Un’analisi più approfondita dei dati within i partecipanti, ci consente riflessioni più articolate. Nella fig. 1, vengono mostrati i dati differenziati fra gli STU con debito formativo (DF) e quelli senza debito formativo (NON DF). Si nota come gli STU DF percepiscano in misura minore l’efficacia sommativa dei corsi di recupero e delle prove a settembre, in particolare per gli item s2 e s4.

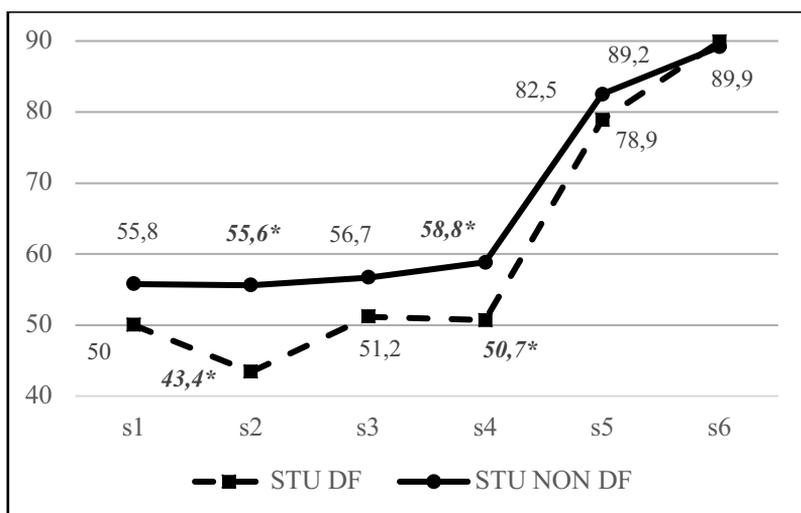


Fig. 1 – Dati area “Valutazione”, aspetti sommativi within gli studenti (% risposte positive)

L'analisi dei dati relativi agli aspetti formativi (quinta domanda di ricerca) riserva risvolti maggiormente interessanti. Nella tab. 8, vengono elencati i dati relativi agli aspetti formativi suddivisi nelle tre scale indicate. Gli INS assegnano punteggi minori nella scala metacognitiva rispetto agli STU, mentre tutti i partecipanti attribuiscono punteggi molto bassi alla scala emotivo-motivazionale.

Aspetti formativi		STU	INS	GEN
scale	item			
m1	autoregolazione	66,1	58,7	59,8
m2	gestione discipline	60,1	58,4	49,2*
m3	elaborare informazioni e materiali	63,1*	48,9*	60,1
m4	flessibilità organizzazioni info e materiali	57,2*	47,1*	50,8
m5	nuove strategie di studio	62,2*	55,5	53,5
ar1	cause insuccesso	67,2	74,8	69,2
ar2	concentrazione	68,7	69,1	63,7
ar3	autonomia	63,3*	40,3	46,2
em1	autostima	36,2	40,7	40,9
em2	ansia	34,7	35,1	41,2
em3	atteggiamento positivo	31,6	35,6	36,7
em4	motivazione allo studio	50,5	43,1	48,8

Tab. 8 – Dati area “Valutazione”, aspetti formativi between i partecipanti (% risposte positive)

Le differenze più significative si evidenziano nell'analisi within i partecipanti, in particolare STU e INS. Nella fig.2 si notano le differenze fra STU DF e STU NON DF e gli INS che assegnano o meno i DF. Si rilevano differenze nelle scale meta-cognitiva ed autoriflessiva, con punteggi inferiori per gli STU DF e per gli INS DF. Inoltre, si notano punteggi molto bassi nella scala emotivo-motivazionale per tutti.

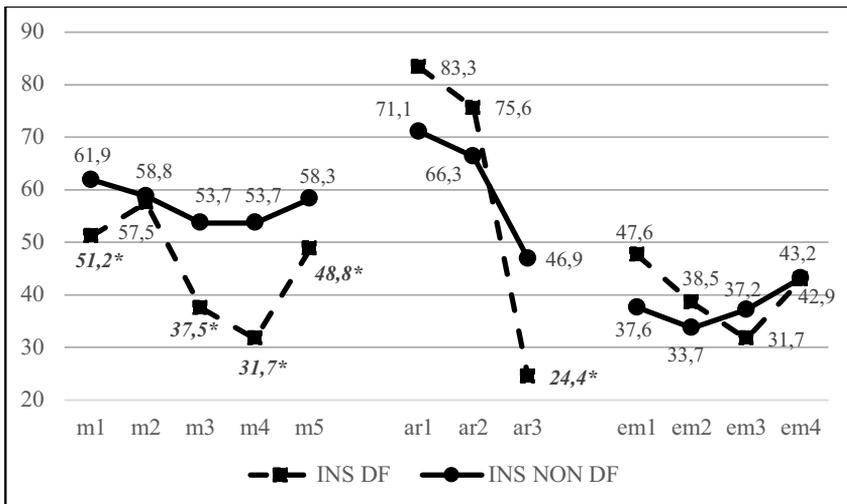
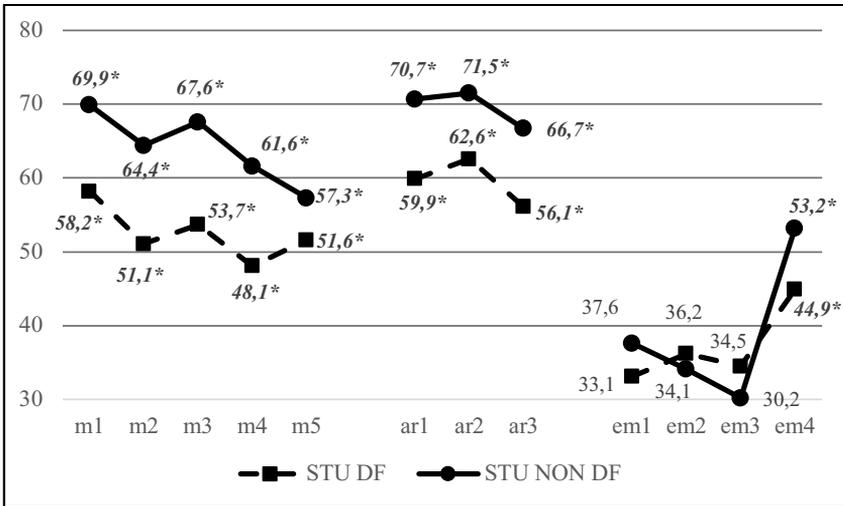


Fig. 2 – Dati area “Valutazione”, aspetti formativi within gli studenti e gli insegnanti (% risposte positive)

Un'ultima analisi interessante è quella relativa alla Regressione lineare. Inserendo, come variabile dipendente, gli studenti con e senza debito formativo, risultano come predittori ($t = 11,179$) gli item m5 (strategie di studio, $p < ,002$), m2 (gestione delle discipline, $p < ,002$) ed em4 (atteggiamento positivo, $p < ,007$).

5.2. I dati qualitativi

Per l'analisi dei dati qualitativi, è stato adottato il metodo di codifica a posteriori. Le risposte alle due domande aperte, incluse nella quinta area "idee", dopo essere state trascritte, sono state analizzate in modalità *triple-blind*. Tre ricercatori indipendenti hanno condotto un'analisi preliminare del corpus delle interviste trascritte. In seguito, le diverse osservazioni sono state confrontate, al fine di giungere ad un'interpretazione condivisa. In questo modo, è stata limitata l'influenza delle precomprensioni dei ricercatori (Trincherò, 2004).

I passaggi dell'analisi qualitativa sono stati i seguenti:

1. Innanzitutto, è stato generato un *code system* dei diversi elementi rinvenuti nel testo, assegnando un'etichetta che categorizza in forma semplificata le diverse frasi (*code*); per stabilire i codici è stato utilizzato un approccio induttivo, partendo dai dati raccolti, e non un approccio deduttivo, basato su una fondazione teoretica preesistente;
2. Dopo la codifica del testo, i codici sono stati raggruppati in *cluster*, secondo relazioni di affinità tematica e di somiglianza;
3. Per ogni codice inserito nei cluster, sono state calcolate le occorrenze;
4. Infine, i dati sono stati inseriti in una tabella in cui vengono elencati i cluster, i codici compresi nel cluster e le occorrenze di ciascun codice.

Dopo una prima analisi, è emersa un'evidente differenza tra le risposte date dagli STU DF e quelle date dagli STU NON DF. Analogamente, è risultata una chiara differenziazione fra gli insegnanti che assegnano o meno debiti formativi. Per questo motivo, è stato deciso di ripetere l'analisi di tutti i dati qualitativi raccolti, distinguendo e analizzando le risposte in base a questo criterio. Infine, è stato misurato il peso del codice all'interno del corpus per ciascun partecipante, in modo da evidenziare i codici ritenuti maggiormente significativi.

CLUSTER	CODE	PESO DEL CODE NEL CORPUS					
		STU DF	STU NON DF	INS DF	INS NON DF	GEN DF	GEN NON DF
ASPETTI POSITIVI							
SONO UTILI	Se danno l'opportunità di migliorare nella disciplina	25,01	22,45	22,49	26,32	23,32	25,42
	Per affrontare l'anno successivo	6,38	5,10	7,50	10,53	13,33	13,55
	Se adeguatamente realizzati	5,32	3,40	10,00	5,26	10,00	11,86
VALENZA FORMATIVA	Dimostrare le proprie capacità	0	2,04	0	0	0	0
	Migliorare le proprie competenze	1,06	1,02	0	0	0,00	0
SUPPORTO ALLA RIFLESSIONE	Riflettere sui propri errori	4,26	7,14	2,50	26,32	3,33	1,69
	Essere consapevoli delle strategie di studio	1,06	4,42	7,50	5,26	0	0
totali		43,09	45,58	49,99	73,68	49,99	52,54
ASPETTI NEGATIVI							
SONO INUTILI	Andrebbero aboliti	18,62	13,61	25,00	15,79	0	0
	Non si migliora nella disciplina	10,64	6,12	12,51	5,26	16,67	15,25
	Male organizzati e mal strutturati	4,26	3,06	12,50	5,26	16,67	16,94
DIFFICOLTÀ NEL RECUPERO	Periodo estivo troppo breve per recuperare	8,51	7,48	0	0	0	0
	Periodo estivo non incentiva lo studio	3,19	9,18	0	0	0	0
	Occorre un supporto maggiore da parte della scuola e dei docenti durante l'anno	2,13	3,40	0	0	0	0

DIFFICOLTÀ EMOTIVO- MOTIVAZIO- NALI	Provocano ansia e stress	7,98	10,20	0	0	10,01	8,47
	Aumentano l'avversione per la materia	1,60	1,36	0	0	6,67	6,77
totali		56,91	54,42	50,01	26,32	50,01	47,46

Tab. 9 – Analisi dei cluster e dei codici

Nella tab. 9 vengono presentati i dati relativi alla distribuzione dei codici e dei cluster relativi agli aspetti positivi e negativi legati ai corsi di recupero e alle prove di verifica. È importante notare che non sono stati riportati tutti i codici ma solo quelli con un livello di occorrenze numericamente rilevante. Si possono sottolineare alcuni aspetti.

L'utilità degli esami è subordinata ad alcuni fattori, in particolare, "se danno l'opportunità di migliorare nella disciplina" (per tutti i partecipanti) e "se adeguatamente realizzati" (per INS e GEN). La valenza formativa è citata solo dagli STU mentre il supporto alla riflessione viene sottolineata dagli INS NON DF.

L'inutilità degli esami è sottolineata da tutti i partecipanti anche se con sfumature differenti. I GEN rimarcano le difficoltà nell'organizzazione e strutturazione. Le difficoltà nel recupero vengono identificate solo dagli STU (in particolare, riferite all'inadeguatezza del periodo estivo) mentre le difficoltà emotivo-motivazionali sono segnalate da STU e GEN, con particolare riferimento all'ansia e stress correlati.

Altri cluster, invece, sono finalizzati ad evidenziare suggerimenti e soluzioni alternative per l'organizzazione e la conduzione dei corsi di recupero e delle prove di verifica finali. Il primo cluster è riferito in particolare ai corsi di recupero. INS e STU segnalano la necessità di rendere intensivi i corsi, possibilmente tenuti dagli insegnanti di classe. Si propongono anche corsi con un numero limitato di alunni e percorsi di tutoraggio, anche a distanza (quest'ultimo indicato dai GEN).

Le tempistiche di svolgimento delle prove rappresentano un altro cluster. Gli STU richiedono che le prove si tengano tra giugno e luglio, principalmente per due motivi: ritengono di essere più ben disposti verso lo studio, visto come una sorta di continuazione dell'anno scolastico, e fanno notare la possibilità di trascorrere serenamente i seguenti mesi estivi. Anche GEN e INS sono a favore di questa proposta.

Infine, è interessante considerare in parallelo gli ultimi due cluster, che riguardano la modalità di strutturazione degli esami e l'oggetto di valutazione. Gli STU chiedono di diminuire il livello di difficoltà e il carico di studio previsti, seguiti dall'esigenza di criteri di valutazione palesi. Interessante è, poi, la proposta di personalizzare gli esami per ciascun studente: con questa, si pone l'attenzione al percorso individuale di ognuno e si sottende la necessità di una valutazione più formativa che sommativa. In linea con questo pensiero, gli STU affermano che l'oggetto di valutazione dovrebbe riguardare il percorso di miglioramento svolto nella disciplina, piuttosto che il recupero di tutto il programma. Diverse occorrenze si riferiscono ad una valutazione che riguardi unicamente gli argomenti non pienamente appresi dall'alunno durante l'anno o, comunque, solo gli aspetti nodali di una disciplina.

6. Discussione e conclusioni

Dall'analisi dei dati emergono alcune osservazioni importanti. La risposta alla prima domanda di ricerca indica che, ad una percentuale variabile fra un quinto e un quarto degli STU, vengono assegnati DF. Le questioni più rilevanti, però, sono incentrate sul genere, la tipologia di scuola e le classi. Ai maschi vengono assegnati molti più debiti, così come i debiti si concentrano negli istituti tecnici e nelle prime classi, in particolare la seconda. Queste prime osservazioni ci suggeriscono di investire le risorse disponibili, soprattutto, in questi ambiti.

La seconda domanda di ricerca conferma un trend nazionale che vede le discipline matematico-scientifiche oggetto dei DF, seguite dalle lingue (in particolare, l'inglese) e dal binomio italiano/storia. A differenza di alcune credenze, è importante sottolineare che non vi sono differenze di genere fra F e M nei debiti relativi alle discipline scientifiche.

La tabella 6 sintetizza i risultati della terza domanda. Si può osservare che, per gli aspetti economici, i GEN percepiscono i DF come molto costosi mentre, per gli INS, la percezione dei costi è più bassa. Gli aspetti temporali indicano come, per gli STU, l'estate non sia un periodo adatto per lo studio e, per tale motivo, i DF limitino fortemente il tempo per i propri interessi. Gli aspetti emozionali indicano che, per tutti i partecipanti, i DF hanno un impatto non positivo sullo studente da un punto di vista emotivo. Infine, gli aspetti organizzativi sottolineano che, per gli INS, le prove degli esami sono adatte mentre, per i GEN, i corsi di recupero non sono ben organizzati.

Le osservazioni più interessanti, però, si riscontrano nelle analisi within i partecipanti. Le femmine affrontano lo studio per i DF con maggiore preoccupazione e si nota come gli STU DF dichiarino che i corsi di recupero sono poco adatti e le prove finali poco utili. Parallelamente, gli INS con maggiore anzianità e quelli che assegnano molti DF notano difficoltà nei corsi di recupero e per le prove finali. Questo aspetto sottolinea una questione rilevante: gli INS DF, che assegnano molti debiti, devono utilizzare strumenti valutativi che non ritengono adeguati.

L'analisi degli aspetti sommativi e formativi fornisce le risposte alla quarta e quinta domanda. Gli STU non credono di poter raggiungere tutti gli obiettivi previsti dal percorso di recupero ma, soprattutto, si notano criticità negli aspetti formativi. Gli STU DF e gli INS DF evidenziano criticità nella scala metacognitiva, in quella auto-riflessiva e, soprattutto per gli INS, nell'autonomia.

Infine, l'analisi della regressione ci fornisce la riflessione più importante in quanto sottolinea come i percorsi di recupero debbano focalizzarsi sull'evoluzione delle strategie di studio, la gestione delle informazioni relative alle discipline e sulla possibilità di incentivare un atteggiamento positivo nei confronti delle discipline oggetto di DF.

I dati qualitativi confermano e sottolineano le difficoltà dei STU DF e degli INS DF che denotano criticità e perplessità nell'utilizzo di percorsi valutativi che non sortiscono gli effetti desiderati. Sono particolarmente interessanti le proposte e le soluzioni alternative relative all'organizzazione e alla conduzione dei corsi di recupero e delle prove di verifica finali.

In conclusione, questa ricerca ci suggerisce sia alcuni aspetti critici sia suggerimenti e indicazioni per il futuro.

Gli aspetti maggiormente problematici si concentrano nei percorsi di recupero, in particolare, nella loro organizzazione e nella modalità di erogazione, ritenute carenti dai partecipanti che hanno esperienza dei DF. Le prospettive indicano una rimodulazione dei percorsi, suggerendo percorsi di tutoraggio, anche online, e focalizzando gli obiettivi del recupero fra quelli basilari e fondanti.

In parallelo, la tempistica delle prove finali indica una preferenza per un anticipo a giugno/luglio o, addirittura, nel corso dell'anno. In questo senso, si privilegierebbe l'aspetto di monitoraggio piuttosto che quello di prova finale.

L'aspetto più complesso da affrontare è l'inadeguata incidenza degli aspetti formativi. La scala emotivo-motivazionale è decisamente la più delicata ma, insieme a quella metacognitiva, rappresentano il maggior limite dei debiti formativi. Gli insegnanti segnalano più volte questa difficoltà tanto che propongono attività di formazione per gli insegnanti di discipline che sono spesso oggetto di DF in modo da essere in grado di supportare lo sviluppo di aspetti quali l'autonomia, la capacità di elaborare le informazioni, sviluppare nuove strategie di studio e un atteggiamento positivo verso la disciplina.

I passi futuri, quindi, sono orientati in tre direzioni: la formazione degli insegnanti, l'organizzazione di percorsi più flessibili e mirati e, infine, la chiara indicazione di utilizzare un insuccesso (il debito formativo) per incentivare il cambiamento nell'approccio e nelle strategie di studio.

Riferimenti bibliografici

- Becchi, E. (1995). Valutare sistemi, programmi e profitto educativi: operatività complesse. *Quaderni di RES*, 9, pp. 5-8.
- Bell, B., Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), pp. 7-74.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (2008). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Cizek, G.J., Andrade, H.L. (Eds.) (2010). *Handbook of formative assessment*. New York, NY: Routledge.
- Creswell, J. W., Plano Clarke, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-241). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dionisi, G., Tadiello, R. (2007). *Valutazione formativa, pedagogia del contratto e differenziazione didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Giannandrea, L. (2009). *Valutazione come formazione. Percorsi e riflessioni sulla valutazione scolastica*. Macerata: EUM.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment. Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- McMillan, J.H. (Ed.) (2007). *Formative classroom assessment: Theory into practice*. New York: Teachers College Press.
- Parmigiani, D. (2016). *L'aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Perrenoud, P. (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. In P. Weston (Ed.), *Assessment of pupil achievement*. Amsterdam, The Netherlands: Swets & Zeitlinger (pp. 79-101).
- Sadler, R.D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, pp. 119-144.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Shute, V.J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), pp. 153-189.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks (CA): Sage.

- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Torrance, H., Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment. Teaching, learning and assessment in the classroom*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- 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), pp. 747-760.
- William, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- William, D., Black, P. (1996). Meaning and consequences: A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), pp. 537-548.
- Winingar, S.R. (2005). Using Your Tests to Teach: Formative Summative Assessment. *Teaching of Psychology*, 32(3), pp. 164-166.

L'autovalutazione del grado di inclusione scolastica: un percorso di applicazione dell'Index

The self-assesment of the degree of school inclusion: an application of the Index

Luca Refrigeri

Università degli Studi del Molise – luca.refrigeri@unimol.it

Florindo Palladino

Università degli Studi del Molise – florindo.palladino@unimol.it

ABSTRACT

The degree of inclusion has a priority for the self-assessment of educational institutions, and it requires suitable methods and tools to be carried out. Among the tools currently available, the Index for Inclusion is a feasible self-review guide for schools that, at the same time, allows to give voice to all the actors at play in the system: teachers, families, students and non-teaching staff. Created in England 20 years ago, the Index for Inclusion has recently been used also in Italy for some self-assessment experiences. This work illustrates the first phase of a research project started in school year 2018-2019 in a primary and middle School in Molise and aims to present a model for assessing the degree of inclusion based on empirical evidence. The proposed model makes it possible to detect any weakness and/or criticalities from which to start planning self-improvement actions that can actually include the whole school community.

Nel contesto del processo di autovalutazione delle istituzioni scolastiche è divenuta una priorità la valutazione del grado di inclusione che necessita di metodi e strumenti idonei per poter essere rilevato. Tra gli strumenti attualmente disponibili, l'Index per l'Inclusione rappresenta una proposta di autovalutazione praticabile nel contesto scolastico che, al contempo, consente di dare voce a tutti gli attori del sistema: docenti, amministrativi, ausiliari, famiglie e studenti. Ideato in Inghilterra venti anni fa, anche in Italia di recente sono attestate esperienze di autovalutazione basate sull'utilizzo dell'Index. Il contributo illustra la prima fase di un percorso di ricerca iniziato nell'a.s. 2018-2019 presso un Istituto Comprensivo del Molise e ha l'obiettivo di presentare un modello di valutazione del grado di inclusione fondato su evidenze empiriche. Il modello proposto permette di rilevare eventuali aree di

* Il contributo è il risultato del lavoro congiunto da parte degli autori e frutto della loro riflessione comune. Tuttavia, la responsabilità della stesura dei § 1, 2, 6 è di Luca Refrigeri e dei § 3, 4 di Florindo Palladino mentre il § 5 è di responsabilità comune.

debolezza e/o criticità, da cui partire per progettare percorsi di miglioramento che di fatto includono tutta la comunità scolastica.

KEYWORDS

Self Assessment, Index for Inclusion, RAV, School Inclusion, Quality of school system.

Autovalutazione, Index per l'inclusione, RAV, Inclusione scolastica, Qualità del sistema scolastico.

1. Introduzione

Nel quadro del processo di autovalutazione delle istituzioni scolastiche, introdotto con il *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione* (D.P.R. 80/2013) la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica è divenuta una priorità di ogni singola istituzione scolastica. Al di là del significativo intervento dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education circa la opportunità di rilevazioni di dati attendibili per poter contribuire allo sviluppo dei sistemi educativi finalizzati all'inclusione (2014), è ormai consolidata la necessità di disporre di strumenti di rilevazione affidabili per la verifica e il monitoraggio del grado di inclusione di una scuola (Cottini, 2017).

Tra gli strumenti attualmente disponibili, quello che potenzialmente possiede caratteristiche idonee a consentire di avviare un processo di autovalutazione in grado anche di rilevare elementi utili ad implementare azioni trasformative degli stessi processi valutativi e di dare, quindi, un impulso verso il miglioramento nelle scuole, proprio nel rispetto della loro autonomia, l'*Index per l'Inclusione*, si tratta di uno strumento di autovalutazione dell'inclusione scolastica nato nel 2000 in Gran Bretagna a seguito di un percorso di ricerca azione pubblicata dal Centre for Studies in Inclusive Education di Bristol.

A seguito di diverse revisioni (Booth e Ainscow, 2002; 2011, 2016) l'*Index* è divenuto nel corso degli anni un punto di riferimento in ambito internazionale (Demo, 2017; Cottini 2017) quale proposta per sviluppare la qualità dei processi inclusivi nelle scuole. Tradotto in più di 50 lingue (Higham e Booth, 2016), il suo utilizzo è ampiamente documentato in diversi paesi europei (Boban e Hinz, 2015; 2016; Nes, 2009; Duran et al, 2005; Rustemier e Booth, 2005) ed extra europei (Engelbrecht, Oswald e Forlin, 2006; Forlin, 2004).

Anche in Italia sono state realizzate diverse esperienze di applicazione dell'*Index*, documentate inizialmente da Brugger et al. (2013) e più di recente da Demo (2017), che mostrano l'ampia flessibilità dello strumento e, considerato l'attuale contesto normativo nazionale, la grande utilità nella elaborazione non solo del Piano Annuale dell'inclusione ma anche del Piano Triennale dell'Offerta formativa, del Rapporto di Autovalutazione e del Piano di Miglioramento.

Il contributo rappresenta la prima fase di un percorso di ricerca iniziato nell'a.s. 2018-2019 presso un Istituto Comprensivo del Molise e fondato proprio sulla rilevazione dell'*Index* per l'inclusione quale strumento utile per il processo di valutazione del grado di inclusione; l'obiettivo è illustrare un modello di analisi

finalizzato ad attivare eventuali processi di crescita e di miglioramento nella prospettiva dell'inclusione attraverso pratiche autovalutative dell'inclusione a partire da evidenze empiriche per progettare percorsi di miglioramento non autoreferenziali.

2. L'Index per l'inclusione

L'Index per l'inclusione rappresenta oggi una risorsa a sostegno dei processi di miglioramento di una istituzione scolastica in quanto strumento di autovalutazione.

È composto da indicatori elaborati per rilevare tre specifiche dimensioni dell'inclusione scolastica: culturale, politica e pratica.

Le Culture rispecchiano le relazioni e sono profondamente radicate nei valori e nelle convinzioni. Cambiare le culture è essenziale per sostenere lo sviluppo. Le Politiche riguardano il modo in cui la scuola è organizzata e costituiscono la dimensione in cui progettare il cambiamento. Le Pratiche fanno riferimento al contenuto e ai modi in cui si insegna e si apprende (Booth e Ainscow, 2014, p 39).

Nella versione del 2011, disponibile in italiano dal 2014 (Dovigo, 2014), sono presentati 70 indicatori, esemplificati, per le tre dimensioni, in tabella 1.

Dimensione Culturale: Il personale coopera Dimensione Politica: Il bullismo viene contrastato Dimensione Pratica: le attività didattiche sono progettate tenendo presente le capacità di tutti gli alunni

Tab. 1: Esempi di Indicatori

Ogni indicatore è ulteriormente illustrato da una serie di domande guida, come esemplificato in tabella 2, che ne chiariscono il significato e consentono una dettagliata analisi della scuola.

Indicatore: le attività didattiche sono progettate tenendo presente le capacità di tutti gli alunni Domande: Le attività sono progettate per sostenere l'apprendimento piuttosto che per finire il programma? Le attività di apprendimento offrono opportunità per attività tra pari e di gruppo, oltre che per il lavoro individuale e per tutta la classe? La progettazione didattica identifica e riduce gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione per particolari alunni?
--

Tab. 2: Esempi di domande

Il processo di lavoro consigliato dall'Index è strutturato nelle 4 fasi tipiche della ricerca-azione: autovalutare il grado di inclusione; definire priorità e strategie di cambiamento; realizzare le strategie di cambiamento e, infine, valutare l'efficacia del percorso. Risulta fondamentale, in questa struttura, un gruppo di coordinamento che presenti un'ampia rappresentanza delle parti interessate: alunni, genitori, personale scolastico e non scolastico.

Utilizzare in modo consapevole l'Index significa innanzitutto condividere

l'idea di inclusione sostenuta e articolata negli indicatori di qualità che lo strumento predispone. Nello specifico, l'Index esplicita il poliedrico concetto di inclusione articolandolo in 14 punti (Tab. 3).

In educazione l'inclusione comporta:

1. Mettere in atto valori inclusivi
2. Attribuire uguale valore a ogni vita e a ogni morte
3. Aiutare ognuno ad avere un senso di appartenenza
4. Accrescere la partecipazione di minori e adulti alle attività di apprendimento e di insegnamento, alle relazioni e alle comunità del territorio della scuola
5. Ridurre l'esclusione, la discriminazione e gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione
6. Riformare le culture, gli interventi e le pratiche per rispondere alle diversità, così da valorizzare ognuno in modo uguale
7. Collegare l'educazione alle realtà locali e globali
8. Imparare dal modo in cui gli ostacoli per alcuni alunni sono stati ridotti, per estenderlo anche ad altri
9. Vedere le differenze fra minori e adulti come risorse per l'apprendimento
10. Riconoscere il diritto dei minori a un'educazione di alta qualità nel luogo dove abitano
11. Rendere le scuole un posto migliore per il personale, le famiglie e gli alunni
12. Mettere in evidenza il processo di crescita delle comunità e dei valori della scuola, così come i risultati raggiunti
13. Diffondere le relazioni di aiuto reciproco tra le scuole e le comunità circostanti
14. Riconoscere che l'inclusione nell'educazione è un aspetto dell'inclusione nella società

Tab. 3: Inclusione: (Booth e Ainscow, 2014, p. 38)

Come ha sottolineato Demo, questo elenco di valori inclusivi ha lo scopo di avviare un dialogo nelle comunità scolastiche sulla dimensione valoriale: "Solo se si attiva una negoziazione autentica sui valori fondamentali e ci si impegna, come comunità, ad orientare le proprie azioni ai valori, si potranno generare cambiamenti autenticamente inclusivi. In caso contrario, il rischio di mettere in atto azioni e di usare strumenti ridotti a semplice formalità è molto alto" (2017, p. 18).

L'idea di inclusione proposta dall'Index fa riferimento al cosiddetto modello sociale (Cottini 2017; Oliver 1990) per il quale includere significa innanzitutto rimuovere quelle barriere che potrebbero costituire un ostacolo al godimento del diritto a ricevere una formazione di qualità. Come ha evidenziato Ianes (2013), questo modo di intendere l'inclusione fa evolvere la nostra tradizione italiana, non relegando il concetto di inclusione al solo ambito dei bisogni educativi speciali ma estendendo l'attenzione a tutti gli alunni, al personale scolastico, alle famiglie.

Per le finalità proprie della ricerca che qui si presenta, volta a illustrare un modello di autovalutazione del grado di inclusione, risulta necessario definire che cosa significa autovalutare il grado di inclusione utilizzando l'Index.

Gli indicatori proposti dall'Index non sono costruiti per fornire valutazioni oggettive del processo inclusivo, in quanto essi fanno riferimento al percepito e non all'osservato.

Il tipo di dato che l'autovalutazione attraverso l'Index genera è, quindi, definibile come "dato intersoggettivo, generato dall'insieme dei molti punti di vista dei suoi componenti" (Demo, 2017, p. 61).

Il richiamo al dato intersoggettivo contribuisce a ridurre il rischio di autoreferenzialità insito in ogni processo istituzionale di autovalutazione, in quanto, potenzialmente, è l'intera comunità scolastica – alunni, genitori e personale – a costituire il punto di partenza del processo autovalutativo.

3. Metodologia

3.1. Strumenti e metodi di rilevazione dei dati

Al Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) dell'istituto scolastico è stato affidato dal collegio dei docenti il coordinamento delle attività per l'applicazione dell'Index¹. Il GLI ha stabilito di somministrare i questionari: agli alunni delle classi IV e V di scuola primaria e a tutti gli alunni della scuola secondaria di I grado; ai genitori con figli iscritti alla scuola primaria e secondaria di I grado; a tutto il personale docente ed ATA.

Per la rilevazione dei dati sono stati utilizzati i questionari proposti dall'Index, adattati e modificati dal GLI per adeguarli alla realtà della scuola. In particolare, il GLI ha ritenuto opportuno eliminare l'intera sezione denominata nell'Index «Costruire curricoli per tutti», perché era in corso una revisione del curricolo verticale di istituto.

Nella stesura definitiva, il questionario rivolto al personale scolastico è risultato composto da 45 item, il questionario indirizzato ai genitori da 40 item e quello destinato agli alunni da 48 item; per completezza i questionari con i relativi dati sono riportati in appendice.

I questionari dell'Index sono strutturati in domande di grado di accordo, con risposte multiple ordinate su una scala a 4 valori, le quali ripropongono gli indicatori delle tre dimensioni dell'inclusione da rilevare: culturale, politica e pratica. La tipologia di risposta indica agli intervistati che non sono necessari calcoli precisi, ma si richiede soltanto di fornire un'ampia valutazione, come si evince dall'esempio presentato in tabella 4.

Le attività didattiche sono progettate tenendo presente le capacità di tutti gli alunni
Moltissimo
Abbastanza
Poco
Pochissimo
Ho bisogno di più informazioni

Tab. 4: Esempio di item del Questionario

In fase di analisi dei dati sono stati attribuiti valori da 0 (Ho bisogno di più informazioni) a 4 (Moltissimo). Precedono le domande di grado d'accordo item finalizzati a rilevare le caratteristiche individuali: per il personale scolastico, il ruolo ricoperto e, se insegnate, l'ordine di scuola in cui si presta servizio (2 item); per

1 Il GLI era composto dal dirigente scolastico, dai docenti incaricati di funzioni strumentali, da docenti curricolare e di sostegno della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado di tutti i plessi, dai genitori e da un rappresentante dell'ARSEM territoriale.

gli alunni, l'ordine di scuola e il sesso (2 item). Chiudono i questionari due domande aperte miranti a rilevare gli aspetti della scuola percepiti come più positivi e l'opinione sugli aspetti da modificare per incrementare il processo inclusivo.

I questionari sono stati posizionati sui Moduli Google e i rispettivi link inviati al personale scolastico mediante posta elettronica istituzionale e ai genitori utilizzando il registro elettronico. La somministrazione agli alunni è avvenuta, invece, a scuola, in modalità elettronica utilizzando le aule informatiche. I questionari sono stati somministrati nei mesi di marzo e aprile 2019.

3.2. Metodologie di analisi dei dati

L'attendibilità delle risposte date ai questionari è stata misurata mediante il test alpha di Cronbach (1951).

Seguendo la metodologia codificata in Demo (2017), dopo aver attribuito alle opzioni di risposta valori compresi tra 0 (Ho bisogno di più informazioni) a 4 (Moltissimo), per ciascun item è stato calcolato il valore medio delle risposte. Per gli item 24, 26 e 28 del questionario alunni e per gli item 20, 22, 23, 26 e 37 del questionario genitori (si veda Appendici A2 e A3) si è invertito il valore attribuito alle singole opzioni di risposta (Moltissimo=1... Pochissimo=4) perché la domanda è posta evidenziando un contenuto negativo.

Successivamente sono stati rilevati i cinque item con i valori medi più alti e i cinque item con valori medi più bassi che rappresentano, rispettivamente, i punti di forza e le criticità su cui la scuola può interrogarsi per avviare un processo di miglioramento nella prospettiva dell'inclusione.

Sono stati, in seguito, calcolati gli Indici di Inclusione relativi ai tre questionari utilizzando la seguente formula:

$$\frac{1}{4} \left[\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i \right]$$

dove n rappresenta il numero di item, x_j è il valore medio di ogni item e 4 si riferisce al valore massimo attribuibile alle opzioni di risposta.

L'indice di inclusione assume un valore compreso tra 0 a 1, che corrispondono al valore minimo e al valore massimo che può assumere il grado di inclusione, permettendo, in tal modo, un confronto sintetico tra i dati rilevati e analizzati.

I dati qualitativi, scaturiti dalle risposte alle domande aperte, sono stati analizzati utilizzando la tecnica della codifica a posteriori del testo che prevede una classificazione in categorie dei segmenti informativi che compongono il materiale raccolto (Trincherò, 2002). Per uniformità metodologica, l'analisi dei dati qualitativi non è inserita nel presente contributo.

La differenza del grado di inclusione medio percepito dagli insegnanti è stata analizzata con il test di differenze delle medie (t test) (Welch, 1947).

3.3. Popolazione e campione

Come evidenziato in tabella 5, sono stati compilati 71 questionari dai docenti e dal personale amministrativo, tecnico e ausiliario, che corrispondono al 55,90%

della popolazione di riferimento. Nello specifico, il 72% del campione è rappresentato da insegnanti su posto comune, il 25% da insegnanti su posto di sostegno e il 3% dal personale ATA. Sul totale della popolazione in servizio nella scuola, ha risposto al questionario il 12,5% del personale ATA, il 58,5% degli insegnanti su posto comune e l'85,7% degli insegnanti su posto di sostegno.

Hanno risposto al questionario 313 alunni corrispondenti al 94,5% della popolazione di riferimento, costituita dagli alunni delle classi IV e V primaria e le classi di scuola secondaria di I grado. Il 56% del campione è rappresentato dagli alunni della scuola secondaria. Gli alunni maschi costituiscono il 53% del campione. In riferimento alla popolazione suddivisa per ordine di scuola, ha risposto al questionario il 95,8% degli alunni iscritti alle classi IV e V della scuola primaria e il 93,12% degli alunni della scuola secondaria di I grado.

Relativamente al questionario genitori, hanno risposto 208 familiari corrispondenti al 39,8% della popolazione di riferimento, costituita dai genitori degli alunni iscritti nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado².

Campione	Numero casi	Percentuale rispetto alla popolazione
Personale scolastico	71	55,9%
Alunni	313	94,5%
Genitori	208	39,8%

Tab. 5: Popolazione e campione

4. Analisi dei dati

4.1. Attendibilità delle risposte

Il test alpha di Cronbach ha restituito valori compresi tra 0.90 a 0.94 (Tab. 6). In letteratura, valori comprese tra 0.70-0.80 sono considerati discreti, tra 0.80-0.90 buoni e superiori a 0.90 ottimi per la misura dell'attendibilità.

Questionario	Item	alpha
Personale scolastico	45	0.94
Alunni	48	0.90
Genitori	40	0.93

Tab. 6: Test alpha di Cronbach

2 Per il calcolo della popolazione di riferimento è stato considerato un solo familiare per ogni alunno iscritto.

4.2. Questionario personale scolastico

Come evidenziato nell'appendice A1, la moda e la mediana delle risposte date agli item assumono valori compresi tra 3 e 4. La media assume valori compresi tra 2.58 (item 8) e 3.76 (item 23).

La percezione media del grado di inclusione da parte degli insegnanti curricolari è significativamente più alta di quella degli insegnanti di sostegno relativamente alla dimensione didattica (Tab. 7, colonna 1).

Per la medesima dimensione, la percezione media degli insegnanti di scuola primaria è significativamente più alta rispetto agli insegnanti di scuola dell'infanzia (colonna 2).

Gli insegnanti di scuola dell'infanzia e della primaria – considerati come sottocampione unico – percepiscono mediamente un grado di inclusione significativamente più alto rispetto agli insegnanti di scuola secondaria in tutte le dimensioni: culturale, politica e pratica (colonna 3). Tale differenza è però dovuta agli insegnanti di scuola primaria, come si evince dalle colonne 4 e 5: non risultano, infatti, differenze significative tra la percezione media del grado di inclusione degli insegnanti dell'infanzia e della secondaria (colonna 4); la percezione media degli insegnanti di scuola primaria è invece significativamente più alta di quella degli insegnanti di scuola secondaria in tutti gli ambiti analizzati (colonna 5).

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Sostegno vs Curricolare	Infanzia vs Primaria	Secondaria vs Infanzia e Primaria	Infanzia vs Secondaria	Primaria vs Secondaria
Cultura	-0,22	-0.86	-1.82**	0.14	1.96**
Politica	0,41	-0.84	-2.10**	0.97	2.17**
Pratica	-1.62**	-1.86**	-1.88**	0.74	3.11***

Note: ** p-value < 0.05, *** p-value < 0.01

Tab. 7: t test docenti

Gli item con i cinque valori delle medie più alti risultano i seguenti:

- I-23: Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio
- I-22: La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale
- I-16: La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie
- I-15: La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione
- I-35: Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica

Gli item con i cinque valori delle medie più bassi risultano essere:

- I-8: Il personale e i membri del consiglio d'istituto lavorano insieme
- I-19: La scuola ha un approccio inclusivo alla leadership
- I-26: Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti

- I-10: La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco
- I-20: Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate

L'indice di inclusione, calcolato sulla base delle risposte fornite dal personale scolastico, è pari allo 0.83.

4.3. Questionario alunni

Come si evince dalla tabella riportata in appendice A2, la moda e la mediana riferite alle risposte date dagli alunni assumono valori compresi tra 3 e 4. La media assume valori compresi tra 2.60 (item 19) e 3.61 (item 9).

Gli item con valore medio più alto sono i seguenti:

- I-9: Ho alcuni buoni amici
- I-39: Imparo molto in questa scuola
- I-37: Se ho un problema in una lezione, un insegnante mi aiuterà
- I-23: Qui ti senti parte della scuola qualunque sia la tua religione, o anche se non hai una religione
- I-15: Il fatto stesso di stare a scuola aiuta a imparare come andare d'accordo con la gente

Gli item con valore medio più basso sono i seguenti:

- I-19: Le persone ammettono di aver sbagliato quando hanno commesso un errore
- I-29: Se sono stato via per un giorno un insegnante si interessa per sapere dove sono stato
- I-33: Se qualche alunno disturba la lezione i compagni aiutano a calmarlo
- I-3: Non vedo l'ora di venire a scuola ogni giorno
- I-45: Agli insegnanti non importa se faccio errori nel mio lavoro fintanto che faccio del mio meglio

L'indice medio di inclusione calcolato sulla base delle risposte fornite dagli alunni è pari a 0.75.

4.4 Questionario genitori

Come si evince dall'appendice A3, la moda relativa alle risposte fornite dai genitori assume valori compresi tra 3 e 4, la mediana tra 2 e 4. La media assume valori totali compresi tra 2.06 (item 29) e 3.42 (item 12).

Gli item che hanno ottenuto i valori medi più alti sono:

- I-12: Mi piacciono gli insegnanti
- I-37: Mio figlio [non] ha problemi nel capire che cosa deve fare a lezione
- I-15: Il solo fatto di stare a scuola insegna a mio figlio come rapportarsi con le persone
- I-38: Mio figlio di solito capisce che cosa deve fare quando ci sono dei compiti a casa
- I-39: I compiti a casa aiutano mio figlio a imparare

Gli item che hanno ottenuto i valori medi più bassi sono:

- I-29: Se qualche alunno disturba la lezione i compagni aiutano a calmarlo
- I-25: Se uno studente è stato assente per un giorno, l'insegnante vuole sapere dove è stato
- I-23: Il bullismo è un problema nella scuola
- I-5: I servizi igienici sono puliti e sicuri
- I-20: La scuola ha un buon sistema per sostenere gli studenti quando hanno un problema

Il calcolo dell'indice di inclusione ha restituito un valore pari a 0.78.

5. Risultati

L'indice di inclusione, che può assumere valori compresi tra 0 e 1, evidenzia un alto grado di inclusione percepito da tutti le membri dell'istituzione scolastica che hanno partecipato alla rilevazione (Tab. 8), a conferma che la scuola ha promosso uno sviluppo sistematico dell'inclusione, come riscontrabile nella storia dell'istituto che da anni lavora nel quadro del modello sociale, cercando da sempre azioni di miglioramento per la riduzione delle criticità e degli ostacoli individuati di volta in volta.

Intervistati	Indice di Inclusione
Personale scolastico	0.83
Alunni	0.75
Genitori	0.78

Tab. 8: Indici di Inclusione

Al solo fine di esemplificare l'utilizzo dell'Index per l'individuazione delle aree di miglioramento nel processo di autovalutazione, sottolineiamo due aspetti risultanti dall'analisi effettuata con il t test: nell'ambito prettamente didattico, gli insegnanti di sostegno hanno una percezione media del grado di inclusione significativamente inferiore a quella dei colleghi curricolari. Il GLI sarà quindi impegnato a individuare le possibili cause per poter progettare eventuali azioni di miglioramento. Inoltre, gli insegnanti dei tre ordini di scuola hanno una percezione media del grado di inclusione significativamente differente. A partire da un tale dato, il GLI dovrà innanzitutto comprendere se la differenza percepita corrisponda a una effettiva differenza di prospettiva valoriale, di assetto organizzativo e di pratica didattica nei tre ordini di scuola.

In linea generale, infine, tutti gli item che hanno ottenuto valori medi più alti e più bassi possono rappresentare, rispettivamente, punti di forza e di debolezza del sistema scuola su cui porre attenzioni, avviare un'analisi più approfondita per individuarne le cause e progettare le azioni di miglioramento. In tale contesto evidenziamo soltanto che per gli insegnanti i maggiori punti di forza e di criticità riguardano la dimensione culturale e politica, relative rispettivamente all'approccio valoriale e alla dimensione organizzativa della scuola, ma non la dimensione pratica, riguardante i contenuti e i modi in cui si insegna e si apprende, la quale invece sembra prevalere analizzando i dati dei questionari somministrati ai genitori e agli alunni.

6. Conclusione

L'avviamento di un processo autovalutativo all'interno di un contesto scolastico non può più prescindere dalla disponibilità di strumenti di valutazione del grado di inclusione della scuola capaci di rilevare sul piano empirico i punti di forza e di criticità; solo questi, infatti, possono permettere una più consapevole progettazione di piani di miglioramento che tengano conto degli obiettivi prioritari su cui agire, rilevati in modo non autoreferenziale valorizzando la partecipazione del personale scolastico, degli alunni e delle famiglie.

Il modello di autovalutazione rappresentato in questo lavoro cerca di rispettare questa necessità in quanto la rilevazione dei dati mediante l'Index ha consentito di evidenziare quei "dati intersoggettivi" necessari per avviare un'analisi capace di individuare le cause riducendo drasticamente il pericolo dell'autoreferenzialità insito in ogni processo autovalutativo.

Sebbene esistano altri e, forse, più accurati strumenti di rilevazione del grado di inclusione, si ritiene, proprio a seguito della sperimentazione presso l'istituto comprensivo, che l'Index possa risultare tra i più idonei, non solo perché strumento di facile somministrazione ma perché consente di coinvolgere direttamente tutti i soggetti interessati alla scuola sia nella rilevazione dei dati che nella successiva loro utilizzazione per le proposte di miglioramento. Si tratta, quindi, in sé di uno strumento di inclusione nella comunità scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Boban I e Hinz A (Ed.) (2015), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Id. (Ed.) (2016), *Arbeit mit dem Index für Inklusion*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Id. (2011), *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in School*. Third edition, substantially revised and expanded. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (trad. it. 2014).
- Id. (2016) *The Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values*. Cambridge: Index for Inclusion Network.
- Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F., Ianes D., Macchia V. (2013), *L'index per l'Inclusione nella pratica*. Milano: Franco Angeli.
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cronbach L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Demo H. (2017), *Applicare l'Index per l'Inclusione*. Trento: Erickson
- Dovigo F. (2014), *Prefazione* a Booth, Ainscow (2011, trad. it), 9-28.
- Duran D., Echeita G., Giné C., Miquel E., Ruiz C., Sandoval M (2005), Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion) en el Estado español, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1).
- Engelbrecht, P., Oswald, M. e Forlin, C. (2006) Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa. *British Journal of Special Education*, 33(2), 121-129.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014), Five key messages for inclusive education. Putting Theory into Practice.
- Forlin, C. (2004), Promoting inclusivity in Western Australian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 185-202.

- Higham, R., Booth T. (2016). Reinterpreting the authority of heads. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 140-157.
- Ianes D. (2013), Il progetto di ricerca. In: Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F., Ianes D., Macchia V., *L'index per l'Inclusione nella pratica*. Milano: Franco Angeli, 75-90.
- Oliver M. (1990), *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- Nes K. (2009), The role of di Index for inclusionn in supporting school development in Norway: A comparative perspective. *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 305-320.
- Rustemier S., Booth T. (2005), *Learning about di Index in use: A stdy of the use of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Trinckero R. (2002), *Manuale di Ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Welch B.L. (1947), The generalization of 'student's' problem when several different population variances are involved. *Biometrika*, 34, 28-38.

Appendici

Appendice A1 - Questionario personale scolastico

	Item	Moda	Mediana	Media
1	Si prega di indicare il proprio ruolo all'interno della scuola			
2	(Se Insegnante) Indicare l'ordine di scuola			
3	Ciascuno è benvenuto	4	4	3.56
4	Il personale coopera	3	3	3.20
5	Gli alunni si aiutano l'un l'altro	3	3	3
6	Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente	3	3	3.14
7	Il personale e le famiglie collaborano	3	3	3.01
8	Il personale e i membri del consiglio d'istituto lavorano insieme	3	3	2.58
9	La scuola è un modello di cittadinanza democratica.	3	3	3.32
10	La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco	3	3	2.93
11	La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi	3	3	3.31
12	L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti	4	3	3.42
13	Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno.	3	3	3.24
14	Gli alunni sono valorizzati in modo uguale	4	4	3.59
15	La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione	4	4	3.73
16	La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie	4	4	3.75
17	La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con sé stessi	4	4	3.66
18	La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato.	3	3	3.20
19	La scuola ha un approccio inclusivo alla leadership	3	3	2.80
20	Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate	3	3	2.96
21	I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola	4	4	3.42
22	La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale	4	4	3.75
23	Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio	4	4	3.76
24	Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni	4	4	3.56
25	La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone	3	3	3.08
26	Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti	3	3	2.80
27	Tutte le forme di sostegno sono coordinate.	3	3	3.11
28	Le attività di formazione aiutano il personale a valorizzare le differenze individuali degli alunni.	3	3	3.04
29	La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive.	3	3	3.39
30	Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum	3	3	3.14
31	Le pressioni al ricorso di misure disciplinari vengono contenute il più possibile	3	3	3.23
32	Il bullismo viene contrastato	4	4	3.72
33	Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni	4	4	3.59
34	Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni	4	4	3.52
35	Gli alunni sono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica	4	4	3.72
36	Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento	4	4	3.66
37	Gli alunni apprendono in modo cooperativo	3	3	3.10

38	La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni	3	3	3.35
39	La disciplina è basata sul rispetto reciproco	4	4	3.52
40	I docenti collaborano attivamente nel progettare, insegnare e valutare	3	3	3.38
41	Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento	3	3	3.24
42	Il docente di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni della classe	4	4	3.45
43	Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno	3	3	3.28
44	Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni	4	4	3.37
45	Le risorse presenti nel contesto locale della scuola sono conosciute e utilizzate	3	3	2.97

Appendice A2 - Questionario alunni

	Item	Moda	Mediana	Media
1	Quale scuola frequenti?			
2	Sei maschio o femmina?			
3	Non vedo l'ora di venire a scuola ogni giorno	3	3	2.71
4	Mi sento parte di una grande comunità	3	3	3.19
5	I servizi igienici sono puliti e sicuri	3	3	2.98
6	Gli studenti vanno d'accordo tra loro	3	3	3.04
7	Gli adulti vanno d'accordo tra loro	4	4	3.43
8	Adulti e minori vanno d'accordo tra loro	3	3	3.22
9	Ho alcuni buoni amici	4	4	3.61
10	Mi piacciono i miei insegnanti	4	3	3.35
11	La scuola aiuta a sentirmi bene con me stesso	3	3	2.95
12	La scuola aiuta a sentirmi sicuro rispetto al futuro	4	4	3.37
13	Siamo incoraggiati a chiedere rispetto per ciò che riteniamo giusto	3	3	3.30
14	È bene avere compagni provenienti da ambienti diversi	4	4	3.38
15	Il fatto stesso di stare a scuola aiuta a imparare come andare d'accordo con la gente	4	4	3.44
16	Ho imparato come i miei valori influenzano il modo in cui mi comporto	3	3	3.21
17	La mia famiglia si sente coinvolta in ciò che accade a scuola	4	3	3.32
18	Quando gli insegnanti dichiarano che faranno qualcosa, poi mantengono la parola	3	3	3.07
19	Le persone ammettono di aver sbagliato quando hanno commesso un errore	3	3	2.60
20	Sono stato coinvolto nel rendere la scuola un posto migliore	3	3	2.87
21	Quando sono arrivato a scuola sono stato aiutato ad ambientarmi	4	4	3.32
22	Qui ti senti rispettato a prescindere dal colore della tua pelle	4	4	3.33
23	Qui ti senti parte della scuola qualunque sia la tua religione, o anche se non hai una religione	4	4	3.54
24	Gli studenti guardano dall'alto in basso gli altri in base a ciò che indossano	3	3	2.85
25	Gli studenti con difficoltà sono rispettati e accettati	4	3	3.08
26	Gli studenti si rivolgono agli altri con nomignoli offensivi	4	3	2.93
27	Se qualcuno fa il bullo con me o qualcun altro, lo riferisco a un insegnante	4	4	3.21
28	Gli insegnanti fanno preferenze tra gli studenti	4	3	2.89

29	Se sono stato via per un giorno un insegnante si interessa per sapere dove sono stato	3	3	2.68
30	Penso che gli insegnanti sono equi quando lodano uno studente	3	3	2.97
31	Penso che gli insegnanti sono equi quando sanzionano uno studente	3	3	2.88
32	Gli insegnanti sanno come fermare gli studenti che disturbano le lezioni	4	3	3.33
33	Se qualche alunno disturba la lezione i compagni aiutano a calmarlo	3	3	2.69
34	Impariamo a risolvere le controversie ascoltando, parlando e cercando compromessi	3	3	2.91
35	Nelle lezioni gli studenti spesso si aiutano a vicenda a coppie e in piccoli gruppi	3	3	3.08
36	Nelle lezioni gli studenti condividono ciò che sanno con gli altri studenti	3	3	2.96
37	Se ho un problema in una lezione, un insegnante mi aiuterà	4	4	3.55
38	Mi piace la maggior parte delle mie lezioni	3	3	3
39	Imparo molto in questa scuola	4	4	3.56
40	A volte gli studenti sono incoraggiati a imparare da soli	3	3	2.86
41	Quando gli insegnanti di sostegno sono in aula aiutano chiunque ne abbia bisogno	4	4	3
42	Gli insegnanti sono interessati ad ascoltare le mie idee	3	3	3.16
43	I compagni sono interessati ad ascoltare le idee degli altri	3	3	2.90
44	Sono capace di capire quando ho fatto un buon lavoro	3	3	3.36
45	Agli insegnanti non importa se faccio errori nel mio lavoro fin tanto che faccio del mio meglio	3	3	2.78
46	Quando mi vengono assegnati dei compiti a casa di solito capisco che cosa devo fare	4	3	3.39
47	Trovo che i compiti a casa mi aiutano a imparare	4	3	3.26
48	Dopo la scuola a volte frequento un'attività per il tempo libero (musica, danza ecc.) o pratico uno sport	4	3	3.14

Appendice A3 – Questionario genitori

	Item	Moda	Mediana	Media
1	Mio figlio di solito non vede l'ora di andare a scuola	3	3	2.94
2	Mio figlio ha buoni amici a scuola	3	3	3.28
3	Mi sento parte della comunità scolastica	3	3	3.03
4	La scuola mi tiene informato su quello che succede	3	3	3.29
5	I servizi igienici sono puliti e sicuri	3	3	2.60
6	I nostri figli vanno d'accordo in classe	3	3	3.1
7	Gli insegnanti vanno d'accordo tra loro	3	3	2.73
8	Adulti e minori stanno bene insieme	3	3	3.17
9	Gli insegnanti e i genitori vanno d'accordo tra loro	3	3	3.19
10	Tutte le famiglie sono ugualmente importanti per gli insegnanti della scuola	3	3	3
11	Ho degli amici tra gli altri genitori	3	3	3.04
12	Mi piacciono gli insegnanti	3	3	3.42
13	Gli insegnanti provano interesse per ciò che racconto loro di mio figlio	3	3	3.28
14	È bene che nella scuola ci siano studenti di origini diverse	3	3	3.26
15	Il solo fatto di stare a scuola insegna a mio figlio come rapportarsi con le persone	3	3	3.36

16	Quando mio figlio ha iniziato questa scuola hanno fatto il possibile per farmi sentire coinvolto	3	3	3.19
17	Ogni studente è trattato con rispetto	3	3	3.18
18	Gli studenti con disabilità sono accettati e rispettati a scuola	4	4	3.26
19	In questa scuola sei parte integrante qualunque sia la tua religione, o se non hai una religione	4	3	3.11
20	Le persone giudicano gli alunni a seconda di ciò che indossano	3	3	2.66
21	Gli insegnanti considerano l'impegno degli alunni e non solo i punteggi che ottengono nelle verifiche	3	3	3.25
22	Gli alunni si chiamano l'un l'altro con soprannomi offensivi	4	4	3.03
23	Il bullismo è un problema nella scuola	4	3	2.33
24	Se qualcuno prevaricasse mio figlio, so che otterrei aiuto dalla scuola	3	3	3.02
25	Se uno studente è stato assente per un giorno, c'è un insegnante che vuole sapere dove è stato.	3	2	2.08
26	Gli insegnanti fanno preferenze tra gli studenti	4	3	2.81
27	Penso che gli insegnanti siano equilibrati quando lodano uno studente	3	3	2.96
28	Penso che gli insegnanti siano equilibrati quando sanzionano uno studente	3	3	2.88
29	Se qualche alunno disturba la lezione i compagni aiutano a calmarlo	3	2	2.06
30	Mio figlio impara a risolvere le controversie ascoltando, parlando e cercando compromessi	3	3	2.75
31	La scuola ha un buon sistema per sostenere gli studenti quando hanno un problema	3	3	2.67
32	Mio figlio impara molto in questa scuola	3	3	3.27
33	Gli studenti sono spesso stimolati a imparare da soli	3	3	2.90
34	Gli studenti si aiutano a vicenda quando sono in difficoltà	3	3	2.80
35	Mio figlio sa come ottenere aiuto quando è necessario	3	3	2.93
36	La scuola è un luogo dove la gente ascolta veramente le idee degli altri	3	3	2.73
37	Mio figlio ha problemi nel capire che cosa deve fare a lezione	4	4	3.39
38	Mio figlio di solito capisce che cosa deve fare quando ci sono dei compiti a casa	3	3	3.35
39	I compiti a casa aiutano mio figlio a imparare	3	3	3.31
40	Mio figlio frequenta un'attività per il tempo libero (musica, danza ecc.) o pratica uno sport	3	3	2.90

Professional Development of Italian Primary School Teachers who Teach English. What Prospects after B1 Certification?

Sviluppo professionale dei docenti della scuola primaria italiana che insegnano l'inglese. Quali prospettive dopo il B1?

Cristina Richieri

Free University of Bozen-Bolzano - richieri.c@alice.it

ABSTRACT

The article deals with the issue of the training of Italian teachers who teach English in primary school. The development of the teaching of foreign languages, including English, in Italy is briefly illustrated from the historical and regulatory points of view together with the state-of-the-art in the field of teacher professional development in Europe. Then, the Keep Up Your English (KUYE) course, which is still in progress, is presented. The course has been activated to satisfy the demand for further linguistic and methodological training expressed by some Italian primary school teachers already in possession of B1 level certification (CEFR) and, therefore, having title to teach English in their classes according to the current legislation. Then, a research carried out within the KUYE course to understand the teachers' motivations and learning needs is presented. The discussion of the data also focuses on concerns, perceptions, awareness and learning strategies which can be activated by using ICT. The research, which will be completed once the course is over, highlights a critical issue, already known, in the institutional training of this category of teachers, i.e. that of lack of its continuity and, at the same time, offers some suggestions for overcoming this.

L'articolo affronta la questione della formazione dei docenti italiani che insegnano l'inglese nella scuola primaria. Si illustra brevemente lo sviluppo storico-normativo dell'insegnamento delle lingue straniere e dell'inglese in Italia nonché lo stato dell'arte nel campo dello sviluppo professionale dei docenti in ambito europeo. Quindi, viene presentato il corso Keep Up Your English (KUYE), tutt'ora in fase di svolgimento, volto a soddisfare la domanda di ulteriore formazione linguistica e metodologica espressa da alcune docenti italiane della scuola primaria già in possesso della certificazione di livello B1 (QCER) e, pertanto, già in possesso del titolo necessario per insegnare l'inglese nelle loro classi secondo la normativa vigente. Nell'ambito del corso KUYE, è stata condotta una ricerca con lo scopo di capire le motivazioni e i bisogni formativi manifestati dalle insegnanti. La discussione dei dati mette anche a fuoco preoccupazioni, percezioni, consapevolezza e strategie di apprendimento attivabili attraverso l'uso delle TIC. L'indagine in

svolgimento, che verrà completata a conclusione del corso, fa emergere una criticità, peraltro già nota, nel processo di formazione istituzionale di questa categoria di docenti, cioè la mancanza della sua continuità, e offre, contestualmente, spunti per il suo superamento in future edizioni di corsi di formazione istituzionali rivolti a docenti in servizio che insegnano l'inglese nella scuola primaria.

KEYWORDS

Primary School, In-service Teacher Training, English Language, Language Teaching, Lifelong Learning.
Scuola Primaria, Formazione in Servizio, Lingua Inglese, Glottodidattica, Apprendimento Permanente

*There is no end to education. It is not that you read a book,
pass an examination and finish with education.
The whole of life, from the moment you are born
till the moment you die is a process of learning.
Learning has no end and that is the
timeless quality of learning.
(Jiddu Krishnamurti¹)*

*La mancanza di cura è assenza di valore.
(Hito Steyerl²)*

1. Teaching English in Italian Primary Schools: a Brief Normative Reconstruction

Addressing the theme of training primary school teachers who teach English in Italy means dealing with learning and teaching a specific key competence for lifelong learning, namely multilingual competence (Council of the European Union *Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning* of 22 May 2018). As a matter of fact, teachers who teach English now in Italian primary schools have had to face, in recent years, a dedicated training before becoming English teachers owing to their lack of the necessary qualifications. This extension of their educational role dates back to 2005 when a new training project for primary school

- 1 Jiddu Krishnamurti was a stateless philosopher of Indian origin (1895-1986). Quotation from: Krishnamurti, J. (2003). *Krishnamurti on Education*. Bramdean (Hampshire): Krishnamurti Foundation Trust Ltd, p. 57.
- 2 Hito Steyerl is an artist and theorist of contemporary German art. She is of Japanese origin (1966-). Quotation from: Pappalardo, D. (2018, November 2). Hito Steyerl. "Ai regimi l'arte deve dire no". *la Repubblica*, p. 32. «Lack of care is lack of value» (our translation).

teachers who intended to teach English to their pupils was started (*Comunicazione di servizio* 1446/2005). Since foreign language teaching in Italian primary schools took place over several decades and in different ways, it is useful to give an account of how this happened.

The first experiments of teaching English in primary schools – among other foreign languages – date back to 1975-76 when the *Insegnamento Lingue Straniere nella Scuola Elementare Project* (ILSSE)³ started. The project lasted for a decade. Teachers had to cope with two needs: creating teaching materials specifically aimed at young pupils – not yet on the market – and defining the foreign language teacher's profile in terms of linguistic and methodological skills.

To encourage experimentation in foreign language teaching in primary school, another important project, *Ianua Linguarum*, was set about in 1985. It was organized and directed by Giovanni Freddi, the first Italian university professor to cover the position of foreign language teaching methodology, and a scholar who believed in the value of early foreign language learning. Freddi cared about language teachers' education: he wanted to

overcome the Renaissance and then Gentile's idea of the teacher as a mind shaper, a civil and moral guide, an artist and a craftsman of education that pursues an ideal project, in order to make him/her a professional trained *ad hoc* on the scientific basis of language teaching, open to the use of technology, expert in the world, or at least in Europe, in which he/she teaches future citizens how to move and communicate. (Balboni 2012, p. 246, our translation)

The pilot projects for early language teaching were institutionalized by the Falucci Reform (Presidential Decree 104/1985). This turning point led to the administrative act that, in 1991, introduced the compulsory teaching of a Community language (English, French, German or Spanish) from second class onwards for three hours a week (Ministerial Decree 28/06/1991). On request and on the basis of finalized projects, funds and/or staff were guaranteed for the implementation of teaching from the first class and even in nursery school. Teacher selection procedures were adjusted accordingly by providing optional assessment of one or more foreign languages (Leg. Decree 297/1994, 400, 1-12). In this context most significant European in-service professional development projects that invested the overwhelming majority of foreign language teachers – the so called *Progetto Speciale Lingue Straniere* (1976-1995) and *Progetto 2000* – were implemented. Since then, the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) indications have been widely adopted in Italy (MPI - Agenzia Scuola 2007, p. 5).

The compulsory teaching of one of the four Community languages introduced in 1991 changed into the teaching of English (Leg. Decree 59/2004). However, the maintenance of other languages in the classes where they had already been taught was guaranteed. In the first phase, English was taught by the so-called *specialists* – i.e. primary school teachers holding a qualification in foreign languages – who

3 Primary school has had this name since 2003 when “scuola elementare” was changed into “scuola primaria” (Law 53/2003, art. 2).

4 This situation was adopted as an exceptional solution because the aim of the law was another since the teaching of the foreign language, according to the Ministerial Decree of 28/06/1991 (art. 4), had to be entrusted to a specialized primary school teacher in possession of specific competences and member of the organizational and didactic module as prescribed by Law 148/90, art. 5 (Gandola

taught only English in a number of classes⁴. Following Presidential Decree 81/2009, aimed at reorganizing schools and human resources (article 10, subsection 5), the teaching of English had to be provided by *specialized* teachers, i.e. generalist teachers who were trained to teach English to their classes. Only in cases of personnel shortage and, however, only up to the 2011-2012 school year, was it possible to turn to *specialists* who were not the class teacher. For generalist teachers — mostly without language qualifications — a three-year blended training was organized (*Comunicazione di servizio* 1446/2005) to develop methodological competences (40 hours) and get the CEFR B1 certification (340 hours) — considered as the minimum level of competence to be able to teach English in primary school.

Undertaking a long-term training of staff lacking the necessary requirements seemed to be, above all and paradoxically, a response to the need to contain public expenditure envisaged by the Gelmini reform. In the same way, some years before, the creation of the so-called didactic module (more than one teacher teaches a class or the classes the module refers to, as established by Law 148/1990) was considered by some authors as an institutional solution to cope with birth decline in late 1980s (Cicenia 2012, p. 88). Also in this case it was thought that the financial reason had prevailed over the educational one, almost a counterpoint to the end of the 1980s reform (*ibid.*). Nevertheless, from another point of view, the value of the “module” was underpinned as an effective organization to improve school education, particularly in primary school (Spinelli 2009). Looking at the matter from the same perspective, Titone (1990) had anticipated the need to devise specific professional education for primary school teachers aimed at equipping them with the foreign language skills and the methodological competences necessary to teach young learners.

Investing in early foreign language learning has represented, since the CEFR elaboration (even earlier), one of the qualifying points of European policies aimed at raising the communicative competence level of the citizens belonging to the Member States of the Union. As Dawes (2012, p. 11) points out, to meet this expectation Italy chose to face something extraordinary and demanding:

The decision to entrust the teaching to primary school generalists has posed an enormous challenge: that of training primary practitioners, many of whom possess very little foreign language background, to teach English.

2. Theoretical Background for Teacher Professional Development

The field of primary school English teacher training has not been thoroughly investigated yet (Wilden & Porsch 2017) and requires greater involvement and more appropriate interventions aimed at all teachers working in the European context (Enever 2014; Strakovà 2014). Among those who are studying this field, there is a widespread belief that more attention should be paid to continuous professional development (Bokdam *et al.* 2014; Pang & Wray 2017) and, so, shift the balance from pre-service to in-service training to correct an evident asymmetry (Terhart 2014, in Wilden & Porsch 2017, p. 10) and to build on the recursiveness of training

2009). Actually, in the 90s, the teachers selected and trained through various projects could be *specialists* or *specialized* (generalist teachers trained to teach English to their classes). Different situations could be found within the same school.

rather than on its uniqueness, a pre-service training feature. This hoped-for shift, which can be true for contexts where pre-service teachers have a specific training to teach English, is an issue to be considered in Italy even if pre-service training is not adequate and not uniform yet⁵. As a matter of fact, Pang and Wray (2017, p. 65), referring to Hattie (2009), reflect on how vital it is to pay more attention to CPD (Continuing Professional Development), because «concentrating on teachers' CPD is the most effective way to make a difference to pupils' learning outcomes as [teachers'] previous attainment cannot be changed».

Giving more emphasis to continuous education means making more of non-formal and informal compared to formal training. Of course, in-service teachers can attend formal courses but the learning opportunities offered by non-formal and informal contexts are much more frequent and much more focused on individual needs and, to use Werquin's words, make it possible «to deal effectively with problems that are currently poorly handled» by formal education (2010, p. 16). This implies reconsidering the value of individual activities such as reading, observing colleagues, collaborating with online networks. These activities can be carried out during internship but also in contexts different from university or school (Wilden & Porsch 2017). In support of this, Wilden and Porsch, reporting Lieberman's thought (1996), argue that

Formal education and training only contributes a small proportion to teachers' learning. Teachers need to be educated in and out of the work place as both are crucial in their CPD and this strongly suggests a learner-focused perspective as being more crucial than a training-focused perspective in planning and managing CPD for teachers. (p. 68)

Consequently, those who are in charge of designing training courses should also aim at developing a specific competence, namely being able to take advantage of the opportunities a teacher can be offered outside formal contexts (cf. «Personal, social and learning to learn competence», *Council of the European Union Recommendation of 22 May 2018, C 189/10*). We are also referring to the construct of self-directed learning through reciprocity (Richieri, 2011), that kind of education which results from the encounter with the other, and through the ability to conceive plurality as the basic foundation of one's learning. The relationship with the other, if based on exchange, appears to be an interdependence relationship aimed at the subject's autonomy – the ultimate goal of education – and involves progressive and continuous development of the self in terms of personal resources that act on the inclusion of individuals and that enhance openness toward the others. With these premises, therefore, we can share the view of Bandini *et al.* (2015) who envision a teacher who can become the architect of his/her professionalism, able to promote and self-regulate his/her learning process indi-

5 All Italian teachers, included primary school teachers, should have a B2 level in English (Ministerial Decree 249/2010, art. 3, subsection 4a). The competition which is going to be held in a few months to recruit new primary school teachers will assess a B2 level in English (Bussetti conferma: bandi concorsi in estate. PAS prossima riunione, *OrizzonteScuola.it*, 07/06/2019, <https://www.orizzonte-scuola.it/bussetti-conferma-bandi-concorsi-in-estate-pas-prossima-riunione-martedi-11-giugno/>). Regrettably, the assessment of the necessary language skills and methodological competences will take place exclusively during the oral interview. As far as primary school teaching staff with a B1 level in English is concerned, nothing seems to have been designed to upgrade their language competence in compliance with the above-mentioned Ministerial Decree 249/2010.

vidually and through communities and networks of practice.

Therefore, training courses should focus not only on the areas which refer to the academic subject but also on those associated to personal resources which only sometimes are embedded in personality traits but which can be developed in everyone. They facilitate mutual exchange and for this reason every teacher should be familiar with them: the acknowledgement of the others' values, the use of self-criticism, the prediction of the others' reactions, the request of opinions different from one's own, the use of softening expressions⁶ while communicating, just to name a few.

Another important issue is related to *attitudinal barriers*, e.g. teachers' lack of motivation when they decide whether or not to participate in CPD initiatives (Bokdam *et al.*, 2014). Among the motivations that lead teachers to look for improvement opportunities, professional needs strongly linked to daily practice at school can be included. Pang and Wray (2017), sharing Pedder and Opfer's thoughts (2013) as well as those of Day and Leitch's (2007), feature teaching resources to be used in class: «One of the problems lies in CPD experiences which are disconnected from the classroom. [...] CPD should include opportunities for teachers to focus on subject matter that includes hands-on practice to be integrated into their daily teaching». Other constraints may severely limit willingness to undertake in-service training, these include logistical and organizational aspects. The consideration of teachers' preferences in terms of learning environment must be added: «some teachers prefer [workshop style sessions] as compared to a lecture style session with input» (Pang & Wray 2017, p. 73). Considering their preferences means being aware of how much emotions can affect learners' attitude (Matthews *et al.* 2012), whether they are young students or adults. Preferences can also be related to trainers themselves, their approach adopted in previous training contexts and their teaching competences. This brings about considerations that concern also trainer training itself and the enhancement of trainer competences (Pang & Wray 2017). This theme, which does not fall within the scope of this contribution, deserves further study, also in light of the Council of the European Union *Recommendation* of 22 May 2018 which can give trainers food for thought in the setting up of learning environments suited to the purpose of in-service teacher training.

Up to this point we have reconstructed the Italian regulations for teaching foreign languages, including English, in primary school and we have outlined the theoretical background related to teacher education of Italian. In the following paragraph the issues to investigate, the research hypotheses, the group of the teachers involved, and the features of the *KUYE* course are going to be illustrated.

3. The Research: Issues to Investigate, Hypotheses, Teachers involved, and the *KUYE* Course Features

We have been involved in institutional programmes concerning the development of communicative and methodological teaching competences for primary school English teachers for ten years, which has implied teaching groups from 0/A1 to B1

6 Softening expressions favour empathy and collaboration. They rely on modals, hypothetical periods, impersonal forms, hesitation markers, false beginnings, informal register, impact modifiers (perhaps, somehow ...). Tone of voice, face and body expression also play a role (cf. Richieri 2011, p. 20).

level (CEFR) since 2008. Upon finishing each course (which normally developed over a three-year period), the issues of autonomous consolidation and development of one's competences were addressed. To facilitate personal responsibility towards the achieved goals, we have always shared online resources, bibliographical references, instructions for activities which can be easily completed autonomously or in collaboration with colleagues in the belief that absence or poor care of one's communicative and methodological competences, painstakingly achieved, lead to their regression. This conviction becomes stronger if the subjects are generalist teachers who, unlike secondary school teachers, are expected to keep up-to-date on multiple fronts and, therefore, have to distribute time and energy to several subjects.

3.1. Issues to investigate

We have never investigated how effective our suggestions at the end of the institutional education of these teachers have proven, neither have we researched their attitude while fulfilling their new role as English language teachers. The conclusion of the ministerial training (*Piano Formazione Lingue* by INDIRE⁷) offered to the second contingent⁸ induced us to face the following main questions (and their subsidiary one/s) we have repeatedly asked ourselves for over the years:

- Q1. What is the degree of teachers' awareness related to their skills' vulnerability? (If they are aware, do they implement actions to maintain/develop them? If yes, which ones?)
- Q2. What reasons lead them to seize further training opportunities? (What concerns may keep them from starting new training experiences?)
- Q3. Is direct experience of learning strategies valuable? (Which strategies, developed while training, can teachers profitably teach pupils?)

The issues, therefore, are about care for one's skills (Q1), emotional domain (Q2) and value of experience (Q3).

To investigate these areas, we contacted the teachers who had attended the last two institutional courses we were in charge of and invited them to join the *KUYE* course aimed at strengthening and developing their skills on the basis of our personal intuitions whose reliability we could ascertain while teaching them. The course is included in the educational programmes developed by ANFIS⁹.

3.2. Hypotheses

On the basis of our experience as a teacher trainer and considering the theoretical background outlined ahead, we set up *KUYE* in the belief that at least some of the

7 Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa, <http://www.indire.it/progetto/pfil/>.

8 The first contingent was trained from 2005 to 2008 (http://puntoedu.indire.it/corsi/content/index.php?action=docenti&id_cnt=2938).

9 Associazione Nazionale Formatori Insegnanti Supervisori is a national association of teacher trainers and tutors (<http://www.anfis.it/>), a qualified subject for teacher training since 2010 and a qualified entity according to Direttiva 170/2016.

teachers who had obtained the B1 level certification at the end of the previous two institutional courses we were responsible for (2013 and 2017) would join it. We hypothesized they would join it on the ground of their perception of a decline in communicative competence and if the course would have some specific features: restricted number of face-to-face classes per month, activities closely linked to teaching practice, promotion of self-directed and informal education, development of digital competence. We also intended to collect information on the dimensions covered by the questions above (Q1, Q2, Q3).

3.3. Teachers involved

Twenty-one teachers out of the twenty-six we had reached joined *KUYE* (all women aged 40-60)¹⁰. They had joined the INDIRE training project (*Piano Formazione Lingue*) to achieve B1 certificate in 2013 and 2017. The INDIRE training project had been organized according to a blended model: the online resources and activities had aimed at developing communication and methodological skills; in face-to-face training, tutors ensured resource use, activity implementation and face-to-face-virtual classes continuity. *Piano Formazione Lingue* has recently received attention from the Japan Association of College English Teachers¹¹. The interest expressed by Japan, a country which, since 2014, has been studying the issue of primary school English teacher training, attests to the value of the INDIRE training project. However, the limited activation of further national courses aimed at consolidating and developing competences for Italian teachers with qualification albeit included in the 2016/2019 *Piano per la Formazione dei Docenti 2016/2019 La buona Scuola* (Ministerial Decree 797/2016) suggested the activation of a local course endorsed by ANFIS.

3.4. The *KUYE* course features

The *KUYE* course intends to:

- strengthen and develop communication skills;
- promote discussion on methodological and educational issues;
- encourage autonomous professional development also through digital tools and resources.

The *KUYE* format:

- the course provides for 8 face-to-face meetings, the first before the 2017-18 school year closure;
- the course is based on blended learning model (24 hours of face-to-face training and at least 6 hours of online training on Moodle platform);

¹⁰ See Table 1 in § 5.1 for their profiles.

¹¹ Cf. Ishihara & Richieri (2016) where additional activities for speaking/listening skills development (Skype interaction, visit to a contemporary art exhibition) are illustrated.

- face-to-face meetings (3 hours) occur once a month;
- the course includes mandatory and optional activities;
- the fee is covered with *carta del docente*¹²;
- a textbook with online expansions and workbook with solutions has been adopted.

We intended to promote summer study and participation to facilitate, at least in the initial period of the course, those teachers who, during the academic year, are in charge of additional duties (collaborator or plexus contact). Plenty of time is devoted to audio-oral activities in face-to-face classes, while forums on the platform support the sense of belonging, and foster writing skills. Monthly face-to-face classes entail active online participation and call for regular attendance. Trainees' different amount of time available and different levels of motivation demand different degrees of commitment. This is being achieved by offering mandatory and optional activities. A textbook with keys has been adopted in order to develop autonomy and self-directed education.

4. Research Method

The research used two surveys undertaken with Google Forms. Through Survey 1 (administered at the beginning of the course), data was collected about teachers' profiles (Table 1 and Table 2). This survey was made mainly of closed questions to investigate the subjects' English teaching education and experience, motivations and awareness of the value of an online platform as a resource. Three open questions investigated the subjects' concerns and possible recommendations addressed to the trainer. This data would help to better tailor the course to teacher needs.

Survey 2 was conducted after the third face-to-face class, namely about halfway through the course. This second survey was made of closed and open questions. It explored teacher awareness in relation to their skills' vulnerability as English teachers, the actions they had implemented to maintain/develop them autonomously, their educational needs, included learning strategies and ICT. This second survey was administered after the third face-to-face class in order to give the teachers enough time to become conscious of the real level of their skills. We intended to collect data on: a)

awareness of the need for continuous practice, b) actions taken autonomously before joining *KUYE*, c) mid-term outcomes, d) learning strategies, and e) methodological principles and difficulties in following them. The data collected through Survey 2 would ascertain the level of the teachers' responsibility towards their CPD (a, b), the benefits already achieved three months after the beginning of the course (c) as well as the areas which needed our utmost attention (d, e). Findings are presented through frequency tables in the following paragraph. Data, mainly qualitative, will be discussed by using descriptive analysis.

12 It is a 500 euros bonus Italian teachers can use for professional development (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Law 107/2015 (Buona Scuola), art. 1, subsection 121, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>, <https://cartadeldocente.istruzione.it/>).

5. Results

The results are presented here below by referring to the instruments we made use of to collect data.

5.1. Survey 1

Through Survey 1, data was collected about teachers' profiles (Table 1) including language certification, English language teaching experience, concerns and value attributed to an online platform as a learning resource (closed questions). These data are introduced here since they allowed us to better answer the research questions. As data show, nine teachers out of twenty-one obtained the B1 level certification more than one year before starting *KUYE*. Thirteen out of twenty-one have already had English language teaching experience for a few years (some of them even before the B1 level certification).

Dimensions investigated	Option 1	Option2	No. of Respondents
When B1 certificate was obtained	Before 2016: 9 (42,9%)	After 2016: 12 (57,1%)	21
English language teaching experience in primary school	Yes: 13 (61,9%)	No: 8 (38,1%)	21
When they had this experience	Before B1 level certification: 6	After B1 level certification: 7	13
Length of the experience	Over 5 years: 1 (11,1%)	Less than 5 years: 8 (88,9%)	9
Concerns before starting <i>KUYE</i>	Yes: 2 (9,5%) A little: 10 (47,6%)	No: 9 (42,9%)	21
Awareness of the value of online platforms as resources	Yes: 18 (85,7%)	I don't know: 3 (14,3%)	21

Table 1. Teachers' profiles.

As for their concerns at the beginning of *KUYE*, twelve teachers out of twenty-one are worried, at least a little. To deepen this area, an open question – *What are your concerns at the beginning of this new educational experience?* – was envisaged to collect data about the emotional domain. The most frequently reported concerns were connected with lack of time and sense of inadequacy that would lead to lose face before the group.

To further explore teachers' apprehensions, one more open question was asked – *What advice would you give your trainer at the beginning of this new experience?* – which led us to taking decisions concerning the organization of activities. The reported recommendations were about: reinforcement of group relationships, especially after two new trainees had joined, revision of what had been previously learnt, communication skills development, use of examples, demand for stimulating activities.

As to the platform, the majority (eighteen out of twenty-one) think that it is a useful tool since it offers advantages such as remote collaboration, participation according to personal time availability and pace, continuous contact between the group members, traceability and conservation of works. Three respondents seem not to have ever used a platform but no one denies its usefulness.

Table 2 shows the motivations that led the teachers to join *KUYE*. They could choose up to four motivations: consolidation and development of communication skills were the main reasons for seventeen of them, immediately followed by the already established relationship with the trainer (sixteen). Classes schedule (once a month) was also a good reason to choose *KUYE* for six respondents.

Motivations	No. of teachers	No. of Respondents
I want to consolidate communication skills.	17 (81%)	21
I want to develop my communication skills.	17 (81%)	21
I want to train to get B2 certificate.	4 (19%)	21
I want to train with colleagues I know.	4 (19%)	21
I know the teacher.	16 (76,2%)	21
Lessons are scheduled once a month.	6 (28,6%)	21
I want to do activities on the platform when I can.	3 (14,3%)	21
I want to get an attendance certificate issued by a qualified body.	5 (23,8%)	21
Other	0 (0%)	21

Table 2. Motivations to join KUYE (up to 4 choices per respondent). Please note that percentages are not to be added as they refer to different variables.

5.2. Survey 2

The second survey examined the following areas: awareness of the need for continuous practice, actions implemented autonomously before joining *KUYE*, mid-term outcomes, learning strategies, and methodological principles and difficulties in following them. The data regarding these areas are presented here below.

5.2.1. Awareness of the need for continuous practice

All teachers are aware of the transience of the acquired communication skills (Table 3). Twelve teachers out of twenty perceive their communication skills in English as weaker now. By contrast, twelve teachers out of twenty think they maintain the same level of methodological competences they possessed upon finishing the *INDIRE* course. For six teachers, these competences have even strengthened. This perception, investigated through an open question, is based on the positive feedback from pupils who improved while having fun, on their ability to set up lessons different from the ones in textbooks, on the evenness daily teaching can sprout in terms of progressive autonomy and self-regulation. Only two teachers perceive that they are weaker also in this area.

Another finding regards the decision to start *KUYE* before summer. This decision was welcomed by fifteen teachers out of twenty who, by answering an open question, explained that, in this way, they had been encouraged to take over materials and resources in the summer to continue the training autonomously as well as to explore the platform and become familiar with it before the school started. Some teachers had planned their summer holidays abroad which had brought

about some motivation for revision by accessing the online activities in English.

Perceptions	Option 1	Option 2	No. of Respondents
Have you ever posed yourself the question of maintaining the competence level you achieved in English and methodology for teaching English?	Yes: 20 (100%)	No: 0 (0%)	20
From B1 certificate to the beginning of <i>KUYE</i> , what do you think happened to your communication skills in English?	They strengthened: 2 (10%) They are at the same level: 6 (30%)	They are weaker now: 12 (60%)	20
From B1 certificate to the beginning of <i>KUYE</i> , what do you think happened to your methodological competences?	They strengthened: 6 (30%) They are at the same level: 12 (60%)	They are weaker now: 2 (10%)	20
Was it a good idea to start <i>KUYE</i> before summer?	Yes: 15 (75%)	No: 5 (25%)	20

Table 3. Perceptions about one's communicative and methodological competences.

5.2.2. Actions implemented autonomously before joining *KUYE*

To test autonomy in taking care of the acquired skills, the following closed question was asked: *Before joining KUYE, what did you do to maintain the level of communication skills in English already achieved?* Table 4 presents the initiatives taken by the teachers (they could choose as many options as they wished). What is evident is that the initiatives aimed at systematic consolidation/development of oral interaction do not seem to be very popular, apart from the use of English while spending a short period abroad. However, they did watch films in English, read books or documents in English, maintained contacts with native English-speakers (facebook/e-mail). The less common actions included enrolling in private courses and the original strategy of establishing family rules according to which at certain times only English was spoken. Nobody joined a group of colleagues at school to practice oral communication skills, attended university courses or kept a journal in English.

The same open question was asked to identify the actions implemented autonomously before joining *KUYE* to strengthen/develop methodological competences.

Actions	No. of teachers	No. of Respondents
I attended course(s) privately.	3 (15%)	20
I attended university course(s).	0 (0%)	20
I maintained contacts with native English-speakers (facebook/e-mail).	7 (35%)	20
I stayed in an English-speaking country for over a week.	1 (5%)	20
I travelled to non-English speaking countries using English to communicate.	6 (30%)	20
I attended meetings at school to speak only English.	0 (0%)	20
I read books or documents in English.	9 (45%)	20
I watched films in English.	11 (55%)	20

I kept a journal in English.	0 (0%)	20
I established family rules according to which at times only English was spoken.	1 (5%)	20
Other	0 (0%)	20

Table 4. Actions implemented autonomously before joining KUYE to maintain communication skills in English (unlimited choice number). Please note that percentages are not to be added since they refer to different variables.

The teachers could choose as many options as they wished. As shown in Table 5, the most frequently actions include: careful reading of the teacher guide which goes with the adopted textbook (thirteen respondents out of twenty included this action in the ones they implemented), collaboration with experienced colleagues (eleven out of twenty), reading online documents (nine out of twenty), self-directed reflection (eight out of twenty), viewing experts' lessons on *Youtube* (six out of twenty).

Actions	No. of teachers	No. of Respondents
I asked experienced colleagues for advice.	11 (55%)	20
I read online brochures/articles.	9 (45%)	20
I viewed experts' lessons on <i>Youtube</i> .	6 (30%)	20
I reflected to apply what I had learned while doing INDIRE training.	8 (40%)	20
I examined the teacher guide which goes with textbook.	13 (65%)	20
Other	0 (0%)	20

Table 5. Actions implemented autonomously before joining KUYE to maintain English teaching competences (unlimited choice number). Please note that percentages are not to be added since they refer to different variables.

5.2.3. Mid-term outcomes

Halfway through *KUYE*, the outcomes perceived as already achieved were investigated to be able to modify, if necessary, any course features (Table 6). The teachers could choose as many options as they wished. The distinction between consolidation and expansion/development (outcomes 1, 2, 3, 4, 7, 8) allowed us to collect data to understand teachers' perceptions and, consequently, tailor – as far as possible – the online activities by diversifying them by difficulty and time required, and by including optional activities to stimulate the most motivated teachers to work harder. Vocabulary and grammar review, and vocabulary expansion are the outcomes perceived as already achieved by sixteen and fifteen respondents respectively. Another area many teachers

Mid-term outcomes	No. of teachers	No. of Respondents
Vocabulary and grammar review	16 (80%)	20
Communication skills reinforcement	11 (55%)	20
Vocabulary expansion	15 (75%)	20
4. Communication skills development	10 (50%)	20

5. Materials preparation	6 (30%)	20
6. Peer discussion on pedagogical issues in English	4 (20%)	20
7. Use of digital tools/resources	6 (30%)	20
8. Further development in the use of digital tools/resources	5 (25%)	20
9. Promotion of group interaction	5 (25%)	20
10. Support for self-directed training	9 (45%)	20
11. Other	0 (0%)	20

Table 6. Mid-term outcomes according to teachers' perceptions after 3 months (unlimited choice number. Please note that percentages are not to be added since they refer to different variables.

perceive as successfully achieved is the support to self-directed training (this is true for 9 respondents out of twenty). Conversely, more attention should be paid to setting up materials to be used at school. Peer discussion in English on pedagogical topics prompted in online forums seems to languish. This is presumably due to linguistic barriers which will be partially overcome in the second part of the course by presenting keywords and formulas to facilitate exchange of opinions. The promotion of interaction between teachers, including those who joined the group at the beginning of this course, is still an unanswered issue.

5.2.4. Learning strategies

Survey 2, by investigating strategies supporting communicative activities, made us understand whether the metalinguistic reflection carried out in English in class in some iconic circumstances produces awareness and new learning useful to one's professional development. Furthermore, we decided to focus on the transfer of these strategies to pupils by asking the teachers which of the strategies learned while doing *KUYE* they would teach in class after having experienced them as effective. We explored the strategies (Table 7) illustrated by Mariani (2016, p. 301) since they are representative of the actions implemented by a learner to make learning easier, faster, pleasant, self-directed, effective and transferable to new situations (Oxford, 1990, p. 8, in Mariani 2016, p. 300). Data are divided into: Strategies implemented during *KUYE* (A), Strategies learnt while doing *KUYE* (B), and Strategies which will be taught to students (C).

Data show that some strategies have long been acquired by a number of teachers (strategies 8, 2, 7, 1, 3), e.g., 16 teachers out of twenty are familiar with the use of online dictionaries. Some strategies have been developed during *KUYE* (strategies 2, 5, 3, 4, 7), e.g., seven teachers out of twenty have learnt to watch a video or listen to tracks several times always to understand something different. A lot of the strategies (2, 5, 1, 7) will be taught to pupils having experienced their effectiveness, e.g., thirteen teachers will teach their pupils to understand oral texts by listening to them several times in order to always understand something different.

Strategies	A	B	C	No. of Respondents
Ask teacher for better explanation	13 (65%)	1 (5%)	11 (55%)	20

Watch a video/listen to tracks several times always to understand something different	15 (75%)	7 (35%)	13 (65%)	20
Keep conversation open by showing interest and asking questions	10 (50%)	5 (25%)	6 (30%)	20
Make notes to remember the order of the topics while speaking or make a list of the points to be developed in a written text	3 (15%)	5 (25%)	5 (25%)	20
Check that the person you are talking to has understood what has just been said	7 (35%)	7 (35%)	12 (60%)	20
Identify the right moment to interrupt the interlocutor and signal you want to speak	3 (15%)	3 (15%)	3 (15%)	20
Use synonyms when you do not know/remember words	15 (75%)	5 (25%)	11 (55%)	20
Consult online dictionaries to check terms you want to use in conversation or written texts	16 (80%)	3 (15%)	5 (25%)	20
Write keywords next to paragraphs while reading	8 (40%)	3 (15%)	9 (45%)	20
Use gestures/drawings to make you understood	6 (30%)	1 (5%)	8 (40%)	20
Other	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	20

Table 7. Strategies to support communicative activities -

A: Number of choices for strategies implemented during KUYE - B: Number of choices for strategies learned while doing KUYE - C: Number of choices for strategies which will be taught to students (unlimited choice number). Please note that percentages are not to be added since they refer to different variables.

5.2.5. Methodological principles and difficulties in following them

The last explored dimension through a closed question was teachers' difficulty in keeping to their methodological principles (Table 8). We explored this dimension to understand how we could help them in making sense of their professional convictions. The principles concerning the use of English and ICT in class are the ones the teachers respect with greater difficulty (see principles 12, 6 and 11; this is true for eight, seven and five teachers respectively). The causes, investigated through an open question, include: lack of self-confidence in the use of English, limited competence in the use of technology, a lack of availability of technological instruments at school which, where they exist, are mostly obsolete. When asked, through an open question, to hypothesize solutions, teachers show they are aware of European projects and collaborations between schools in different countries that could motivate the use of English as *Lingua Franca* by teachers and students (e.g. e-twinning). Other solutions include: collaboration with colleagues who mastered technological skills, the participation – even if occasional – of native English-speakers in lessons, the organization of theatrical events in English, the use of songs in English supported by videos/images, the use of English with gestures. As to limited technological school equipment, while being aware that greater economic resources would allow institutions to acquire more sophisticated and suitable devices in sufficient numbers to satisfy real needs, teachers also report solutions which, thanks to a better school organization, could be easily adopted (e.g. scheduled access to multimedia classrooms, better lesson planning).

Principles*	A	B	No. of Respondents
1. The lessons in which the teacher speaks and the students listen are ineffective.	3 (15%)	0 (0%)	20
Lessons should include activities <i>in plenum</i> , for groups and pairs.	13 (65%)	1 (5%)	20
3. Lessons should include reading and ICT activities.	4 (20%)	2 (10%)	20
4. Lessons should be dynamic and include listening and speaking activities.	18 (90%)	2 (10%)	20
5. Lessons should include role-play activities and real-life situations.	12 (60%)	2 (10%)	20
6. Students should have opportunities to experiment with English.	14 (70%)	7 (35%)	20
7. Resources should include <i>realia</i> , magazines, educational games, ICT activities.	4 (20%)	2 (10%)	20
8. There are many ways to organize effective lessons.	4 (20%)	0 (0%)	20
9. Lessons should have CLIL content.	8 (40%)	2 (10%)	20
10. Parents should have the chance to collaborate in organizing lessons.	0 (0%)	0 (0%)	20
11. ICT should be used during lessons.	13 (65%)	5 (25%)	20
12. English should be the language to communicate in class.	11 (55%)	8 (40%)	20
13. The teacher is a guide.	6 (30%)	0 (0%)	20

Table 8. Methodological principles -

A: Number of choices for principles teachers believe in (up to 6 choices) -

B: Number of choices for principles teachers have difficulty to comply with (up to 6 choices).

Please note that percentages are not to be added since they refer to different variables. *Principles inspired by Borg et al. (2014, p. 19).

6. Discussion and Examples of Activities

The discussion below is organized according to the research questions in paragraph 3.1. Moreover, we will illustrate some activities offered in *KUYE* aimed at satisfying trainees' expectations and needs. Some activities were designed while planning *KUYE*, others were created while teaching *KUYE* on the basis of systematic observations and data collected through Survey 2 in the belief that monitoring training effectiveness – which may lead to unpredicted changes – is a feature of good training.

The data related to Q1 show teachers are aware of the need to care for their skills. This is corroborated by various actions they undertook independently to maintain the skills developed with the INDIRE course. Occasionally, they signed up for private lessons (Table 4) but, despite the numerous initiatives, it seems that speaking skills training is difficult to achieve. Therefore, although meeting once a month proved a good choice, it was necessary to devote time to communication skills in face-to-face classes and encourage speaking between classes by using Whatsapp. The application allows informal involvement in exchanging short vocal messages among groups: narratives of experiences or authentic micro-communications also aimed at organizing events.

If most teachers feel they have weak communicative competences, this does not happen with their teaching competences and the actions taken independently to consolidate and develop them, including asking experienced colleagues for advice and making the most of the materials which go with textbooks, are perceived as effective (Table 5). Some teachers' reflections – expressed while answering an open question aimed at investigating the reason of their satisfaction about their methodological competences – deserve consideration since they relate professional development to English teaching assignment:

- I taught English to my students, therefore I had to prepare materials, search for activities and songs on the web, look for ideas, invent strategies to make lessons appealing.
- I continued to teach English to my pupils, so I constantly developed my skills.

These reflections show that too much time between obtaining the qualification to teach English and the assignment of the teaching itself plays against teaching competences. This is due to the missing stimulus generated by the need to organize daily activities and search for support in documentary, technological and human resources. Therefore, we recommended websites and blogs that allow interaction with teachers from different countries on pedagogical topics and, requiring the use of English, also support its consolidation.

The data related to Q2 show the most widespread motivations: the desire to consolidate/develop the already acquired skills and the value assigned to the trainer's *modus operandi*. As to the first motivation, the decision to collect data about consolidation and development separately proved useful suggesting online compulsory and optional activities (signalled by different icons) with different difficulty levels to meet different training needs. To help teachers find their way on the platform, a self-monitoring resource was devised (Figure 1).

Checklist to monitor your activities – Keep Up Your English 2018

Use this checklist to monitor your activities. Tick what you do and when, and jot down short notes which will be useful at the end of the course when the staff asks you to make comments on the activities. At the end of the course this checklist will be uploaded (pdf version, please) onto the platform by each student-teacher. The ANFIS staff will use the information to improve future editions of the course. Here below you will find the checklist already filled in with the minimum requested activities. You can add as many lines as you need (before and after) if you do more activities than the minimum requested. The minimum requested activities are written in red, the others will be written in black.

Classroom training: 14 May 10 September 8 October 12 November 10 December 14 January 11 February 11 March

Online activities	✓	Date	Comment(s)
A letter to the group (Composition 1)			
Get ready for Halloween (Document 1)			
Get ready for Halloween (Forum 1)			
Manners (Document 2)			
Manners (Composition 2)			
Drawings and poems from Terezin (Document 3)			
Drawings and poems from Terezin (Forum 2)			
10 creative ways to teach English that deliver outstanding results (Document 4)			
Catch-up activities for absent students (as many times as necessary)			
Final survey			

Figure 1. Self-check resource

The second most widespread motivation is connected to the trainer's reputation and the teachers' previous training experiences. This opens the issue of

trainer responsibilities: in addition to generating teachers' motivation to take care of their lifelong learning, trainers should protect motivation by proposing relevant activities and materials, giving constructive feedback, supporting autonomous reflection and collaboration among peers, protecting self-esteem and encouraging a positive self-evaluation (Dörnyei 2007). To support what Dörnyei (2007, p. 729) calls *positive retrospective self-evaluation*, the teachers were asked to prepare their digital portfolio on Padlet and keep it updated. Padlet looks like a virtual board which can accommodate any sort of document and can be shared for comments, this way fostering interaction, mutual help and inclusion¹³. By using it as a mirror, this virtual space makes progress evident and induces positive evaluation of oneself also in terms of use of new digital resources that can be worthwhile at school. This specific activity and the planning of learning units met teachers' needs and, being relevant to their daily work, were appreciated although not included among their motivations to join *KUYE*.

Q3 focuses on learning strategies. Data show communication skills consolidation and development as outcomes in the process of being achieved. We think that this may have happened thanks also to the promotion of reflection and commitment aimed at mastering strategies which make communication between learners easier. Several strategies, in addition to the ones already mastered, have been acquired while doing *KUYE* and the teachers' experience of their effectiveness has produced the determination to develop them in their pupils (Table 7).

Use and improvement of digital tools and resources seem to be still unsatisfactory (Table 6). To make up for this perception and legitimate the use of digital tools and resources, teachers were asked to view (in English and then in Italian) a tutorial on *Youtube* to learn how to use Google Forms and prepare a survey to be conducted among their pupils¹⁴. By becoming familiar with the tool as interviewers – not only as interviewees¹⁵ – teachers will be able to pass on to their pupils what they have learned and ask them to prepare, in turn, surveys in English to train on asking questions. This is how digital competence and competence-based education can be intertwined.

This assignment was devised after monitoring online activities (Table 6) which seemed to give little attention to ready-made resources to be used in class. This monitoring, which proved decisive in gradually modulating training activities in compliance with teachers' needs, let us also intervene promptly on one of the causes which prevent the fulfillment of teachers' methodological principles, namely the limited competence in the use of ICT (Table 8).

7. Conclusions

Before starting this contribution, which almost took on the appearance of a trainer's logbook, we asked ourselves if writing about a still ongoing experience made any sense. While reflecting, however, we understood that this would be the right way to give voice to processes instead of outcomes, focusing on the control of variables

13 Here is an example of the digital portfolio: https://padlet.com/michi_serena/qf5nf086resy (link published with the teacher's consent).

14 Cf. one of the teachers' survey: <https://goo.gl/forms/3EtZ2kkSYzxF1zE2> (link published with the teacher's consent).

15 We had collected data on *KUYE* from the teachers using this tool ourselves.

which may surface by monitoring training effectiveness and emerging needs. Continuous monitoring, as a matter of fact, engenders adjustments and improvements that can be implemented *hic et nunc*. Listening to requests, sometimes almost whispered or, even better, eliciting them through targeted questions, is very fruitful for a teacher-researcher who wishes to make the most of her role as a trainer.

This research aimed at understanding motivations and learning needs of Italian primary school teachers who teach English to their classes. Our normative reconstruction clarifies the demanding training Italy set up for practitioners with very little foreign language background so that they would have title to teach English according to the current legislation. This very specific kind of in-service training poses a number of challenges to the trainer. Indeed, the results of this research, although to be completed when *KUYE* is over, confirm that effective in-service training dedicated to primary school teachers who teach English to their classes should have the following features: close link between training and teaching practice, promotion of self-directed and informal education, support for establishing international learning communities, development of digital competence. As far as the teachers' awareness of their skills' vulnerability is concerned (Q1), it can be said that they do realize that their communication skills must be cultivated and they do take action, especially to train and develop reading and listening. As to the methodological domain, they are used to asking experienced colleagues for advice. What they look for in an in-service training course (Q2) is consolidation and development of their communication skills to make up for their decline they do perceive, and a friendly setting to help them overcome anxiety and concerns. Moreover, they do appreciate hands-on practice they can integrate into their daily teaching. An in-service language training course can also cover the learning strategies domain (Q3): our findings suggest that setting up contexts aimed at implementing new learning strategies to support communication skills and also aimed at supporting reflection on their use can lead the trainees to experiment with them at school. Moreover, frequent metacognitive reflection on strategies produces a more general awareness of learning processes which are implemented all the way through school.

So, to sum up, the findings confirm our initial hypothesis concerning the features of an attractive course: a restricted number of face-to-face classes per month, activities closely linked to teaching practice, promotion of self-directed and informal education, development of digital competence. Blended learning has allowed us to schedule only one face-to-face class per month. However, to make up for the few opportunities to carry out communicative activities in person, it was necessary to find other ways of communicating that imply speaking. ICT is extremely useful to integrate communication and digital skills. We resorted to Whatsapp for speaking. Other digital tools (e.g. Google Forms, Padlet) can be successfully integrated into an English language course for primary school teachers in order to improve their digital competences and, consequently, overcome their difficulty in keeping to their methodological principles when they imply wide use of ICT.

The reasons why this small group of teachers joined *KUYE* on a voluntary basis is evidence of their concern for the acquired skills and value assigned to them. Training projects should support teachers' motivations and nurture them by offering opportunities and tools that imply the use of English in a less sporadic and more authentic way, even overcoming formal training models and giving more credit to informal training which is the result of real or virtual workplace relationships. This means shifting the focus from the course itself to the learners, considering their needs and adapting training programmes. It also means devoting more attention to trainers' training. As has already been said, in-service training for

teachers who teach English in primary school is very little investigated. We are conscious of the limited value of this research, but we do hope our perspective as a researcher-teacher trainer as well as the trainees' who are doing *KUYE* may be useful for future in-service development programmes for primary school English teachers. We also hope that — apart from the specific context here discussed — inspiration can be drawn from our reasoning to guide and nurture all teachers' behaviors and beliefs which are a sign of their disposition to learn throughout life.

References

- Balboni, E.P. (2012). Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoriam. *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education*, 1(2), 241-265. Retrieved September 28, 2019, from <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2012/2/art-10.14277-2280-6792-17p.pdf>.
- 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*, 15, 89-104. Retrieved September 28, 2019, from http://www.qualitaformazionemaestri.it/images/paper_Marc/Bandini_Calvani_Falaschi_Menichetti_2015.pdf.
- Bokdam, J., van den Ende, I., & Broek, S. (2014). *Teaching teachers: Primary Teacher Training In Europe - State of Affairs and Outlook*. Brussels: European Union. Retrieved September 28, 2019, from [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU\(2014\)529068_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU(2014)529068_EN.pdf).
- Borg, S., Birello, M., Civera, I. & Zanatta, T. (2014). *The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers*. London: British Council. Retrieved September 28, 2019, from https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_E142%-20ELTRP%20report_FINAL_V2.pdf.
- BUR (1976, 1994, 1999, first digital edition 2014). *Dizionario di filosofia*. Milano: Rizzoli.
- Cicenia, S. (2012). *Questioni di epistemologia didattica*. Roma: Armando.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved September 28, 2019, from <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Strasbourg Cedex. Retrieved September 28, 2019, from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Council of the European Union (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, (2018/C 189/01). Retrieved September 28, 2019, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7).
- Dawes, B. (2012). *An English Language Syllabus for Italian Primary School Teachers*. Roma: Aracne Editrice.
- Day, C. & Leitch, R. (2007). The continuing professional development of teachers: issues of coherence, cohesion and effectiveness. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 702-726). Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching*, Vol. 2 (pp. 719-731). New York: Springer.
- Enever, J. (2014). Primary English teacher education in Europe. *ELT Journal*, 68(3), 231-242.
- European Commission (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Retrieved September 28, 2019, from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_2018.189.01.0001.01.ITA&toc=OJ:C:2018:189:TOC.

- European Commission (2018). *Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. Retrieved September 28, 2019, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52018DC0272>.
- Gandola, G. (2009). Scuola primaria: via lo specialista, tutti insegnanti di inglese. *ScuolaOggi.org*. Retrieved September 28, 2019, from http://win.gildavenezia.it/docs/Archivio/2009/magg2009/tutti_inglese.htm.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. Hattie ranking: Influences and effect sizes related to student achievement*. Retrieved September 28, 2019, from <http://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>.
- Ishihara, N. & Richieri, C. (2016). A Teacher Development Program for Primary English Teachers in Italy: A Blended Approach to Learning English and Language Teaching Methodology. In S. Sasajima, A. Shimura, & Y. Ehara (Eds.), *Language Teacher Cognition Research Bulletin 2016*, pp. 109–126, Tokyo: JACET SIG on Language Teacher Cognition. Retrieved September 28, 2019, from <https://app.box.com/s/p5ri9f7gvmqbjfe75sru5a6268gzciz2>.
- Law 148/1990. *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare*. (GU Serie Generale 15/06/1990, 138). Retrieved September 28, 2019, from http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/06/15/090G0183/sg;jsessionid=j3uMdxlNols48nEfesoMHA_.ntc-as4-guri2a.
- Law 53/2003. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. Retrieved September 28, 2019, from https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/legge53_03.pdf.
- Law 107/2015. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (15G00122) (GU Serie Generale n. 162, 15-07-2015). Retrieved September 28, 2019, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.
- Legislative Decree 297/1994. *Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*. Retrieved September 28, 2019, from <http://www.miur.gov.it/documents/20182/21192/Decreto+legislativo+297+del+1994/377c571e-be98-44c6-8b19-8ff786f4c92b?version=1.0>.
- Legislative Decree 59/2004. *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, No. 53*. (GU No. 02/03/2004, 51 – Supplemento Ordinario 31). Retrieved September 28, 2019, from <https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf>.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. In M.W. McLaughlin, & I. Oberman (Eds.), *Teacher Learning: New Policies, New Practice*, (pp. 185-201). New York: Teachers College Press.
- Mariani, L. (2016). (Ri)visitare l'approccio teorico—metodologico del quadro comune europeo: materiali di formazione per insegnanti. *ILD Italiano Lingua2*, 8(2), 281–306. Retrieved September 28, 2019, from <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8188>
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2012). *Emotional Intelligence*. New York: Springer Publishing Company.
- Ministerial Decree 28/06/1991. *Insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*. Retrieved September 28, 2019, from <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm28691.html>.
- Ministerial Decree 249/2010. *Regolamento per la formazione iniziale dei docenti*. Supplemento ordinario alla "Gazzetta Ufficiale," n. 24 del 31 gennaio 2011 - Serie generale. Retrieved September 28, 2019, from http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf.
- Ministerial Decree 797/2016. *Piano nazionale di formazione del personale docente per gli anni scolastici 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019*. Retrieved September 28, 2019, from http://www.istruzione.it/piano_docenti/.
- MIUR (2006). Comunicazione di servizio 1446/2005. *Rassegna dell'Istruzione*, 5 (2006), *Glossario*. Retrieved September 28, 2019, from http://www.rassegnaistruzione.it/rivista/Rassegna05_2006/05_b_glossario.pdf.
- MIUR (2016). *Direttiva Accreditamento Enti di Formazione 170/2016*. Retrieved from

- http://www.istruzione.it/allegati/2016/DIRETTIVA_170_2016.pdf.
- MPI-Agenzia Scuola (2007). *Quale profilo e quali competenze per l'inglese del docente di scuola primaria*. Firenze: Parretti Grafiche. Retrieved September 28, 2019, from <http://for.indire.it/formazione/lingue/Docente-Inglese-def.pdf>.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Pang, E.L.L., & Wray, D. (2017). A Framework on Exploring Primary School English Language Teachers' Perceptions of their Continuing Professional Development in Malaysia. *Athens Journal of Education* 4(1), 63-76.
- Pedder, D., & Opfer, V.D. (2013). Professional Learning Orientations: Patterns of Dissonance and Alignment between Teachers' Values and Practices. *Research Papers in education*, 28(5), 539-570.
- Presidential Decree 104/1985. *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*. Retrieved September 28, 2019, from https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr104_85.pdf.
- Presidential Decree 81/2009. *Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto—legge 25 giugno 2008, No. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, No. 133. (09G0089)* (GU Serie Generale 02/07/2009, 151). Retrieved September 28, 2019, from <http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2009-07-02&task=dettaglio&numgu=151&redaz=009G0089&tmstp=1246606092025>.
- Richieri, C. (2011). Autoformazione di reciprocità. Une thèse en sciences de la cognition et de l'éducation. *Revue du MAUSS permanente*, 15 mars 2011. Retrieved September 28, 2019, from <http://www.journaldumauss.net/spip.php?article783>.
- Sanzo, R. (2006). Il *fil rouge* delle politiche linguistiche in Italia. *Rassegna dell'Istruzione*, 5, 10-12. Retrieved September 28, 2019, from http://www.rassegnaistruzione.it/rivista/Rassegna05_2006/02_c_primopiano.pdf.
- Spinelli, M. (2009). SCUOLA / I tanti vantaggi del maestro prevalente. *il Sussidiario.net*, 15/03/2009. Retrieved September 28, 2019, from <https://www.ilsussidiario.net/news/educazione/2009/3/15/scuola-i-tanti-vantaggi-del-maestro-prevalente/14051/>.
- Strakovà, Z. (2015). Challenges of teaching English at primary level. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 174, 2436-2443. Retrieved September 28, 2019, from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.914>.
- Terhart, E. (2014). Dauerbaustelle Lehrerbildung, *Pädagogik*, 6, 43-47.
- Titone, R. (1990). La lingua straniera nella scuola elementare: criteri organizzativi di un "Mini-programma" linguistico. Il nuovo ordinamento della scuola elementare. *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 53, 122-140. Retrieved September 28, 2019, from <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/norme/1990%20elementari%-201985e1990%205353.pdf>.
- UNESCO (2010). *Guidelines for TVET Policy Review*. Retrieved September 28, 2019, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187487>.
- Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*. Paris: OECD Publishing. Retrieved September 28, 2019, from http://www.eucen.eu/sites/default/files/OECD_RNFIFL2010_Werquin.pdf.
- Wilden, E., & Porsch, R. (2017). Researching the professional development of primary EFL teachers. An introduction. In E. Wilden, & R. Porsch (Eds.). *The professional development of primary EFL teachers*. Münster-New York: Waxmann. Retrieved September 28, 2019, from http://waxmann.ciando.com/img/books/extract/3830984243_lp.pdf.

Misurare la didattica: il transfer ideo-motorio

Measuring teaching: the ideo-motor transfer

Davide Sestagalli, Roberto Codella, Antonio La Torre

Università degli Studi di Milano

Nicola Lovecchio

Università degli Studi di Pavia

corresponding author: nicola.lovecchio@unipv.it

ABSTRACT

The visuospatial analysis is important to define the movement of people/objects: especially when the trajectory of a throw is performed. This action could be assessed assuming the reaction time as a predictor of good spatial-temporal analysis. Furthermore, it becomes of interest to define if this skill could be improved in a specific situation to gain efficiency, also, in other context: motor transfer. The aim of the study was to evaluate if two different methods of sport practice had the same effect on reaction time. In particular, closed circuit and open circuit procedures defined the management of the exercise. In both groups significant improvements were obtained in the reaction time demonstrating the effectiveness of the approaches in the context of motor transfer.

La capacità ideo-motoria fa riferimento alla possibilità che ha l'uomo di visualizzare e analizzare l'andamento spazio-temporale di persone/oggetti. In ambito sportivo il gesto che esalta questa capacità è la valutazione della traiettoria durante un lancio che viene stimata nella sua efficienza con il tempo di reazione fra la comparsa dello stimolo e l'inizio della risposta. Scopo dello studio è stato quello di valutare se due diversi approcci metodologici abbiano lo stesso effetto sul tempo di reazione. In particolare, quattro classi di una scuola media sono state divise in due gruppi di lavoro, dei quali uno ha eseguito esercitazioni sottoposte ad un controllo motorio a circuito chiuso (CC), mentre l'altro ad un controllo motorio a circuito aperto (CA). In entrambi i gruppi di lavoro le esercitazioni si sono realizzate sotto l'aspetto di un transfer motorio poiché le attività motorie svolte non possedevano le stesse caratteristiche del gesto finale che è stato analizzato. Entrambe le vie sperimentali hanno portato a miglioramenti significativi.

- * *Attribuzioni.* Savide Sestagalli: realizzazione della sperimentazione, sistematizzazione dati e stesura testo; Roberto Codella: analisi e interpretazione dati; Antonio La Torre: ricerca bibliografica, supporto logistico e definizione del campione; Nicola Lovecchio: definizione concettuale, analisi statistica, interpretazione dei dati e stesura del testo.

KEYWORDS

Visuospatial Analysis, Motor Transfer, Spatio-Temporal Coordination, Reaction Time.
Ideo Motorio, Transfer Motorio, Coordinazione Spazio-Temporale, Capacità di Reazione.

1. Introduzione

Quando si parla di *ideo-motorio* si fa riferimento alla capacità dell'uomo di visualizzare e analizzare il comportamento di persone/oggetti per percepirne la direzione nello spazio e nel tempo. In ambito sportivo-motorio, in particolare, il gesto principe della capacità ideo-motoria è la ricezione di un oggetto (Schmidt & Wrisberg, 2000).

Per gli open skill sport è fondamentale la capacità di anticipare (Coincidence Anticipation Timing, CAT; Belisle, 1963) l'arrivo della palla in un determinato punto per poter ottenere un vantaggio nella programmazione-azione rispetto al movimento di avversari e/o palla (Ak & Koçak, 2010; Ripoll & Latiri, 1997). In associazione alla CAT bisogna considerare anche la capacità di reazione se si vuole mantenere un livello realistico dello studio di questa dote. Definita come il tempo fra l'inizio di uno stimolo e l'inizio della risposta (Young, Trachtman, Scher, & Schmidt, 2006) gode proprio dell'accuratezza della CAT che cerca di accorciare i tempi di analisi dello stimolo e programmazione della risposta tale per cui le reazioni agli eventi sembrano conosciuti e previsti. La CAT, stimata attraverso il tempo di reazione a sua volta paradigma della capacità di interpretazione-analisi degli stimoli e programmazione della risposta (Schmidt & Wrisberg, 2000) è spesso oggetto di dibattiti inerenti la possibilità di trasferire questa dote da un contesto ad un altro. Questa possibilità detta transfer motorio permette di applicare risposte efficaci e coerenti ad un compito/situazione non allenati per analogia ad una esecuzione conosciuta e allenata (Adams, Lintern, Mane, Newell, & Schmidt, 1987).

Scopo del presente studio è stato quello di valutare il miglioramento della capacità ideo-motoria attraverso due interventi che secondo le teorie dell'apprendimento motorio si considerano diametralmente opposte: controllo a circuito aperto e chiuso (Schmidt & Lee, 2011). Entrambi questi approcci basati sull'elaborazione dell'informazione nei suoi tre passaggi – identificazione dello stimolo (percezione), selezione della risposta (decisione) e programmazione della risposta (azione) – differiscono per la "gestione" del feedback degli outcomes e/o dell'ambiente. Il sistema a circuito chiuso presuppone feedback che, durante il movimento, grazie alla comparazione tra i feedback istantanei del movimento e lo stato desiderato (immagine motoria) permettono di "sintonizzare" il movimento step-by-step mentre il sistema a circuito aperto non prevede la possibilità di comparazione con feedback se non alla fine dell'azione (Schmidt & Wrisberg, 2000).

In sintesi, si è proceduto a verificare se lezioni mirate alla stimolazione ideo-motoria ma diverse per approccio; siano in grado di migliorare la capacità indivi-

duale di valutazione della traiettoria (gesto cardine dell'analisi ideo motoria) cioè portino miglioramento alla capacità di analisi spazio-temporale misurata con il parametro del tempo di reazione.

1.1. Approccio sperimentale al problema

Nei movimenti della vita quotidiana e nella pratica motoria non si possono non prendere in considerazione due concetti essenziali: lo spazio e il tempo. Nella percezione dello spazio, un ruolo determinante viene svolto dal canale visivo, che riceve informazioni dall'ambiente circostante e dalle caratteristiche degli oggetti presenti per valutarne la lontananza/ vicinanza rispetto a sé e ad altri punti di riferimento. Queste informazioni permettono di costruire l'immagine mentale della realtà secondo il concetto spaziale (Pancalli, Nardi, & Torre, 2015) grazie anche al contributo delle informazioni relative all'orientamento del corpo nello spazio fisico circostante e a quello compreso in esso, sia esso un oggetto o altro soggetto (Torralba, Padullés, Losada, & López, 2017). A livello temporale, invece, i concetti che devono essere acquisiti, sono quello del prima/dopo e della contemporaneità/successione. La commistione delle due percezioni genera la comprensione del moto cioè della velocità dell'elemento.

Questa sintesi realizzata dalla corteccia parietale (spazio) e da quella pre-frontale (tempo) e modulata dalla sinergia corteccia frontale-cervelletto non rimane un fenomeno specifico per ogni gesto ma permette un'osmotica realizzazione in diversi contesti: transfer (aree retrolandiche terziarie).

Approfondendo la letteratura sul tema del transfer ideo-motorio si incontrano varie linee di pensiero. Inizialmente le prime teorie erano basate sulla "Legge degli elementi identici" che affermava che una relazione fra due diverse attività fosse possibile solo con la presenza di elementi identici (Woodworth & Thorndike, 1901) mentre, successivamente venne sostenuto che il transfer fosse positivo quando due compiti motori avessero elementi o componenti in comune (Dennis H., 1976). Ad esempio, il servizio del tennis e la battuta di pallavolo hanno delle caratteristiche comuni riferite al movimento globale del corpo mentre tra lo swing del golf e il tiro nel basket non vi sarebbe transfer motorio. Infine, poco dopo la celebre pubblicazione *Motor Schema Theory* (Schmidt, 1975) Schmidt sostenne che il transfer si può realizzare fra movimenti con gli stessi General Motor Program (GMP) cioè tra azioni "governate" da uno stesso modello generico di movimento: il pattern motorio immagazzinato in memoria.

2. Metodi

2.1. Soggetti

Dopo il consenso dal Dirigente Scolastico è stato raccolto il consenso informato dei genitori per aderire alla sperimentazione didattica. Sono quindi state scelte quattro classi della medesima scuola composte da alunni di entrambi i sessi (n=112) di età compresa fra i 12 e i 13 anni. La scelta dei soggetti di questa fascia di età è stata voluta per intercettare un campione eterogeneo dal punto di vista delle capacità motorie individuali.

2.2. Intervento

La sperimentazione è stata realizzata durante le lezioni di Educazione Fisica (2 ore cad). La prima lezione è stata utilizzata per il test iniziale, ovvero una partita di pallavolo durante la quale grazie ad una ripresa video (con telecamera di tipo Go-pro) si è potuto in *post vision* (con software Kinovea) calcolare il tempo di reazione (Pancalli et al., 2015) in *ricezione* (ambiente semi prevedibile, Schmidt, 1975) di una battuta. In particolare per tutti i soggetti sono state registrate tre ricezioni tale per cui la partita ha avuto una durata imprecisata.

Nelle quattro lezioni seguenti, ogni classe è stata divisa in modo casuale in due gruppi di lavoro, che hanno seguito due percorsi differenziati di esercitazioni secondo i criteri di controllo a circuito chiuso (CC) o aperto (CA). In particolare, i percorsi hanno previsto esercitazioni che stimolassero la capacità spazio temporale secondo prove a circuito aperto e chiuso. Il gruppo CA ha seguito la strada tracciata da Woodworth & Thorndike (1901) fondata sulla “Legge degli elementi identici”, mentre il gruppo CC ha previsto prove inerenti il richiamo del controllo motorio secondo i GMP di Schmidt.

GRUPPO		
	CIRCUITO CHIUSO	CIRCUITO APERTO
1	Pallamano	Funicelle
2	Pallacanestro	Giocoleria
3	Ultimate	Palloni
4	Badminton Doppio	Badminton Es. Individuali

Tabella 1. Differenziazione degli interventi di stimolazione spazio-temporali in modo e contesto differenti

Al termine del ciclo di lezioni (unità didattica denominata “osservo e agisco”) è stata riproposta la partita di pallavolo per rideterminare i tempi di reazione ad una battuta: transfer motorio su una azione non specificatamente allenata nelle quattro settimane precedenti. In particolare, la tabella 2 evidenzia i criteri con cui sono state proposte le attività dei due gruppi.

Gruppo	Caratteri dell'esercitazione
CA	Dimensioni spazio-temporali minori rispetto al gioco della pallavolo. Elaborazione dell'informazione individualmente e in contesto isolato. Ambiente closed skill.
CC	Percezione e analisi della traiettoria simile alla pallavolo. Presa di decisione all'interno di uno spazio suddiviso fra più compagni. Ambiente open skill

Tabella 2: Caratteristiche tecniche che hanno guidato la programmazione degli interventi

2.3. Analisi dati

Il parametro che è stato misurato per valutare la performance ide-motoria è stato il tempo di reazione (TR) dei soggetti sulla ricezione nella battuta di pallavolo: dal momento in cui nasce lo stimolo all'inizio della risposta motoria (Kim, Nauhaus, Glazek, Young, & Lin, 2013). Il TR è, infatti, un indicatore della velocità di successione senso-motoria e può essere associato alla somma dei tempi che determinano ciascuno stadio dell'elaborazione dell'informazione che porta ad intercettare correttamente un oggetto.

I dati (distinte misure) del TR prima e dopo la sperimentazione sono stati appaiati per ogni singolo soggetto.

2.4 Analisi statistica

Delle tre misure temporali (sec) analizzate per soggetto sono stati calcolati gli indici della statistica descrittiva: Media e Deviazione Standard. Successivamente è stata applicata un'analisi della varianza, ovvero l'Anova a due vie per prove ripetute, e quindi un'analisi post-hoc con il Test di Tukey-Kramer.

3. Risultati

I dati rilevati post sperimentazione mostrano i tempi di reazione minori per entrambi i gruppi di quelli pre unità di apprendimento. In particolare, una riduzione del 40 e 37% ($p < 0,05$) è rilevabile per il gruppo CA e CC, anche se differenze significative fra gruppi non sono state rilevate ($p = 0,71$).

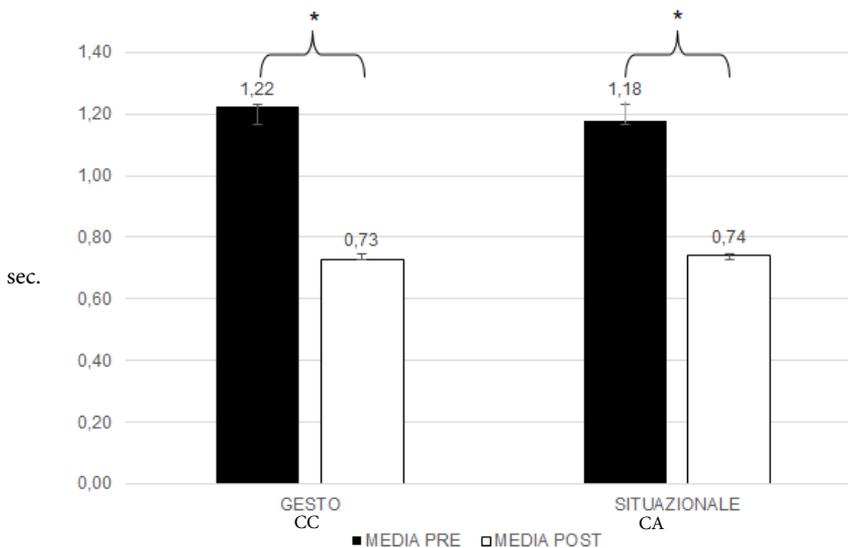


Figura 1. Confronto medie pre e post intervento per gruppo. * differenza significativa; $p < 0,05$

4. Conclusioni

L'apprendimento della capacità ideo motoria nei suoi aspetti fondamentali spazio-temporali è essenziale per una buona riuscita nella prestazione di molti sport così come per le azioni quotidiane. Data questa grande importanza, bisognerebbe concentrare sforzi e progettualità per canalizzare con principio e chiarezza di intenti questo sviluppo della motricità dell'individuo. Infatti, alcuni studiosi ritengono che lo sviluppo della CAT sia uno degli elementi che esalta le doti ideo-motorie con fasi sensibili tra i 7 e i 10 anni raggiungendo il massimo grado di miglioramento dopo gli 11 anni (Ak & Koçak, 2010; Kim et al., 2013).

Entrambi gli approcci didattici hanno permesso un miglioramento della CAT in una richiesta basata sull'analisi ideo-motoria. In particolare, le proposte a carattere CA hanno permesso di stimolare modalità di azione (Kearney & Judge, 2017) in un contesto isolato dell'informazione e con una qualità esecutive più precise (dato evinto dall'osservazione sul campo). Inoltre, hanno favorito una maggiore ripetizione del movimento e di conseguenza una notevole quantità di stimoli senso-motori (Wang et al., 2013) concentrati sulla percezione del proprio corpo in azione.

Anche l'approccio CC ha influito positivamente sul transfer ideo-motorio nella velocità di valutazione della traiettoria. In questo caso, si può desumere che le esperienze abbiano agito su un modello (pattern) più che su un specifico movimento (Piras A., Lobiotti R., 2010; Schmidt, 2003; Schmidt & Wrisberg, 2000).

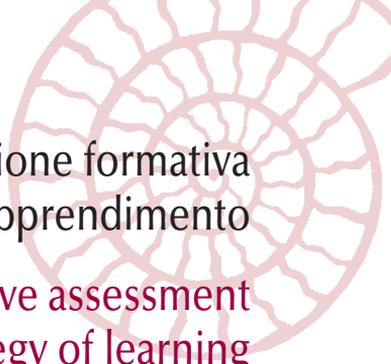
Non potendo, a livello statistico determinare quale metodologia sia la più efficace per realizzare transfer di apprendimenti, soprattutto su gruppi di ragazzi che essendo sedentari hanno manifestato grande sensibilità agli stimoli (Issurin, 2013), potremmo esprimere un parere di tipo esperienziale.

Un approccio basato sul CC nella logica del miglioramento generale della motricità di ragazzi non impegnati in gare di vertice è una metodica preferibile per la flessibilità che consente di adattare e gestire le varianti del pattern motorio secondo le sempre varie richieste ambientali (Ehrlenspiel, Wei, & Sternad, 2010). Infatti, la solidità del GMP permette di non ridurre l'attenzione del soggetto al solo attrezzo palla, ma anche di allargare il proprio campo visivo ai movimenti, e quindi alle scelte, dei propri compagni: competenza utile a lungo termine in tutte le *daily living activity*.

Riferimenti bibliografici

- Adams, J. A., Lintern, G., Mane, A. M., Newell, K. M., Schmidt, R. A. (1987). Historical Review and Appraisal of Research on the Learning, Retention, and Transfer of Human Motor Skills. *Psychol. Bull.* (Vol. 101).
- Ak, E., Koçak, S. (2010). Coincidence-anticipation timing and reaction time in youth tennis and table tennis players. *Percept. Mot. Skills*, 110(3 Pt 1), 879–887.
- Dennis H., H. (1976). An Approximate Transfer Surface. *J. Mot. Behav.*, 8(1), 1–9.
- Ehrlenspiel, F., Wei, K., Sternad, D. (2010). Open-loop, closed-loop and compensatory control: performance improvement under pressure in a rhythmic task. *Exp Brain Res*, 201, 729–741.
- Hick, W. E., Applied, C. (1934). *On the rate of gain of information*.
- Issurin, V. B. (2013). Training transfer: Scientific background and insights for practical application. *Sport. Med.*, 43(8), 675–694.
- Kearney, P. E., Judge, P. (2017). Successful Transfer of a Motor Learning Strategy to a Novel Sport. *Percept. Mot. Skills*, 124(5), 1009–1021.

- Kim, R., Nauhaus, G., Glazek, K., Young, D., Lin, S. (2013). Development of coincidence-anticipation timing in a catching task. *Percept. Mot. Skills*, 117(1), 1361–1380.
- Pancalli, L., De Nardi, M., La Torre, A. (2015). sport 19.
- Piras, A., Lobiatti R., S. S. (2010). A study of saccadic eye movement dynamics in volleyball: comparison between athletes and non-athletes. *J. Sport. Phys. Fit.*, 50(1), 99–108.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychol. Rev.*, 82(4), 225–260.
- Schmidt, R. A. (2003). *Motor Schema Theory After 27 Years: Reflections and Implications for a New Theory*.
- Schmidt, R. A., Lee, T. D. (2011). *Motor control and learning: a behavioral emphasis*. Human Kinetics.
- Schmidt, R. A., Wrisberg, C. A. (2000). *Apprendimento motorio e prestazione*. Societa stampa sportiva.
- Torralba, M. A., Padullés, J. M., Losada, J. L., López, J. L. (2017). Spatiotemporal characteristics of motor actions by blind long jump athletes. *BMJ Open Sport Exerc. Med.*, 3(1).
- Wang, C. H., Chang, C. C., Liang, Y. M., Shih, C. M., Chiu, W. S., Tseng, P. et al. (2013). Open vs. Closed Skill Sports and the Modulation of Inhibitory Control. *PLoS One*, 8(2).
- Woodworth, R. S., Thorndike, E. L. (1901). *The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. (I)*. *Psychological Review*, 8(3), 247–261.
- Young, D. E., Trachtman, D., Scher, I. S., Schmidt, R. A. (2006). High School and College Baseball Pitchers' Response and Glove Movements to Line Drives. *J. Appl. Biomech.* (Vol. 22).



La valutazione formativa come strategia di apprendimento

Formative assessment as a strategy of learning

Raffaella Tore

Università degli Studi di Padova - raffaella.tore@unipd.it

ABSTRACT

In this period, the higher education systems are committed to a thorough reform to optimize the quality of learning and to identify functional skills to increase employability and to participate actively in community (Ministerial Conference Yerevan, 2015; Felisatti, Serbati, 2017; Boffo, Fedeli, 2018).

In this context it is essential to offer students the opportunity to build learning ability together to allow the acquisition of an increased degree of understanding, thanks to the support of the teacher (Venet, Correa Molina, Saussez, 2016; Cinque, 2013; Vygotski, 1931/2014; Chauvigné, Coulet, 2010). In this perspective, the paper presents a case study that concerns a group of students attending the course of pedagogy and special didactics for professional education at the University of Cagliari.

The analysis of the context has led to the following reflections: What activities should the teacher present to help students achieve the programmed learning objectives? How can the teacher assess the expectation of learning goals? How can you implement the feeling of competence in learners? How can you give students the possibility of controlling their learning? (Magnoler, 2018; Coggi, 2016; European Commission, 2008; Semeraro, 2006).

The hypothesis proposes to put in coherence the objectives of the course with the methods and the evaluation process (Biggs, 1996; Peretti, Tore 2016). In this regard, the teacher of the course shared with the students the teaching form elaborated according to the objectives indicated in the Dublin Descriptors (Tore R., 2017; Ciavaldini-Cartaut 2016).

It also provided the methods (Bonaiuti, 2017; Ramsden, 2002) for the study work and shared with the students the use of the formative assessment which favoured and positively anticipated the results of the final exam (Coggi, Ricchiardi, 2018; Poumay, 2014; Cajola, Domenici, 2005; Romainville, Coggi, 2011; Rapport du Canada, 2005; Leone, Moretti, 2010).

Nel nostro periodo storico i sistemi di istruzione superiore sono impegnati in una profonda riforma per ottimizzare la qualità dell'apprendimento e per individuare competenze funzionali all'occupabilità e alla cittadinanza attiva (Ministerial Conference Yerevan, 2015; Felisatti, Serbati, 2017).

In quest'ottica è indispensabile offrire agli studenti e studentesse la possibilità di co-costruire l'apprendimento per permettere l'acquisizione di un grado di comprensione accresciuto, grazie all'accompagnamento del/della docente (Venet, Correa Molina, Saussez, 2016; Cinque, 2013; Vygotski, 1931/2014; Chauvigné, Coulet, 2010).

In questa prospettiva il contributo presenta uno studio di caso che riguarda un gruppo di studenti e studentesse frequentanti l'insegnamento di Pedagogia e Didattica Speciale del corso per Educatore Professionale dell'Università di Cagliari.

L'analisi del contesto ha fatto scaturire le seguenti riflessioni: quali attività il docente dovrebbe mettere in campo per aiutare gli studenti a raggiungere gli obiettivi di apprendimento programmati? Come può il docente valutare l'attesa degli obiettivi di apprendimento? Come può implementare il sentimento di competenza nei discenti? Come può dare agli studenti il vantaggio del controllo del loro apprendimento? (Magnoler, 2018; Coggi, 2016; Commissione Europea, 2008; Semeraro, 2006).

L'ipotesi propone di mettere in coerenza gli obiettivi del corso con i metodi e il processo di valutazione (Biggs, 1996; Peretti, Tore, 2016).

A questo proposito la docente del corso ha condiviso con i discenti la scheda di insegnamento declinata secondo gli obiettivi indicati nei Descrittori di Dublino (Tore R., 2017; Ciavaldini, 2016). Ha fornito, inoltre, i metodi (Bonaiuti, 2017; Ramsden, 2002) per il lavoro di studio e condiviso con i discenti l'uso della valutazione formativa che ha favorito e anticipato positivamente i risultati dell'esame finale (Coggi, Ricchiardi, 2018; Poumay, 2014; Cajola, Domenici, 2005; Romainville, Coggi, 2011; Rapport du Canada, 2005; Leone, Morretti, 2010).

KEYWORDS

Learning, Metacognition, Formative Assessment, Skills, Constructive Alignment.

Apprendimento, Metacognizione, Valutazione Formativa, Competenze, Allineamento Costruttivo.

1. Introduzione

Nello scenario attuale, per far fronte al periodo di crisi in campo sociale, economico e culturale, risorse strategiche sono la conoscenza ed il capitale intellettuale.

Per questo motivo a livello mondiale, europeo e nazionale i decisori politici sentono, sempre più, l'esigenza di assicurare l'accesso di tutti gli individui ad una formazione permanente e di qualità (OCDE 2016-2018).

Tutti i sistemi che si occupano di educazione e formazione, pertanto, sono impegnati nel promuovere un apprendimento inclusivo (Dichiarazione d'Incheon, 2015).

Le università, come organizzazioni formative ed educative, sostengono una profonda riforma per individuare un quadro comune di competenze funzionali all'occupabilità e alla cittadinanza attiva e si prodigano nella ricerca di metodi e pedagogie innovative per rappresentare la conoscenza disciplinare e le qualificazioni secondo l'approccio dei risultati di apprendimento (learning outcomes).

2. Quadro teorico di riferimento

Il quadro teorico a supporto di questa esperienza è rappresentato dallo studio dei documenti europei che hanno contribuito al suddetto cambiamento e dall'approccio denominato Evidence Based.

Nell'ultimo secolo, in Europa, ad opera della comunità degli studiosi del Processo di Bologna è stata approvata una cornice generale (EHEA), nella quale ogni Paese deve collocare il proprio Quadro di riferimento nazionale dei titoli di istruzione superiore; un elemento fondamentale è costituito dai Descrittori di Dublino che puntualizzano per i corsi di studio, ai vari livelli, gli apprendimenti che gli studenti devono dimostrare di aver acquisito per poter conseguire il titolo corrispondente al corso frequentato.

L'Evidence Based, affidandosi alle varie opzioni didattiche, assunte sulla base delle conoscenze che la ricerca empirica offre in merito alla loro minore o maggiore efficacia (Calvani, 2012; Hattie, 2012; Vivonet, 2015), delinea un quadro all'interno del quale l'uso del concetto di allineamento costruttivo e valutazione formativa trovano approvazione (Biggs, 1996).

3. Problema indagato

Le ricerche mettono in evidenza che i valori impliciti dei docenti e delle docenti influiscono sugli stili di apprendimento degli studenti e hanno delle ripercussioni sulle modalità di preparazione della prova certificativa finale (Coggi, Ricchiardi, 2018; Ramsden, 2003; Trigwell, Prosser, Waterhouse, 1999).

L'uso della valutazione in funzione sommativa- certificativa, condotta solo a fine corso, prevede una classificazione dei risultati di apprendimento ma non chiarisce i criteri adottati e non prevede feedback (Bloxham, Boyd, 2007).

Un aspetto interessante riguarda gli studi sulla valutazione degli apprendimenti in funzione formativa –costruttiva- trasformativa perché sostiene i docenti nella scelta di quegli obiettivi e contenuti capaci di modificare la mappa cognitiva e la sfera emotiva- relazionale dei discenti (Domenici, 2002). È necessario condividerla con gli studenti perché li guida nel percorso di apprendimento fornendone indicazioni efficaci (feedback) e assumendone un valore trasformativo (Crahay, 2013; De Vecchi, 1996; Domenici, 2002-2006; Hadji, 2017; Moretti, 2010; Tore, 2013; Trincherò, 2012).

Il ruolo del docente diventa centrale perché favorisce le condizioni necessarie per dar via ai processi di sviluppo per raggiungere gli obiettivi proposti.

Ulteriori studi mettono in evidenza, infatti, che i corsi teorici, ai quali sono esposti studenti e studentesse, rappresentano l'occasione per metterli in contatto con dei nuovi concetti scientifici (Vygotski, 1934/2012a) così è possibile dire che la formazione universitaria contribuisce allo sviluppo del loro pensiero verbale aumentando le capacità di astrazione e sviluppando abilità metacognitive (Venet, Correa Molina, Saussez, 2016).

L'analisi di tale contesto ha fatto scaturire diverse domande- problema inerenti le attività che il docente deve mettere in campo per supportare gli studenti a raggiungere gli obiettivi programmati e rispetto alle modalità più proficue per avvantaggiarli sul controllo dell'apprendimento (Magnoler, 2018; Coggi, 2018; Commissione Europea, 2008-2018; Semeraro, 2006).

L'ipotesi ha proposto di mettere in coerenza gli obiettivi del corso con i metodi e il processo di valutazione per favorire e anticipare positivamente i risultati dell'esame finale (Biggs, 1996; Peretti, Tore 2016, 2018).

In questa prospettiva è stato importante condividere con i discenti la scheda di insegnamento declinata secondo gli obiettivi indicati nei descrittori di Dublino, i metodi per il lavoro di studio (Bonaiuti, 2017) e la valutazione formativa (Coggi, Ricchiardi, 2018; Poumay, 2014; Cajola, Domenici, 2005; Romainville, Coggi, 2011; Leone, Moretti, 2010).

4. Metodologia

Il campione di studio è rappresentato da un gruppo di 26 studenti e studentesse che hanno frequentato l'insegnamento di Pedagogia e Didattica Speciale del 1° anno, del corso di studio per Educatore Professionale, della laurea sanitaria di primo livello e i risultati di apprendimento sono stati monitorati attraverso prove di valutazione ex ante, itinere ed ex post.

Il primo giorno di lezione, attraverso un questionario, si è valutata la situazione di partenza delle conoscenze dei discenti.

Dal questionario strutturato in due parti, una destinata alla rilevazione delle conoscenze in ingresso ed una relativa alle aspettative dello studente, si è evinto che 10 studenti conoscevano le tappe di una progettazione educativa, 26 riconoscevano alcuni termini specifici della disciplina e più della metà riponeva delle aspettative su un corso teorico - pratico (Tab. 1).

Che cosa intende per progettazione educativa:	Elaborazione di uno schema/percorso da seguire per istruire/educare un gruppo di individui			
Conosce le tappe di sviluppo di una progettazione educativa:	No (N. 16)			SI (N. 10)
Segnali con una crocetta se rispetto ai seguenti termini/concetti in elenco ha già acquisito nozioni in precedenti lezioni:	Handicap	Disagio	Inclusione	Sistemi Nosografici
	13	13	2	0
Che cosa si aspetta di apprendere dal corso:				
Apprendere pratiche utili per realizzare una progettazione educativa e/o progetto di vita	N. 10 + N.6 + N. 2 + N. 2			
Apprendere solo informazioni teoriche	N. 10 + N.2 + N. 2			
Ricavare informazioni più attendibili per l'analisi degli obiettivi	N. 10 + N. 2 + N. 5			
Acquisire strumenti per la pratica progettuale	N. 10 + N.6 + N.2			

Tab.1: questionario di valutazione in ingresso

In seguito si è condivisa, in aula, la scheda di insegnamento; si sono analizzati i Descrittori di Dublino affiancandoli a quelli della tassonomia degli obiettivi di Bloom (Tab. 2) per evidenziare meglio che si sarebbero dovute acquisire determinate conoscenze, abilità e competenze (Galliani, Zaggia, Serbati, 2001).

Sono stati condivisi, anche, i requisiti minimi e necessari per il superamento dell'esame finale.

DESCRITTORI DI DUBLINO	TASSONOMIA SEMPLIFICATA E ADATTATA DI BLOOM
Conoscenze e capacità di comprensione (<i>knowledge and understanding</i>)	CONOSCENZA FATTUALE E CONCETTUALE - del linguaggio disciplinare - di classificazioni e categorie - di principi e generalizzazioni - di teorie, modelli e strutture
Abilità applicative (<i>applying knowledge and understanding</i>) Abilità comunicative (Communication skills)	CONOSCENZA PROCEDURALE (ABILITÀ) - algoritmi specifici della materia - conoscenza dei criteri per decidere quando utilizzare le procedure appropriate - abilità comunicative
Autonomia di giudizio (<i>making judgements</i>) Capacità di apprendere (<i>learning skill</i>)	CONOSCENZA STRATEGICA/METACOGNITIVA (COMPETENZE) - saper effettuare applicazioni - saper valutare in maniera critica e/o adeguata - saper trasferire una conoscenza specifica nella pratica professionale e ad altri contesti

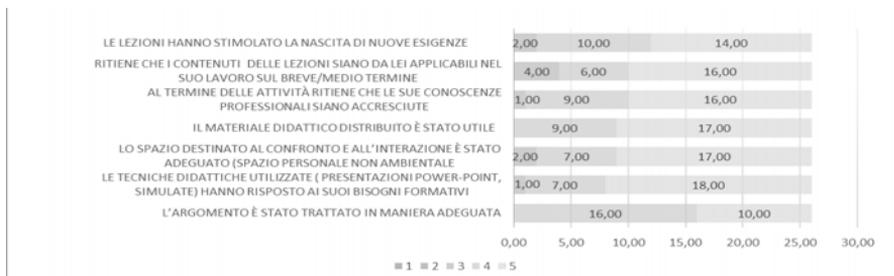
Tab. 2: i descrittori: a sinistra la Tassonomia dei Descrittori di Dublino, a destra la Tassonomia adattata di Bloom (Bloom, 1984; Anderson, Krathwohl, 2001)

Si è messo in evidenza in che modo gli obiettivi - descrittori potevano essere usati in modalità condivisa per costruire il processo di valutazione formativa sottolineando che essi avrebbero rappresentato un feedback per assumere informazioni e dati conoscitivi con i quali operare e per riuscire ad adeguare l'insegnamento all'apprendimento proposto (Grion, Serbati, Tino, Nicol, 2017). In un secondo momento, si sono forniti i metodi per il lavoro didattico evidenziando che l'organizzazione di ogni lezione sarebbe stata strutturata attraverso una parte dedicata alla teoria (lezione frontale), una all'attività laboratoriale (simulazioni, studi di caso, uso delle fonti, riferimenti bibliografici ragionati, realizzazione di progetti) e una relativa alla progettazione in piccoli gruppi e attraverso lo studio individuale.

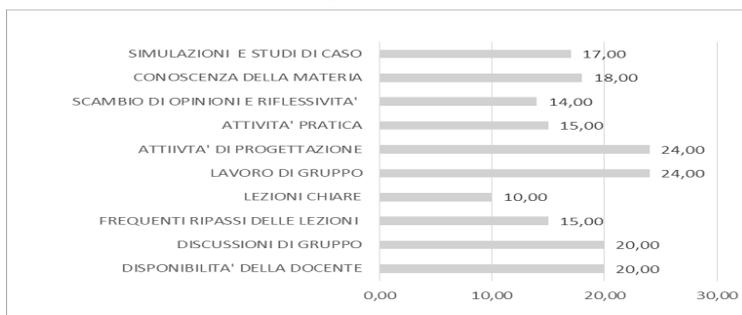
La parte laboratoriale e di progettazione avrebbero rappresentato il feedback cioè il momento relativo alla valutazione in funzione formativa-costruttiva-trasformativa dell'apprendimento.

Infine si è presentata la tipologia di esame finale/certificativo che avrebbe dovuto comprendere la consegna scritta del segmento di progettazione realizzato e una prova orale sui concetti teorici alla base dell'insegnamento.

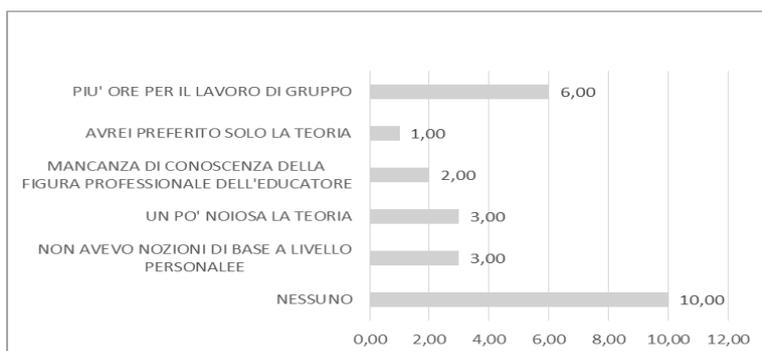
L'ultima lezione è stato somministrato un questionario per valutare il gradimento del corso rispetto alla metodologia didattica utilizzata.



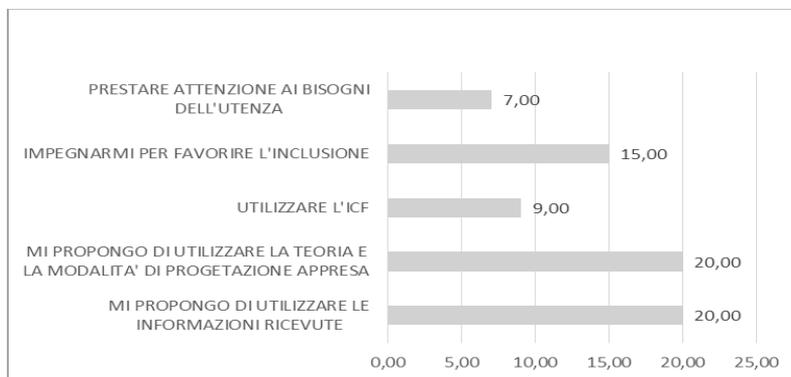
Graf. 1: gradimento del corso



Graf. 2: punti di forza



Graf. 3: punti di debolezza



Graf. 4: propositi a lungo termine

5. Conclusioni

L'analisi dei risultati ha messo in evidenza che il gradimento del corso è stato alto e ha stimolato per 24 studenti su 26 il desiderio di nuove esperienze didattiche (Graf. 1).

I punti di forza evidenziati sono stati quelli relativi alle modalità di gestione

del processo di insegnamento- apprendimento messe in atto dalla docente con un alto gradimento dei frequenti ripassi proposti e delle attività di sintesi messe in atto dagli studenti rispetto agli argomenti svolti (Graf. 2) mentre i punti di debolezza sono stati rappresentati dal tempo limitato (Graf. 3).

Per quanto riguarda i propositi a lungo termine è stato interessante notare che la maggior parte dei discenti ha pensato di utilizzare la teoria e l'attività progettuale in un futuro prossimo (Graf. 4).

Le ricadute di questa esperienza sono state importanti in quanto i voti dell'esame finale si sono attestati su una media di 30 trentesimi rispetto a 25 studenti.

È stato soddisfacente dare a studenti e studentesse il vantaggio del controllo del compito proposto per renderli più attivi e capire che possono avere la possibilità di guidare il proprio apprendimento.

In questo modo docente e studente hanno condiviso l'insegnamento attraverso attività di meta-cognizione (Cornoldi, Friso, Palladino, 2006) utilizzando il processo di valutazione formativa come strategia di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Biggs, J., (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*. Higher Education 32: 347-364, 1996. 347 ~) 1996 Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
- Bloom, B.S. (1984). *Tassonomia degli obiettivi educativi: la classificazione delle mete dell'educazione*. Firenze: Lisciani & Giunti.
- Bloxham S., & Boyd P. (2007). *Developing effective assessment in higher education*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Boffo, V. & Fedeli, M. (Eds.). (2018). *Employability and competences. Innovative curricula for new professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Bonaiuti G. (2017). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Faber.
- Calvani A., (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Chauvigné, C., et Coulet, J.C. (2010). *L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?*, Revue française de pédagogie [En ligne], 172 | juillet-septembre. Estratto da: <http://rfp.revues.org/2169>; DOI : 10.4000/rfp.2169.
- Chiappetta Cajola L., Domenici G., (2005). *Didattica e valutazione*. Roma: Monolite.
- Ciavaldini, C. (2016). *L'activité de tutorat conjointe et médiatisée : comment former dans la zone proximale de développement des enseignants novices et susciter leur pouvoir d'agir?* Estratto da: *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 11-32. doi: 10.7202/1040661ar
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2018). *Developing effective teaching in Higher Education*. Form@re - Open Journal per la formazione in rete, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 23-38, apr. 2018. ISSN 1825-7321. Estratto da: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/22452>.
- Commissione Europea (2015) *Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*©, Yerevan, May. Estratto da: www.eqar.eu/fileadmin/document-e4/ESG_endorsedMay2015.pdf.
- Commissione Europea (2014). *Istruzione, formazione, gioventù e sport*. Estratto da: http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/it/education_training_youth_and_sport_it.pdf.
- Commissione Europea (2012). *The European Higher Education Area in 2012. Bologna Process Implementation Report*, © Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Estratto da: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf).
- Commissione Europea (2012). *Quality Assurance and Qualifications Frameworks: exchanging*

- good practice Dublino* 9-10 Febbraio ENQA workshop report 21. Estratto da: http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar-enqa_wr_21.pdf.
- Commissione Europea (2009-2012). *National Report regarding the Bologna Process implementation*. Estratto da: <http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/Italy.pdf>.
- Commissione Europea (2008). *Learning outcomes: Common framework – different approaches to evaluation learning outcomes in the Nordic countries*, Helsinki. Estratto da: http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/NOQA%20report_occasional%20papers%2015.pdf.
- Cornoldi, C., Friso, G., Paola Palladino (2006). *Avviamento alla metacognizione. Attività su «riflettere sulla mente», «la mente in azione», «controllare la mente» e «credere nella mente»*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. 2e édition revue et actualisée, par Marcel Crahay. Bruxelles: De Boeck.
- De Vecchi, G., Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette.
- Domenici G., (2002). *Metodologia della ricerca educativa*. Roma: Monolite.
- Domenici G., (2006). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Domenici G., a cura di (2007). *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*. Atti del V congresso SIRD. Roma: Monolite Editore.
- EHEA Ministerial Conference Paris (2018). *Paris Communiqué*. Estratto da : http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf.
- Felisatti E., Serbati A. (2017) (a cura di). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2015). *Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova*. Italian Journal of Educational Research 323-340. Lecce: Pensa MultiMedia Editore. Estratto da <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1603>
- Galliani L., Zaggia C., A. Serbati A. a cura di (2001). *Apprendere e valutare competenze all'università*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Grión V., Serbati A., Tino C., Nicol D. (2017). *Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review*. N. 19. Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research ©. Lecce: Pensa MultiMedia Editore. Estratto da: <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2555>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teacher. Maximizing impact on learning*. Traduzione di Calovi C.; Edizioni italiana a cura di Vivanet G. (2016). Trento: Erickson.
- Leone A., Moretti G., (2010). *Formazione degli insegnanti e competenze disciplinari- Il contributo della valutazione*. Cagliari: university press, Scienze della Formazione, CUEC.
- Magnoler, P. (2018). *The “transversal skills” in academic teaching practices*. Form@re - Open Journal per la formazione in rete, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 111-124, apr. 2018. ISSN 1825-7321. Disponibile all'indirizzo: <<http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/22574>>. doi: 10.13128/formare-22574.
- OCDE (2017). Organisation for economic-operation and development. Estratto da: <http://www.oecd.org/about/>.
- OCDE (2017). *Organisation for economic-operation and development*. Estratto da: <http://www.oecd.org/about/>
- OCDE (2016). PISA 2015. *Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales*. Estratto da: <http://pisa.educa.ch/fr/enquetes-pisa-2000-2015/pisa-2015>.
- OCDE.Regards sur l'éducation (2016) : Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE. Estratto da: <http://www.oecd.org/fr/edu/regards-sur-l-education-19991495.htm>.
- OCDE (2016). PISA 2015. Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264266490.
- Peretti, D.; Tore, R. (2018). *A training experience for professors of the University of Cagliari*. Form@re - Open Journal per la formazione in rete, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 269-278, apr. 2018. ISSN 1825-7321. Estratto da: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/22600>. doi:10.13128/formare-22600.
- Peretti D., Tore R., (2016). *Didattica Universitaria di Qualità in un'ottica inclusiva. Il modello*

- DUQ-G, per la gestione della progettazione di un corso di insegnamento.* In *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Italian Journal of Educational Research*. N.16. Lecce: Pensa MultiMedia Editore. Estratto da: <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1782/1714>
- Poumay, M. (2014). *Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur.* *Revue Internationale de Pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30,1.
- Ramsden P., (2002). *Learning to Teach in Higher Education.* London: Routledge.
- Romainville M., & Coggi C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes.* Bruxelles: De Boeck.
- Semararo, R. (2006). *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali.* Milano: Franco Angeli.
- Tore R. (2017). *Un défi pour le futur: l'enseignant inclusif.* Düsseldorf: Éditions Universitaires Européennes.
- Tore R. (2013). *Formazione di qualità, credibile utopia. Compendio per la scuola e l'Università, nella società complessa, anche sui disturbi specifici dell'apprendimento.* Sassari: Edes Editore.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). *Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning.* *Higher Education*, 37, 57–70
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola.* Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO, conjointement avec l'UNICEF, la Banque mondiale, l'UNFPA, le PNUD, ONU Femmes et l'UNHCR, Incheon, République de Corée (2015). *Éducation 2030 Cadre d'action. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous.* Estratto da: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656F.pdf>
- Venet, Correa Molina, E. & Saussez, F. (2016). *Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue.* *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 1–10. doi: 10.7202/1040660ar
- Vivanet G., (2015). *Evidence based education. Per una cultura dell'efficacia didattica.* Lecce: Pensa Multimedia.
- Vygotski, L.S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures.* Paris: La Dispute.

I benefici dell'esercizio fisico nei bambini con il disturbo da deficit dell'attenzione ed iperattività (ADHD)

The benefits of physical exercise in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)

Manuela Valentini

University of Urbino Carlo Bo, Italy- manuela.valentini@uniurb.it

Nicolas Toniol

University of Urbino Carlo Bo, Italy - n.toniol@campus.uniurb.it

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the articles about the effects of physical exercise in subjects with ADHD, to locate and study the possible benefits. After establishing the criteria for selection, a total of 23 articles were selected. All items found can be classified into four tables. The first one focuses on oriental disciplines, like: thai chi, yoga and meditation. The second group focuses on physical exercise in water, third one deals with sport and game (even the virtual one). Finally the last line of research includes articles addressing different physical activities. For example authors focus on high intensity exercise like HIIT, other authors prefer to focus on the environment like the essential element of the research.

Lo scopo di questo lavoro è stato quello di analizzare gli articoli riguardanti l'esercizio fisico in soggetti con ADHD per individuare e studiare i possibili benefici. Dopo aver stabilito i criteri di selezione, sono stati selezionati 23 studi. Tutti i documenti trovati, sono stati classificati in quattro tabelle. La prima si focalizza nelle discipline orientali quali: thai chi, yoga e meditazione. Il secondo gruppo incentra il proprio lavoro sull'esercizio fisico in acqua; il terzo invece sullo sport e il gioco (anche quello virtuale). Infine l'ultimo raggruppamento include articoli con attività fisiche differenti. Per esempio autori si focalizzano su un lavoro ad alta intensità come HIIT, altri autori preferiscono focalizzarsi sull'ambiente come elemento essenziale della ricerca.

KEYWORDS

Physical exercise, ADHD, sport activity, health, benefits.
Esercizio fisico, ADHD, attività sportiva, salute, benefici.

* Attribution of the parties. This study, although being the result of common elaboration and sharing of formulation and contents, can be attributed as shown below: Manuela Valentini: first section. Nicolas Toniol: second section.

1. Introduction

The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition (DSM-5) classifies attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) as a neurodevelopmental disorder and defines it as 'a persistent pattern of inattention and/or hyperactivity-impulsivity that interferes with functioning or development and negatively impacts directly on social and academic/occupational activities' (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM V], 2013). The World Health Organization calls it Hyperkinetic Disorder (World Health Organization [WHO], 1993).

In addition to the above two definitions, owing to the complexities of the problem, several researchers have given their contribution to the definition of the disorder.

It has been maintained that ADHD is not to be considered as an illness, but as a group of syndromes which lead to a range of common behavioural disturbances of the psychological emotive and learning type (Furman, 2005, p. 994).

Since Clouston and Still published their pioneering text (translated and published in Italy by Fedeli in 2008), it has become evident that the disorder can be defined by three symptoms: lack of attention, high levels of activity and both cognitive and behavioural impulsivity (Arcangeli et al., 2008, p. 174).

There are three types of ADHD: the first shows a predominance of lack of attention, the second a predominance of hyperactivity and impulsivity and the third presents a combination of the two. The diagnosis is based on recurrent symptoms lasting for over six months (Parekh, 2017 p. 3).

As regards hyperactivity and impulsivity, the symptoms are the following: restlessness, continuously touching one's hands, difficulty in keeping still while sitting down, endless talking, difficulty in waiting for one's turn, interrupting and butting in on other people's conversations. Lack of attention is characterized by the following symptoms: overlooking details, making many mistakes while doing one's homework, having a grasshopper mind (being easily distracted) and avoiding tasks requiring concentration (Parekh, 2017 p. 4). Such difficulties frequently lead to family, school and social interaction problems.

ADHD is first seen during school years and continues in 65% of cases into adult life (Agnew-Blais et al., 2016, p. 713). This behavioural disorder involves forty million people worldwide, 6/7% of which are children (WHO, 1993), with a slight prominence of boys over girls and with gender differences between the two. For example, boys tend to be more hyperactive, while girls tend to suffer more from high levels of lack of attention. (Mayo Foundation for Medical Education and Research [MFMER, 2018). In addition to that, the highest percentage of people within the ADHD forty-million figure is found in the States, where one child in twenty is affected by it (Faraone, et al., 2003, p. 105). Approximately 2 million more U.S. children/adolescents aged 4 to 17 years had been diagnosed with ADHD in 2011, compared to 2003 (Visser et al., 2014, p. 34). This increase is thought to be due to environmental factors, although the direct causes have neither been fully understood nor as yet verified.

However, there has been an advancement in research, which has produced notable papers. Relevant related research in Genetics has confirmed the crucial role of dopamine (Marzocchi & Bacchetta, 2011 p. 309). Molecular genetic studies have identified three genes which are likely to be responsible for ADHD. They are the D4 and D2 receptor genes of dopamine and also the gene which carries dopamine (Faraone & Biederman, 1998 p. 104). Other researches have highlighted instead the importance of environmental factors, which are not shared by all: it is

estimated that low weight at the time of birth is the main cause in 16% of cases (Marzocchi & Bachetta, 2011 p. 309). Studies in the field of neurobiology have revealed the structural and functional anomalies in four cerebral regions - the pre-frontal cortex, the basal ganglia, the cerebellum and the corpus callosum. It is precisely these areas which constitute the neural base of the neuropsychological functions which are found to be lacking in subjects with the disorder (Marzocchi & Bacchetta, 2011 p. 309). Also precise executive functions, which is to say a series of abilities which are essential to the organization and planning of problem solving behaviour (Arcangeli et al., 2008, p. 153): Abilities such as the capability of using work memory, of self-control of feelings, excitement, motivation, behavioural awareness and turning speech into a personal experience (Barkley, 1997 p. 65).

Various studies have shown how physical exercise “regarded as a series of programmed, structured and repeated physical activity” (Caspersen et al., 1985, p. 128) is fundamental to improve the above-mentioned executive functions, thus leading to the improvement of the quality of life in people affected by ADHD. In order to program physical exercise it is necessary first to decide who is to be targeted in this case ADHD children, then to define the objectives to be reached - improving the executive capabilities, after that, to find out the means to be used and finally the duration of the activities. In this phase it will be possible to use either large or small exercise machines and free-body movements. Above all it will be essential to decide the intensity of working out, and whether to prefer aerobic or anaerobic exercises. In this case, scientific research led by Best in 2010 has emphasized the positive relation between aerobic activity and executive functions. Others (Diamond & Lee, 2011) have shown that different types of physical activity, such as martial arts, yoga-meditation produce different effects on executive functions.

Diamond hypothesises that executive function development through physical activity is intimately linked to the conditions in which children find themselves while working: whether they are happy with and proud of what they are doing, in a good working relationship with their companions and emotionally involved (Tortella & Fumagalli, 2014, p. 10).

The physical activity proposed needs to be stimulating, flexible, gradable in difficulty, never boring, but offering constant learning with both tasks and new challenges which will have to be repeated in order to be learned (Tortella & Fumagalli, 2014, p. 10). Good motivation and knowing how to motivate are universally known to be fundamental in reaching proposed objectives in terms of physical exercise, facing difficulties and above all in reaching the objectives in everyday life.

For these reasons, the aim of this article is to study and analyze in depth the various research projects concerned with the use of motor activity for the improvement of some aspects of ADHD syndrome in the formative years.

2. Methods

A bibliographic survey was undertaken between July and October 2017 using various search engines such as Sabinet, Springer Link, Pubmed, Saje journals, etc. using the following key words: physical exercise, ADHD, executive function, children, sport and training. All the documents were translated and studied and those which satisfy the specific criteria are shown in Table 1.

INCLUSION CRITERIA	EXCLUSION CRITERIA
Age between 5 and 18 years	Documents that focus their study on the use of drugs
Participants diagnosed with ADHD, both, boys and girls	All types of intervention that do not specify the duration of the exercise, the duration of the experiment
Minimum duration of the experiment: 3 weeks	Studies on more age groups
Number of participants not less than 10	ADHD associated with other deficits
Only English scientific documents	Unpublished data
Publications from 2000 to 2017	

Table 1. Inclusion and exclusion criteria (Source: own elaboration)

Inclusion Criteria

Studies showing a relationship between physical exercise and ADHD are presented which concentrate on formative years, from birth to adolescence, during which most achievements, learning and cognitive modifications occur (Sportsgrazie, 2018), more precisely observations on subjects aged from 5 to 18. The research papers are all in English, have been published in scientific journals and were written between 2000 and 2017. Other important criteria are the duration of the experiment, which in our case varies from 3 to 12 weeks and the type of physical exercise proposed. In most cases exercises are of the aerobic type, which involves burning fat and glucose. A physical performance is called aerobic when oxygen turns glucose and fat into energy and helps to keep movements at a low intensity for a long time (Jack Ransone, 2016, p.1). The studies reported include group studies, individual studies, control group studies and studies on people who do not suffer from ADHD, both male and female.

Exclusion criteria

Studies focus on the use of medicines have not been taken into consideration, for example "Exercise impact on sustained attention of ADHD children, methylphenidate effects" (Tantillo et al., 2009) and "Exercise impact on sustained attention of ADHD children, metylphenidate effects" (J.Medina et al., 2010). Documents in which ADHD formed part of a more complicated clinical picture were also not used, as in the case of ADHD associated with autism or obesity ("Prevalence of overweight in children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder and autism spectrum disorders: a chart review" C.Curtin et al., 2005). Finally, researches which concentrated on a wider age range including adult and/or elderly people were excluded, as for example in the case of "Physical exercise and executive functions in preadolescent children, adolescents and young adults: a meta-analysis" (L.Verburgh et al., 2014) in which the experiments concentrate on adults and adolescents.

The above criteria were chosen in order to determine whether the prescription of physical exercise without the use of medicines could produce an improvement in children suffering from ADHD.

Author Year	Place	N .	Age	Activity	Period	Result	Search engine	Journal
Reif et al. 2001	U.S.A.	13	12-18	Tai Chi lessons twice a week	5 weeks	After the 10 Tai Chi sessions the adolescents displayed less anxiety, improved conduct, less daydreaming behaviours, less inappropriate emotions, and less hyperactivity. These improved scores persisted over the 2-week follow up (no Tai Chi period).	Science Direct	Journal of Body work and therapy
Haffner et al. 2006	Germany	19	8-11	Group 1 yoga Group 2 normal motor activity 1 hour of lesson twice a week	8 weeks	the yoga training was superior to the conventional motor training, with effect sizes in the medium-to-high range can be an effective complementary or concomitant treatment for this disorder.	Europe PMC	Z Kinder Jugendpsychiatrie Psychother
Mehta et al. 2011	India	64	6-11	Yoga meditation combined with behavioral therapy	6 weeks	The 90% of the children had improvements. According to teachers and parents, 39% of children have had a behavioral improvement.	National Center of Biotechnology information	ISRN Pediatrics
Van der Oord et al. 2012	Holland	22	8-12	Yoga meditation, breathing meditation with bells 8 sessions	8 weeks	13 males and 5 females have completed the test with significant improvements as regards the attention the	Springerlink	Journal of Child and Family Studies

				of 90 minutes		hyperactivity and impulsivity. Same result for parents.		
Van de Weijer - Bergsma et al. 2012	Holland	10	11-15	1 hour and a half of session including meditation breathing exercises alternated with specific exercises for children with ADHD. The treatment is based on the awareness program developed for children with ADHD. Participate also parents.	8 weeks	Before and after training, the attention and executive functions are improved and the problems of behavior are decreased. Immediately after the 8 weeks have occurred these improvements while 16 weeks after the improvements have disappeared.	Springerlink	Journal of Child and Family Studies
Chou & Huang 2017	Taiwan	49	8-12	1 st group yoga exercises twice a week, 40 minutes for sessions 2 nd control group	8 weeks	Yoga exercise can be utilized as an alternative treatment for children with ADHD to reduce attention and inhibition problems.	Pubmed	PeerJ

Table 2. Motor activity research using oriental disciplines - Research in chronological order (Source: own elaboration)

Many studies have been designed around activities such as meditation, yoga and thai chi. These are disciplines characterized by knowledge and awareness of one's body, breathing, calm, serenity and slowness of movement, all of which are lacking in various degrees in ADHD children.

Six studies were examined, the first from 2001 by Reif et al. in which the subjects are adolescents practicing thai chi. The results were encouraging, with better control and lower levels of anxiety and hyperactivity reported. Other experiments, such as those by Mehta et al., 2011 or Van der Oord et al., 2012, although using different methods and objectives, produced the same results.

Both experiments involved children, but while in the first meditation and therapy were used together, in the second meditation and breathing exercises were adopted. In both cases these techniques brought an improvement in behaviour and also in regard to hyperactivity, impulsiveness and level of attention. The experiments by Van de Weijer Bergsma et al., 2012 showed the identical result using in this case yoga and meditation together with specific exercises. Haffner et al., 2006 and Chou et al., 2017 focus their experiments on yoga. Both working groups used these activities but then analysed in different ways. The first group used a comparison with a group undergoing normal motor activities and the second with a control group. The final results of both were same in being accompanied by specific treatment.

Considering that the researchers worked on a delicate and unfamiliar theme, some questions came to mind. It is important to know whether, after the period of study, the benefits acquired persisted taking a long term view. Furthermore a knowledge and ability in these activities is necessary in order to maximize all the possible benefits. A further weak point is the scarcity of experiments using youth in adolescence, a stage of development which is too important to be ignored.

The strong points are: studying the benefits through disciplines regarded as innovative in the West which not only prescribe movement but the use the whole body. In fact, more than just teaching a certain type of physical activity, these teach a real and genuine art based on values such as respect, obedience of the rules, humility, friendship, commitment, all of which are necessary for today's children to become full adults and tomorrow's citizens.

To go further it would be interesting to analyze how surroundings can influence practice. We know how much nature is a fundamental element and an almost integral part of these disciplines. It would be interesting to know if and how the results vary according to where the activities were undertaken.

Author Year	Place	N.	Age	Activity	Period	Result	Search engine	Journal
Chang et al. 2014	Taiwan	27	5-10	1 st group 2 sessions a week in water. 90 minutes of lesson (5minutes of warm up) 40 min. of aerobic exercise 40 min. motor perception 5 min. of cool down. 2 nd group maintain their afterschool activities.	8 weeks	Group 1 improvement of the motor skills of the coordination and of the reaction time associated to the stimulus	Oxford Academic	Archives of Clinical Neuropsychology
Huang et al. 2014	Taiwan	32	7-9	1 st group aerobic activity in water 2 nd control group.	8 weeks	Aerobic exercise can enhance executive functions	Sage Journals	Journal of Attention Disorders

Table 3. Physical activity research in water - Research in chronological order
(Source: own elaboration)

Two studies concentrated on physical exercise in water exploiting some properties of this element such as Archimedes' principle, the sensation of relaxation and lightness, different workings of the muscle groups and the slower speed of movement. The experiments were very similar, were done in Taiwan in 2014 and both used a study group given aerobic activities in water and a control group. The study by Chang et al. 2014 showed an improvement in motor activities, in coordination and the reaction time to a given stimulus. These same results were highlighted by the no go test which was performed at the end of experimentation. Huang et al., 2014 did an analysis using the electroencephalogram in which it was possible to see, after several sessions, how aerobic exercises can develop executive functions.

Very little research in this field has been found and in this case, also, we don't know if and how soon after the end of the experiments the benefits decreased. Another aspect to emphasize is the need to have the prerequisites to be able to undertake the activity to full advantage, for example to be fearless in water, to know how to float well and to have access to the appropriate facilities. Lastly, given the lack of studies involving adolescents, it would be interesting to know if the results obtained with children between 5 and 10 years old were similar to those with older children. A possible starting point for further study would be to find out if the use of music, as in the case of many activities in water such as water gym, water bike, water trekking and so on, could improve performance and benefit children affected by ADHD still further.

Author year	Place	N.	Age	Activity	Period	Result	Search engine	Journal
Shaffer et al. 2001	U.S.A	56	6-12	1 st group 1 one hour of metronome training method 2 nd control group 3 rd group participate in a selection of video games for the PC	3/5 weeks	The Interactive Metronome training appears to facilitate a number of capacities, including attention, motor control, and selected academic skills.	The American Occupational Therapy Association	The American Journal of Occupational Therapy
Kang et al. 2011	Korea	28	8-10	Group 1 90 minutes of athletics twice a week group 2 receives education on behavioral control	6 weeks	The results demonstrated a positive correlation with sports and improvement in attention symptoms, cognitive symptoms and social skills. That therapy in the form of athletic activity may increase social competency in children with ADHD, as demonstrated by improved cognitive functions.	Refdoc	International Journal of sports medicine
Elham et al. 2013	Iran	26		1 st group aerobic exercise / therapy of game 2 nd group control group. 3 sessions a week from 45 to 60 minutes	8 weeks	Although group-based play therapy had greater impact on improving the balance of children with ADHD, aerobic exercise program had significant effects on improving static balance	Scientific Information Database	Journal of Research in Rehabilitation on Sciences
Lee et al. 2015	Korea	12	6-10	1 st group 60 minutes of exercise 10 minutes warm up 40 minutes to	12 weeks	The first group showed improvements in strength in muscle lengthening and cardio-respiratory resistance. There is an improvement in	J Stage	Journal of Physical Therapy Science

				central part 10 minutes cool down three times a week. The exercises consist of jumping rope and exercises combined with the ball. 2 nd control group		the physical form and on neurotransmission .		
Ziereis et al. 2015	Germany	43	7-12	1 st group manual exercises with the ball, balance and manual dexterity 2nd group training in sports 3 rd control group	12 weeks	Physical activity has a positive effect on executive functions of children with ADHD, regardless of the specificity of the physical activity. It can be used as a complementary or non-pharmacological alternative treatment.	Science Direct	Research in developmental disabilities
Bustamante et al. 2016	USA	35	6-12	2 hours and 45 minutes for five times a week. The two groups play 15 minutes of recreation, 45 minutes of homework and 15 minutes of gym for group 1 while 15 minutes of sedentary game for group 2. After, 60 minutes divided in 30 minutes of	10 weeks	Both groups have an improvement in physical capacity, a lower risk of chronic diseases, an improvement in the mood of psychophysical wellbeing, a decrease in anxiety, improves mental health and better sociality.	Pubmed	Medicine and science in sports and exercise

				game structured and 30 minutes of free play.				
Pan et al. 2016	Taiwan	32		Table tennis exercises with the 1st group that is followed with specific treatments while the 2 nd group no	24 weeks	Sports such as table tennis improve motor skills, social behaviors and executive functions	Pubmed	Research in developmental disabilities
Benzing & Schmidt 2017	Switzerland	66	8-12	1 st group physical exercise through games 3 sessions a week from 30 minutes 2 nd control group	8 weeks	May have improvements in executive functions in sporting performance but are only envisaged	Biomed Central	BMC Pediatrics

Table 4. Motor activity research through play and sport - Research in chronological order (Source: own elaboration)

No less than 8 studies prescribe game therapy as opposed to sport. Two of these (Benzing & Schmidt 2017 and Shaffer et al., 2001), use video and videogames, which are very fashionable these days. Both studies make a comparison with a control group at the end of the experiment to determine the benefits and possible differences. For Benzing & Schmidt 2017 the improvements in executive functions and sports performance are merely conjectural, whereas Shaffer shows a real improvement in attention and motor control.

The other six pieces of research are based around physical activity mostly using games and/or sport. Examples are Kang et al., 2011, which proposes athletics and Pan et al., 2016 preferring ping-pong. Despite the differences in these activities, the result is the same: an increase in sociability, in the cognitive functions and in attention.

Ziereis et al., 2015 and Lee et al., 2015 have proposed very similar exercises, but nevertheless have sought to emphasize different aspects. In fact Ziereis et al., 2015 using a comparison between different groups, has shown how there is an improvement in executive functions which is not dependent on the type of activity. Lee et al., 2015 has shown how ball games and rope skipping can improve physical fitness in terms of lung capacity and a healthy heart, muscular strength and stretching ability.

The last of the studies under consideration is that by Bustamante et al., 2016 in which two groups of children living in a very poor district were selected. The chil-

dren were studied by eight experienced graduates in Kinesiology Premedicine and Psychology in the ratio of 1:4 or 1:6. Activity sessions lasted two hours 45 minutes, the only difference being that the first group did, during this time, 15 minutes in the gym while the second group did 15 minutes of sedentary games. . As table 4 shows, the final result showed an improvement in both groups, both in terms of their mood and mental attitude and of their physical abilities.

The positive results which emerge are the following:

- 1) The quantity of evidence confirming the fundamental and integral role played by play in human growth and development;
- 2) The possibility, through the practice of one’s favourite sport, to achieve optimum results;
- 3) The low cost involved in sports activities and the availability of resources. This means that even the poorest communities, as in the case study of bustamante et al., 2016 can feel the benefits.

From the negative point of view we find the lack of a long-term research plan and a scarcity of work done with adolescents.

It would be interesting to compare the results obtained using individual sports with those using team sports. For the latter no records are available despite the fact that the numerous advantages are generally known. It is seen that the practice of team sports, besides developing sense of responsibility, determination and commitment, encourages, through collaboration, the sense of group belonging, team spirit and last but not least of fair play.

Author Year	Place	N.	Year	Activity	Period	Result	Search engine	Journal
McKune et al. 2003	South Africa	19	5-13	Five days a week 60 minutes of exercise 20 minutes at 50-75% maximum heart rate	5 weeks	After 5 weeks there was an improvement in behavior	Sabinet	South Africa Journal of Sport Medicine
Taylor & Kuo 2009	U.S.A.	17	7-12	1 st group 20 minutes of walking in nature. 2 nd group 20 minutes of walking in a city Once a day	30 days	The results show that children focus better after a walk to the park than a walk in the city	Sage journals	Journal of Attention Disorders
Verret et al. 2010	Canada	21	7-12	1 st group 45 minutes of physical activity three times a week including warm up aerobic activity muscle strengthening and exercises to improve motor skills 2 nd control group	10 weeks	Physical exercise brings benefits in terms of muscle capacity, motor skills and behavioral skills	Academia edu	Journal of Attention Disorders

Ahmed Mohamed 2011	& Egypt and Saudi Arabia		11-16	three sessions a week of aerobic exercise 4 sessions from 40 minutes 6 sessions from 50 minutes which include exercises for the upper limbs the trunk the neck	10 weeks	At the end of the experiment there will be an improvement in attention to motor skills and behavior	Lifesciencesite	Life Science Journal
Smith et al. 2013	U.S.A.	17	8-9	26 minutes of daily physical activity from moderate to intense after school	8 weeks	Exercise shows promises to address the symptoms of ADHD	Sage Journals	Journal of Attention Disorders
Meßler et al. 2016	Germany	28	8-13	4 series * 4 minutes interspersed with 95% of the maximum heart rate or a multimodal therapy	3 weeks	Multimodal therapy together with HIIT improves motor skills certain aspects of quality of life, attention and health	Pubmed	Journal of attention disorder
Memarmoghaddam et al. 2016	Iran	40	7-11	1 st group 90 minutes of scheduled exercise 2 nd control group. After that are evaluated on the test Go no Go test and Stroop Test.	8 weeks (24 sessions)	A physical activity organised helps to improve the executive functions of children with ADHD	Pubmed	Journal of Medicine and Life

Table 5. Other activities: High Intensity Interval Training (HIIT), walking, aerobic activity - Research in chronological order (Source: own elaboration)

The fifth and last table shows seven articles which are not included in the preceding tables owing to the fact that they show different characteristics.

The first two studies are based on aerobic exercises, Verret et al., 2010 couples this with work on strengthening and target exercises, and Mohamed et al., 2011 couples this with upper body exercises. Both report an improvement in motor ability and in behaviour.

Other studies have shown the benefits to be derived from high intensity work sessions. Among these is the work of Mckune et al., 2003 which as part of the 60 minutes sessions, includes 20 minutes at high intensity (up to 75% of the maximum cardiac frequency). Similar work by Meßler et al., 2016 is based on interval training at the standard 95% cardiac frequency, coupled with multimodal therapy. Both studies report a similar improvement in health and behaviour. Lastly a study by Smith et al., 2013, done as an after school activity, proposes physical activity

which ranged from the lowest to highest intensity without, however, specifying the cardiac frequency. The study by Smith et al., 2013 despite using high intensity training like the preceding studies, demonstrated that these type of exercises are too general and fail to target the specific problem of ADHD.

The final piece of research selected is that done by Taylor & Kuo 2009, a unique and very interesting study in which environment and surroundings are at the centre of the experiment. The researcher wanted to find out to what extent the environment conditions the feelings of children affected by ADHD.

The use of varied training methodologies such as interval training, aerobic exercise, muscle strengthening and medium/high intensity exercise is a positive feature. So is the use by some researchers of control groups which help to reinforce the results and to carry out successive data comparisons. The scarcity of research results together with the fact that, despite having some aspects in common, they differ one from another is a weakness. Further studies are needed using the same activity types to confirm the results. Other problems are the lack of a long term view and the lack of work done with adolescents.

3. Conclusion

In accordance with the studies examined, one can draw the conclusion that children affected by ADHD who are given physical activity, irrespective of the type of physical exercise done, experience an improvement above all, but not only, in executive functions. An improvement in motor ability, general health, social behaviour and attention is also shown. On the other hand it would be interesting to know if these benefits are permanent – the majority of studies do not consider this. Another defect is the lack of attention given to the period of adolescence – only three studies take this important period into consideration. The lack of data from experiments using music, which is well known to influence not only performance but also feelings, is another deficiency. There is, finally, a lack of experimentation on strictly individual exercises. It would be useful to be able to compare the results of physical exercise done by individuals with those performed by groups.

On the positive side, we have a considerable number of studies on the 8 to 12 years age group. These research studies uses both males and females and were done in different countries. Another advantage is to have tried numerous different activities to try to understand which is the physical exercise most beneficial for children affected by ADHD.

A possible starting point for new research could be to investigate how the environment, in particular the natural environment, positively affects the subjects and their conditions. Taylor & Kuo et al., 2009 have shown how the simple motor activity of walking, if done in a natural environment, can bring great benefits. Another suggestion is to discover if physical exercise gives the same results to individuals as it does to groups and if or not feelings/emotions influence the entire experiment. Lastly it would be interesting to be able to apply the exercises which have been studied to adolescents, because as has been already said, this is a crucial period for the growth and development of every individual.

References

- Agnew-Blais, J.C., Polanczyk, G. V., Danese, A., Wertz, J., Moffitt, T.E., Arseneault, L. (2016). Persistence, remission and emergence of ADHD in young adulthood: Results from a longitudinal, prospective population-based cohort. *Jama Psychiatry*, 73(7), 713-720.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed). Washington, DC: APA, 59-66.
- Arcangeli, L., Biancalana, V., Bonci, B., Bovi, O., Cottini, L., Fedeli, D., et al. (2008). *Per una didattica speciale di qualità*. Perugia: Morlacchi.
- Benzing, V., & Schmidt, M. (2017). Cognitively and physically demanding exergaming to improve executive functions of children with attention deficit hyperactivity disorder: A randomised clinical trial. *BMC Pediatrics*, 17, 8.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94.
- Bustamante, E. E., Davis, C. L., Frazier, S. L., Rusch, D., Fogg, L. F., Atkins, M. S., et al. (2016). Randomized controlled trial of exercise for ADHD and disruptive behavior disorders. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(7), 1397-1407.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985) Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126-131.
- Chang, Y.K., Hung, C.L., Huang, C.J., Hatfield, B.D., & Hung, T.M. (2014). Effects of an Aquatic Exercise Program on Inhibitory Control in Children with ADHD: *A Preliminary Study*, *Archives of Clinical Neuropsychology*, 29(3), 217-223.
- Chou C. C., Huang C. J. (2017). Effects of an 8-week yoga program on sustained attention and discrimination function in children with attention deficit hyperactivity disorder. *PeerJ.*, 5: e2883. 10.7717/peerj.2883.
- Curtin, C., Bandini, L. G., Perrin, E. C., Tybor, D. J., & Must, A. (2005). Prevalence of overweight in children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder and autism spectrum disorders: A chart review. *BMC Pediatrics*, 5: 48.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 Years Old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Faraone, S.V., & Biederman, J. (1998). Neurobiology of attention-deficit hyperactivity disorder. *A Journal of Psychiatric Neuroscience and Therapeutics*, 44(10), 951-958.
- Faraone, S. V., Sergeant, J., Gillberg, C., & Biederman, J. (2003). The worldwide prevalence of ADHD: Is it an american condition? *World Psychiatry*, 2(2), 104-113.
- Furman, L. (2005). What is attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Child Neurology*, 20(12), 994-1002.
- Haffner J., Roos J., Goldstein N., Parzer P & Resch F. (2006). The effectiveness of body-oriented methods of therapy in the treatment of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): results of a controlled pilot study. *Z Kinder Jugendpsychiatr Psychother*, 34(1), 37-47.
- Hernandez Reif, M., Field, T.M., & Thimas, E. (2001). Attention deficit hyperactivity disorder: Benefits from Thai Chi, *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 5(2), 120-123.
- Huang, C. J., Huang, C. W., & Tsai, Y. J. (2014). A preliminary examination of aerobic exercise effects on resting EEG in children with ADHD. *Journal Of Attention Disorders*, 21(11), 898-903.
- Lee, S.K., Lee, C.M., & Park J.H. (2015) Effects of combined exercise on physical fitness and neurotransmitters in children with ADHD: a pilot randomized controlled study. *Journal of Physical Therapy Science*, 27(9), 2915-2919.
- Marzocchi, G.M., & Bacchetta, I. (2011). Quali sono le cause dell'ADHD? Il contributo delle neuroscienze. *Psicologia Clinica dello sviluppo*, XV, 2, 309-334.
- McKune, J., Pautz, A. J., & Lombard, J. (2003). Behavioural response to exercise in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *South African Journal of Sports Medicine*, 15, (3), 17-21.
- Medina, J. A., Netto, T. L. B., Muszkat, M., Medina, A. C., Botter, D., Orbetelli, R., et al. (2010). Exercise impact on sustained attention of ADHD children, methylphenidate effects. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 2(1), 49-58.

- Parekh, R. (2017). *Parent's Medication Guide: ADHD review*. July.
- Ransone Jack (2016). Physiologic profile of basketball athletes. *Sport Science Exchange*, 28, 163, 1-4.
- Shaffer, R. J., Jacokes, L. E., Casilly, J. F., Greenspan, S. I., Tuchman, R. F., & Stemmer, P. J. (2001). Effect of interactive metronome® training on children with ADHD. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(2), 155-162.
- Tantillo, M., Kesick, C. M., Hynd, G. W., & Dishman, R. K. (2002). The effects of exercise on children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 34(2), 203-212.
- Taylor, A. F., & Kuo, F. E. Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 2009, 12(5), 402-409.
- Tortella, P., & Fumagalli, G. (2014). *Attività fisica e funzioni esecutive nella scuola dell'infanzia*. Milano: Libreria dello sport, 9-11.
- Verburgh, L., Konigs, M., Scherder, E. J. A., & Oosterlaan, J. (2014). Physical exercise and executive functions in preadolescent children, adolescents and young adults: A meta-analysis. *British Journal of Sport Medicine*, 48(12), 973-9.
- Visser, S. N., Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Holbrook, J. R., Kogan, M. D., Ghandour, R. M., et al. (2014). Trends in the parent-report of health care provider-diagnosed and medicated attention-deficit/hyperactivity disorder: United States. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(1), 34-46.
- <<http://www.sportsigrazie.it/cose-leta-evolutiva/>> 14/02/2018
- <<https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/adhd/symptoms-causes/syc-20350889>> 14/02/2018
- <<https://www.epicentro.iss.it/deficit-attenzione/>>14/02/18



I benefici di una pratica regolare di coerenza cardiaca: risultati di uno studio preliminare condotto nelle scuole primarie francesi dell'isola della Riunione

The benefits of regular cardiac coherence: results of a preliminary study conducted in the French primary schools of the island of Réunion

Michaël Vauthier, Alessio Guarino

Université della Reunion – Espé

Federica Stefanelli

Università degli Studi di Firenze - Corresponding Author – federica.stefanelli@unifi.it

ABSTRACT

This preliminary study presents the results regarding the implementation of a cardiac coherence practice in some classes belonging to elementary schools on the island of Reunion. Cardiac coherence is a physiological condition characterized by the balance of the two branches that make up the autonomic nervous system: the sympathetic nervous system, which is responsible for the behavioral response “attack or flight”, and the parasympathetic nervous system, which intervenes in the resting phases, relaxation, digestion and recovery. The research involved an overall sample of 35 teachers. The results highlight how the regular practice of cardiac coherence with synchronous breathing carried out in the classroom is useful in promoting the quality of life perceived by both teachers and students.

Il presente studio preliminare presenta i risultati riguardanti l'implementazione di una pratica di coerenza cardiaca in alcune classi appartenenti alle scuole elementari dell'isola della Riunione. La coerenza cardiaca è una condizione fisiologica caratterizzata dal bilanciamento dei due rami che compongono il sistema nervoso autonomo: il sistema nervoso simpatico, che è responsabile della risposta comportamentale “attacco o fuga”, ed il sistema nervoso parasimpatico, che interviene nelle fasi di riposo, rilassamento, digestione e recupero. La ricerca ha coinvolto un campione complessivo di 35 insegnanti. I risultati mettono in luce come la pratica regolare di coerenza cardiaca con respirazione sincrona effettuata in classe sia utile nel favorire la qualità della vita percepita sia dagli insegnanti che dagli studenti.

KEYWORDS

Cardiac Coherence, Quality of Life, Primary School.
Coerenza Cardiaca, Qualità della Vita, Scuola Primaria.

1. Introduzione

La coerenza cardiaca è una pratica utilizzata da oltre venti anni dagli operatori sanitari come strumento di supporto nella gestione dello stress. In letteratura sono presenti alcuni studi riguardanti l'implementazione di tale pratica all'interno di istituzioni scolastiche o contesti educativi di altro tipo, che però hanno avuto luogo solo in alcuni paesi occidentali, ossia negli Stati Uniti ed in alcuni Stati europei (Bothe & al., 2014; Bradley et al. 2007; Arguelles et al., 2003).

Il presente studio presenta un'esperienza di coerenza cardiaca inclusa nella pratica didattica di alcune scuole primarie francesi localizzate nella regione della Riunione. L'isola della Riunione, situata nell'oceano Indiano, è un dipartimento della Repubblica francese. Il sistema scolastico segue le regole di quello tipico nazionale, il quale, a sua volta, è molto simile a quello italiano. In Francia, la scolarizzazione è obbligatoria dai 3 ai 16 anni. L'insegnamento primario include tre anni di scuola materna (sezione dei piccoli, sezione dei medi e sezione dei grandi) e 5 anni di scuola elementare: corso preparatorio (CP), corso elementare 1 e 2 (CE1, CE2) e corso medio 1 e 2 (CM1, CM2). Nel sistema primario francese c'è il "maître unique" (maestro unico).

In una prospettiva più ampia di educazione inclusiva come *l'accesso di tutti ad un'istruzione di qualità* (Choi in Prud'homme, 2016), il presente studio propone un'indagine preliminare circa gli effetti che l'introduzione di una pratica di coerenza cardiaca all'interno di un progetto educativo formalizzato più ampio può avere sulla Qualità della Vita (QdV) percepita a scuola sia dagli insegnanti che dagli studenti.

2. Quadro teorico

Questo studio si inserisce nell'ambito della ricerca riguardante la QdV sul lavoro che L'Accord National Interprofessionnel (ANI), il 19 giugno 2013, ha definito come: *"una sensazione di benessere, percepita collettivamente e individualmente, che comprende l'atmosfera, la cultura dell'azienda, l'interesse del lavoro, le condizioni di lavoro, la sensazione di coinvolgimento, il grado di autonomia e responsabilità, l'uguaglianza, il diritto all'errore concesso a tutti ed il riconoscimento del lavoro svolto"* (p. 26). Questa definizione fa riferimento anche all'inclusione, ossia a uno dei requisiti fondamentali che garantisce la piena partecipazione sociale di tutti gli operatori scolastici (Rousseau, 2015, Prud'homme, Vienneau, Ramel & Rousseau, 2011). Secondo un recente rapporto del Cnesco, *"l'analisi della letteratura internazionale sulla QdV a scuola mostra come la ricerca degli ultimi anni, ed in particolare quella psicologica, pur concentrandosi sullo studio del benessere soggettivo degli studenti, non propone modelli teorici validi in grado di spiegare la QdV scolastica tenendo in considerazione anche gli aspetti oggettivi oltre che quelli soggettivi"* (Cnesco, 2017). È interessante notare come questo recente rapporto, nonostante tenti di fornire una risposta alla domanda *"come può la scuola offrire un ambiente di vita favorevole al successo e al benessere degli studenti?"*, non si interessi minimamente alla questione di come promuovere il benessere tra gli insegnanti.

L'educazione inclusiva si preoccupa di garantire ad ogni bambino un posto nella scuola pubblica. La legge di "rifondazione della scuola della Repubblica", promulgata l'8 luglio del 2013, sottolinea che: *"l'istruzione pubblica deve garantire l'educazione inclusiva di tutti i bambini"*. Inoltre, l'educazione inclusiva sottolinea

l'importanza di una “scuola per tutti”, preoccupata del successo di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro particolarità, compresi problemi di salute, disabilità e difficoltà di apprendimento.

Lo scopo di questo studio è quello di capire se, ed eventualmente in che modo, una pratica personale di coerenza cardiaca effettuata in una situazione di insegnamento-apprendimento ha un impatto sulle condizioni di apprendimento, e, in particolar modo, sullo stress e il clima di classe.

3. La coerenza cardiaca

La coerenza cardiaca è una condizione fisiologica caratterizzata da una rifocalizzazione del sistema nervoso autonomo (o vegetativo), ossia da un bilanciamento dei due rami che lo compongono: il sistema nervoso simpatico, che è responsabile della risposta comportamentale “attacco o fuga”, ed il sistema nervoso parasimpatico, che interviene nelle fasi di riposo, rilassamento, digestione e recupero. Il sistema nervoso autonomo è involontario e automatico ed è presente in tutti i vertebrati. Tale sistema è implicato nel funzionamento di tutti gli organi e sfugge alla coscienza e alla volontà.

Il ramo simpatico rilascia neurotrasmettitori quali l'adrenalina e la norepinefrina. Il ramo parasimpatico rilascia un neurotrasmettitore specifico chiamato acetilcolina, che provoca il rallentamento del battito cardiaco. Dato che il sistema nervoso autonomo è intimamente legato al cuore ed è implicato nella regolazione del suo battito, possiamo parlare di un “sistema cuore-cervello” indissociabile (Armor & Ardell, 1994). Se da una parte il sistema nervoso autonomo influenza il battito cardiaco, dall'altra, il cuore, inviando informazioni alle zone cerebrali deputate al controllo dell'attività cognitiva, ha effetti sul cervello. Di conseguenza è possibile parlare di influenza reciproca tra cuore e sistema nervoso centrale (Gahery & Vigier, 1974). Da un punto di vista emotivo, questa interazione cuore-cervello garantisce una perfetta gestione delle emozioni, che può essere influenzata dalla respirazione. In effetti, una recente ricerca (Similowski, 2018, p. 33) ha messo in luce come la respirazione sincronizzi l'attività cerebrale e svolga un ruolo centrale nell'auto-consapevolezza. Inoltre, dato che essa risulta strettamente correlata ai centri emozionali del cervello, quando viene disturbata, le emozioni sfuggono al controllo e le performance cognitive diminuiscono. Viceversa, la pratica e gli esercizi di respirazione possono agire sullo stress e sull'ansia. Da un punto di vista sociale, secondo Porges (in Servan-Schreiber, 2003, p. 59), “il sottile equilibrio” tra i due rami del sistema nervoso autonomo avrebbe permesso ai mammiferi di sviluppare relazioni sociali sempre più complesse durante il processo di evoluzione.

La coerenza cardiaca può essere raggiunta attraverso la respirazione cosciente guidata, con tecniche di meditazione consapevole o respiratoria, o da tecniche emotive e cognitive. La coerenza cardiaca indotta dalla respirazione è riflessa, e non richiede un apprendimento preliminare. Per motivi di semplificazione e standardizzazione, i protocolli proposti dal presente studio sia agli insegnanti che agli allievi, si basano unicamente sulla coerenza cardiaca indotta dalla respirazione.

3.1. La pratica di coerenza cardiaca negli adulti

La pratica respiratoria di coerenza cardiaca è stata ben strutturata dalla ricerca condotta su campioni di adulti. Esistono diversi metodi validati, ma il protocollo

più semplice è quello del “365” (O’hare, 2012). Questo metodo propone tre principi fondamentali:

- *Tre volte al giorno,*
- *Sei respiri al minuto,*
- *Cinque minuti.*

Questa tecnica è raccomandata dalla Federazione Francese di Cardiologia (2019) ed è frequentemente utilizzata in Francia dai professionisti della salute. La respirazione volontaria caratterizzata da una frequenza di *sei respiri al minuto*, con cinque secondi di inspirazione e cinque secondi di espirazione, è quella che sembra fornire i migliori risultati sulla gestione positiva dello stress. Per questo motivo il metodo del “360” ha proposto la frequenza di respirazione che attualmente viene raccomandata per gli adulti. *Tre volte al giorno* è un consiglio che si basa sull’osservazione che gli effetti della sessione di coerenza cardiaca sono fugaci e durano poche ore. Per *cinque minuti* è una raccomandazione che deriva da un compromesso tra efficienza della pratica e motivazione del praticante a continuare con il training.

3.2. Coerenza cardiaca nei bambini

La pratica di coerenza cardiaca a induzione respiratoria viene semplificata con i bambini rispetto a quella utilizzata con gli adulti. Infatti, la frequenza di risonanza, ossia la frequenza di sincronizzazione tra la respirazione, il battito cardiaco, e l’attività del sistema nervoso autonomo, generalmente utilizzata con gli adulti è molto meno importante da rispettare nei bambini. Ai bambini, ed in particolare in quelli a sviluppo normo tipico, si raccomanda di eseguire la “respirazione sincrona”, ossia una semplice respirazione guidata dall’adulto (O’hare, 2012). Si tratta di una respirazione cosciente, volontaria, lenta, completa e sincrona con gli altri partecipanti. Ai più piccoli, solitamente, viene proposta la sola induzione respiratoria perché quest’ultima è di origine riflessa e non richiede apprendimento o condizionamento. Per questo, il presente studio non ha tenuto conto della frequenza di risonanza nel training proposto agli studenti.

3.3. Effetti sulla salute, sulle funzioni cognitive e sulle relazioni sociali

Lo stato di “coerenza cardiaca” è accompagnato da numerosi effetti fisiologici, psicologici ed emotivi favorevoli alla salute. Watkins (2002) ha dimostrato come esso permetta al cervello di essere più reattivo e preciso promuovendo l’attenzione e l’apprendimento. Altri effetti importanti riguardano la promozione dell’equilibrio emotivo e della tolleranza allo stress. Gli effetti positivi della coerenza cardiaca sono dovuti al fatto che essa permette la riduzione della concentrazione di cortisolo nel sangue (McCarty, Barrios-Choplin, et al., 1998). A questo proposito, uno studio eseguito nelle scuole superiori americane, ha mostrato come la gestione efficace delle emozioni attraverso la coerenza cardiaca può influire sulle prestazioni scolastiche in condizioni di stress (McCarty, 2001).

Infine, è stato osservato come la pratica regolare di coerenza cardiaca consenta un aumento della secrezione di ossitocina (O’hare, 2012), un neurotrasmettitore implicato nella regolazione dell’attaccamento affettivo e che, quindi, svolge un ruolo chiave nella creazione di legami interpersonali (Olf & al., 2013). La sua se-

creazione influenza in modo significativo anche la sincronia bio-comportamentale, definita come il processo attraverso il quale gli organismi diventano membri di un gruppo sociale e lavorano in modo collaborativo all'interno di esso (Feldman, 2012).

4. Metodologia

Il presente studio è stato condotto al fine di valutare l'impatto che la pratica regolare di coerenza cardiaca e di respirazione sincrona, implementata prima dagli insegnanti e poi proposta in classe dagli stessi, ha sulla percezione della QdV scolastica sia dei docenti che degli studenti.

Sia le pratiche individuali che quelle collettive proposte sono state adattate con l'obiettivo di poter essere replicabili e applicabili a tutte le classi, tipi di scuole e disponibilità numerica di insegnanti.

La valutazione dell'efficacia del protocollo proposto è stata effettuata attraverso la somministrazione sia agli insegnanti che agli studenti di alcuni questionari *self-report*. In particolare, agli insegnanti è stata richiesta la compilazione settimanale di 3 test: la Percived Stress Scale (PSS 14), un'altra scala atta a misurare lo stress percepito a scuola e un test per la misurazione del clima di classe. Agli studenti, invece, è stata richiesta la compilazione di un test utile a misurare la QdV a scuola una volta a settimana durante le ultime 4 settimane sperimentali, ossia subito prima, durante e dopo il training al quale sono stati sottoposti. A parte il questionario riguardante la QdV a scuola degli studenti, che è stato messo a punto da un gruppo di ricercatori del laboratorio Icare (ESPE Reunion) utilizzando le tre dimensioni proposte da Tangen (2009), gli altri questionari inclusi nel protocollo sperimentale sono validati.

4.1. I partecipanti

Il presente studio ha coinvolto un campione di 35 insegnanti volontari di scuola primaria che sono stati selezionati di comune accordo con il provveditorato (Rektorat) dell'Isola della Riunione. Il reclutamento è avvenuto, quindi, per censimento volontario. Le scuole partecipanti appartengono alle reti di "educazione prioritaria" (scuole in cui la maggioranza degli studenti appartengono a famiglie di stato sociale disagiato). In queste scuole, al collegio degli insegnanti è usualmente richiesto un lavoro di squadra importante nell'accompagnamento degli alunni e dei loro genitori. Nessuno degli insegnanti che hanno preso parte allo studio aveva mai sperimentato delle attività di meditazione o di coerenza cardiaca in classe. Le classi coinvolte vanno dall'ultimo anno di asilo (grand section), alla quinta elementare (Cours Moyen 2, CM2). Solo 73 alunni, provenienti da 3 classi differenti e frequentanti la terza, la quarta e la quinta elementare, hanno risposto al questionario sulla QdV a scuola.

4.2. Strumenti e procedura

Lo studio è stato condotto durante l'anno scolastico 2017/2018 ed ha avuto una durata di 9 settimane. Gli insegnanti e gli allievi hanno dovuto rispondere settimanalmente ai questionari di valutazione. Il protocollo sperimentale era organizzato come di seguito esposto.

Settimana 0: informazioni.

È stato comunicato agli insegnanti che la formazione sulla gestione dello stress avrebbe avuto durata di un giorno e mezzo e si sarebbe svolta in una settimana. Non è stato specificato loro che si sarebbe trattato di un training riguardante la pratica di coerenza cardiaca per non favorire l'instaurarsi di possibili interessi prematuri. Gli insegnanti volontari hanno firmato un modulo di consenso informato e ricevuto alcuni test da compilare prima della formazione.

Settimane da 1 a 4: fase di calibrazione.

Durante questa fase gli insegnanti sono stati invitati a compilare tutte le settimane tre questionari. Il primo, il PSS14 (Cohen al., 1983), doveva essere riempito due volte a settimana, il lunedì e il venerdì alla fine delle lezioni. Gli altri due questionari, "la scala dello stress percepito", e il "clima in classe", dovevano essere riempiti il venerdì, subito dopo la fine delle lezioni. Il PSS 14 è una scala di misurazione ampiamente utilizzata nel mondo medico e nella prevenzione dei rischi psicosociali nel mondo del lavoro. Ha la particolarità di non essere molto specifico e debolmente dipendente dalla cultura di coloro che lo compilano. Il presente studio ha previsto l'utilizzo della versione francese della scala la quale è composta da 14 item.

La scala per lo stress percepito è una misura self-report che valuta su una scala lineare a 11 punti (0-10 stress) lo stress percepito durante la giornata lavorativa (in questo caso il venerdì) e durante l'ultima settimana trascorsa.

Infine, la valutazione del clima di classe è stata effettuata attraverso un test a 6 item richiedenti una valutazione complessiva del clima di classe della settimana appena trascorsa. Così come la scala dello stress percepito, anche la scala utilizzata per la misurazione del clima di classe era composta da item le cui risposte erano organizzate su una scala lineare a 11 punti (0-10). Le aree indagate dal test riguardavano: il coinvolgimento degli studenti, la coesione tra i ragazzi, il livello di rumorosità in classe, l'autonomia degli studenti, il loro livello di attenzione e quello di agitazione.

Settimana 4: laboratorio introduttivo sulla coerenza cardiaca.

Durante la quinta settimana dello studio gli insegnanti sono stati sottoposti ad un laboratorio di gestione dello stress il quale ha previsto l'implementazione della pratica di coerenza cardiaca. Il laboratorio era articolato in due sessioni di 2 ore mezzo ciascuna.

Settimana dalla 4 alla 8: pratica della coerenza cardiaca in classe.

Gli insegnanti hanno praticato la coerenza cardiaca a casa e hanno guidato i bambini nella pratica di respirazione sincrona in classe per due volte al giorno: al ritorno in classe dopo la prima ricreazione del mattino e dopo la pausa meridiana; due momenti chiave della giornata, che richiedono un ritorno alla calma dopo delle attività di grande agitazione. Anche in queste settimane gli insegnanti hanno compilato gli stessi questionari che avevano compilato durante la fase precedente del protocollo.

4.3. Misura della QdV percepita a scuola dagli studenti

La QdV a scuola è stata misurata al fine di verificare se la pratica di coerenza cardiaca effettuata in classe con l'obiettivo di far tornare gli studenti concentrati dopo i momenti di agitazione può portare un valore aggiunto nella percezione della loro QdV scolastica. Il test utilizzato è basato sul modello della QdV a scuola proposto da Tangen (2009). Il corpus del questionario è stato riadattato per poter essere somministrato agli studenti che vanno da CE1 a CM2. Il questionario contiene

quindici affermazioni suddivise in tre categorie. Dei 15 item totali di cui è composto il test, cinque riguardano il significato che lo studente dà al suo apprendimento, cinque misurano le sue abilità di affiliazione, mentre cinque riguardano la sua autonomia percepita.

I genitori degli studenti coinvolti nello studio hanno fornito il loro consenso informato per la partecipazione dei propri figli al progetto di ricerca proposto. Le classi partecipanti allo studio provenivano tutte da istituti scolastici diversi.

Il protocollo sperimentale ha previsto la compilazione del primo questionario da parte degli studenti prima dell'inizio del loro periodo di pratica di coerenza cardiaca. L'ultimo test, invece, è stato somministrato al termine dello studio, ossia dopo quattro settimane di applicazione della pratica in classe. I primi dieci item del questionario erano "domande flash", mentre le restanti 6 richiedevano l'illustrazione delle motivazioni sottostanti le risposte precedenti.

Le analisi condotte al fine di verificare le ipotesi sono di tipo sia qualitativo che quantitativo. In particolare, le analisi di tipo quantitativo sono state condotte al fine di indagare l'efficacia del trattamento proposto, mentre, le analisi di tipo qualitativo sono state utilizzate con lo scopo di analizzare il contenuto delle parole con particolare riferimento al loro aspetto implicito in accordo con il modello di analisi del contenuto del discorso proposto da Badin (1977).

5. I risultati

5.1. La percezione dello stress da parte degli insegnanti

Il test *Perceived stress* (PSS 14), composto da 14 item, è uno strumento diagnostico usualmente impiegato per la valutazione della salute delle persone. Il questionario è stato costruito in accordo con il modello di salute proposto dall'ottica bio-psico-sociale (Langevin et al., 2005, p. 101). Il test valuta la frequenza con cui le situazioni della vita (o del lavoro) vengono percepite dalla persona come "minacciose", ossia "imprevedibili, incontrollabili e dolorose". Il risultato del questionario è un punteggio unico compreso tra 0 e 10, dove 10 corrisponde alla percezione di completa competenza nella gestione dello stress e 0 alla percezione di totale incapacità nella gestione delle situazioni stressanti. I risultati del presente studio, basati sulle risposte pre-post test al test PSS 14, mostrano un miglioramento nella percezione sia dello stress lavorativo che delle proprie competenze di gestione dello stesso per i 35 insegnanti parte del campione della ricerca.

Per quanto riguarda il questionario a cui gli insegnanti dovevano rispondere il lunedì, tutti gli item mostrano una variazione di risposta in senso positivo al post test. Il miglioramento medio riscontrato è del 25%. L'item del test che mostra la variazione maggiore in seguito al training di coerenza cardiaca proposto è il numero 12, ossia l'item orientato all'indagine della percezione personale relativa a "tutto il lavoro che rimane da fare". In particolare, la media del punteggio degli insegnanti all'item 12 passa da 3,2 (pre test) a 5,4 (post-test), mostrando così un incremento pari al 67%. Il miglioramento nel punteggio dell'item 12 indica una diminuzione del carico cognitivo percepito dagli insegnanti durante le ore lavorative. L'item 6, quello relativo alla capacità stimata dagli insegnanti di superare i problemi che potrebbero emergere durante la loro attività professionale, è quello che risulta progredire meno (13%), ma è anche l'item che mostrava il punteggio di partenza inferiore.

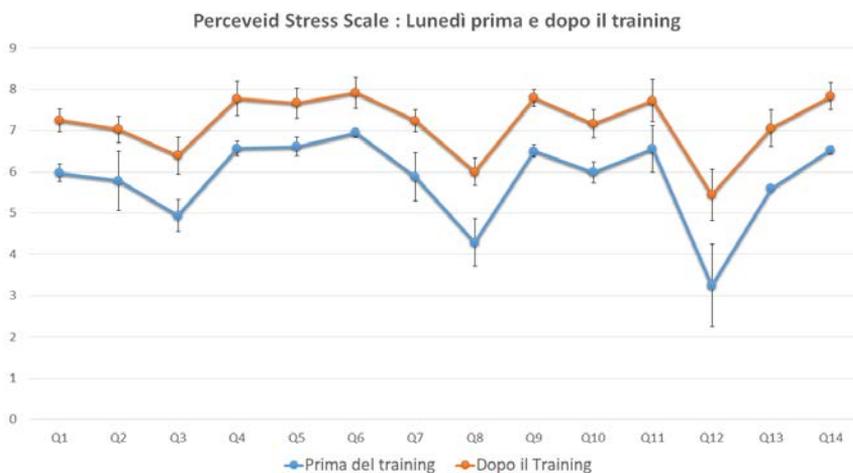


Figura 1: risultati riguardanti i punteggi ottenuti nella Perceveid Stress Scale (PSS 14) compilata dagli insegnanti il lunedì (Dicembre 2017)

La diminuzione dello stress lavorativo percepito dagli insegnanti è rintracciabile nei risultati ottenuti dagli stessi al test Perceveid Stress Scale (PSS 14) compilato il venerdì, i quali risultano significativamente minori rispetto a quelli ottenuti allo stesso test il lunedì.

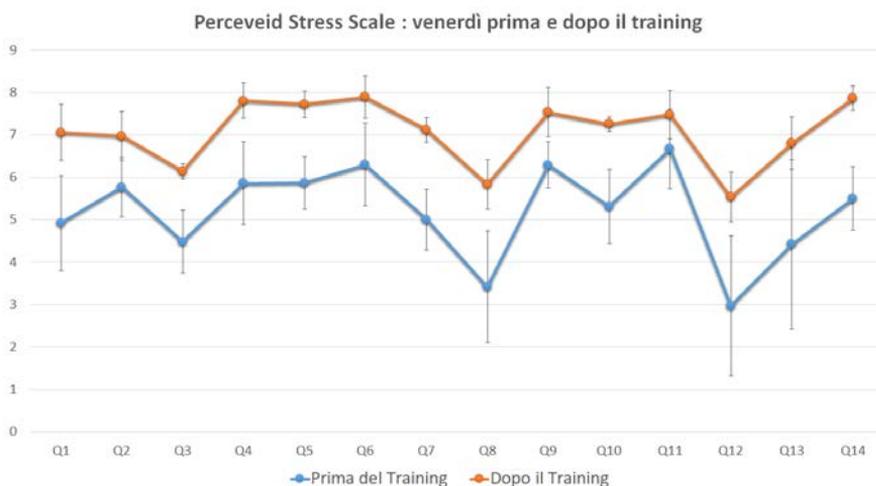


Figura 2: risultati riguardanti i punteggi ottenuti dagli insegnanti alla Perceveid Stress Scale (PSS 14) compilata il venerdì (Dicembre 2017)

Il questionario a cui gli insegnanti hanno risposto il venerdì mostra una variazione in senso positivo di tutti gli item. La media della progressione è pari al 39%. Questo indica un miglioramento più alto rispetto a quello riscontrato nel questionario compilato dagli insegnanti il lunedì, il quale ha mostrato un incremento medio del 25%. Ancora una volta, l'item 12 è quello che mostra la variazione maggiore. In particolare, la media su questo item è passata da 4.4 al pre-test a 6.8 al

post-test, ossia l'incremento è risultato pari all'86%. L'item 11 del questionario, quello relativo alla "perdita della calma quando gli insegnanti si trovano a confrontarsi con situazioni al di fuori del loro controllo", è quello che ha mostrato una variazione minore, con un incremento pari al solo 12%. Tuttavia, la minor variazione può essere attribuita al fatto che già al pre-test questo item risultava avere una media di punteggio piuttosto alta. Infine, i risultati relativi all'item 6 mostrano come gli insegnanti, pur avendo già di partenza una buona fiducia in se stessi e nelle loro capacità di gestione delle situazioni difficili, mostrano anche in questa dimensione un certo miglioramento che potrebbe essere dovuto al training proposto dal presente studio.

Nella Figura 3 sono riportati i risultati dell'analisi condotta al fine di verificare l'esistenza di una differenza statisticamente significativa tra punteggi medi ottenuti dagli insegnanti il lunedì e il venerdì al Perceived Stress Scale.



Figura 3: Differenze nel PSS 14 tra il lunedì e venerdì nelle settimane precedenti al training (Dicembre 2017)

Prima del training di coerenza cardiaca, i punteggi medi ottenuti ai test somministrati agli insegnanti mostravano un aumento significativo dello stress percepito il venerdì, al termine della settimana lavorativa, rispetto a quanto riscontrato il lunedì. Inoltre, durante la fase pre training, gli insegnanti risultavano percepire un minor controllo rispetto nella gestione dello stress. In generale lo stress presenta livelli più alti il venerdì, con un aumento medio pari all'11%. Solo i punteggi ottenuti all'item 11 risultano migliorare nel corso della settimana mostrando un incremento di circa l'1,8%. Gli item su cui le insegnanti risultano regredire maggiormente nel lasso di tempo che va dal lunedì al venerdì sono l'8 e il 13. Il primo item misura la sensazione di non essere in grado di arrivare alla fine dei compiti stabiliti; il secondo è orientato alla misurazione del controllo autopercipito nella gestione delle tempistiche sul lavoro. La regressione riscontrata è del 20% per quel che concerne l'item 8, mentre risulta pari al 21% per quanto riguarda l'item 13. Questi due ultimi risultati sembrano essere coerenti con il fatto che il questionario viene somministrato alla fine della settimana.

Dopo il training e la pratica individuale di coerenza cardiaca associata a due sessioni giornaliere di respirazione sincrona effettuata con gli studenti, la diffe-

renza pre-post relativa al questionario compilato dalle insegnanti sugli item 8 e 13 risulta diminuire significativamente. Questi risultati sembrano indicare la presenza di una *percezione di stress post training simile tra il lunedì e il venerdì*. In altre parole, al termine della settimana lavorativa, gli insegnanti che hanno partecipato al presente studio sono risultati mantenere una buona sensazione di controllo dello stress percepito.

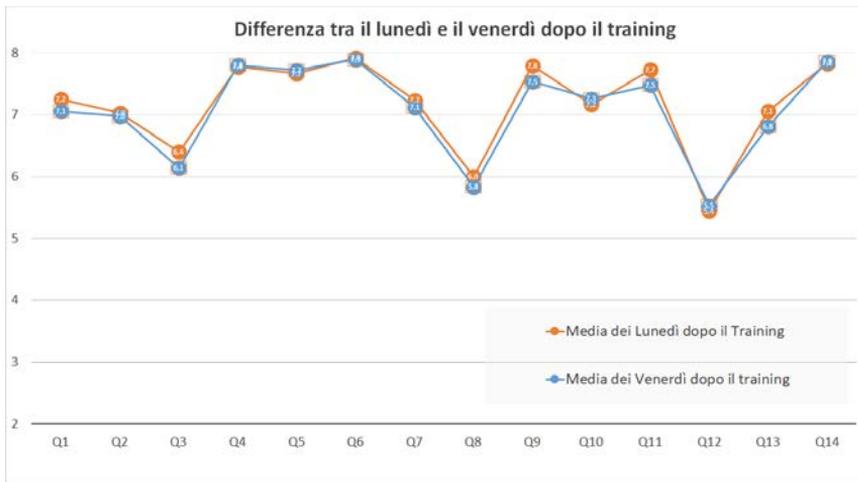


Figura 4: Differenze nel PSS 14 tra il lunedì e venerdì nelle settimane di training (Dicembre 2017)

Dopo il training, l'aumento dei livelli di stress durante la settimana risulta sensibilmente inferiore rispetto a quanto riscontrato durante la valutazione pre-test (1,8%). In particolare, gli item che mostrano un miglioramento durante la settimana sono più numerosi di quelli che mostravano un miglioramento prima del training di coerenza cardiaca. Rispetto a quanto indicato nella figura 3, i tassi di regressione al post-test degli item 8 e 13 sono molto più bassi di quelli osservati prima del training di coerenza cardiaca (rispettivamente 4,8% e 5,6%). Questo indica un *miglioramento significativo nella percezione di efficacia nella gestione del proprio tempo e nell'organizzazione dei propri compiti di lavoro*.

5.1. Cambiamenti nello stress giornaliero e settimanale degli insegnanti

La misurazione del cambiamento nello stress giornaliero e settimanale degli insegnanti è stata effettuata tramite la valutazione self-report dello stesso attraverso l'utilizzo di una scala a 11 punti (da 0 a 10). Tale valutazione, che rifletteva una stima dello stress percepito durante la settimana appena trascorsa, veniva effettuata il venerdì dopo la lezione. Lo stress percepito dagli insegnanti è stato misurato 8 volte durante la fase di implementazione sperimentale con l'obiettivo di verificare se sussistesse una diminuzione significativa dello stesso dopo il training e la pratica di coerenza cardiaca effettuate alla quarta settimana.

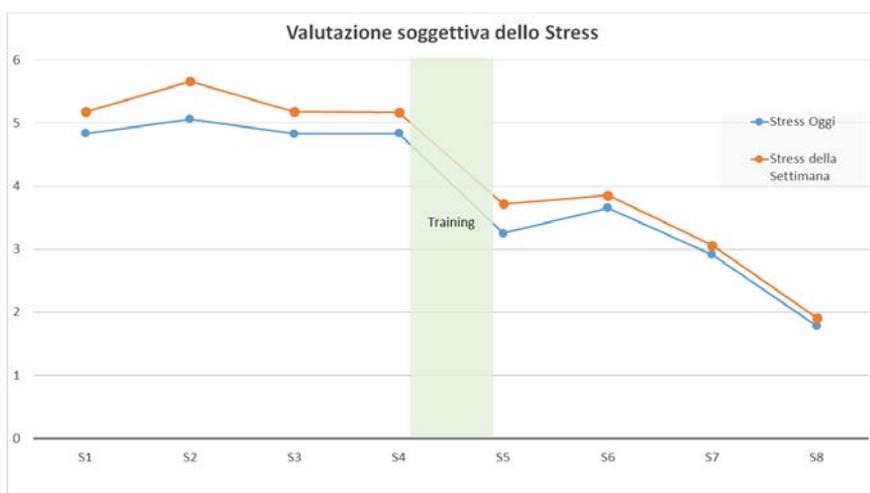


Figura 5 : Livello di stress percepito dagli insegnanti valutato il venerdì e nell'ultima settimana come percentuale. (Dicembre 2017)

I risultati, Figura 5, indicano che i livelli medi di stress percepito durante le 4 settimane precedenti il training e la pratica di coerenza cardiaca erano superiori a 4. Questi si abbassano significativamente dopo il periodo di formazione e di pratica, raggiungendo valori medi pari a 2 al termine dell'ultima settimana sperimentale.

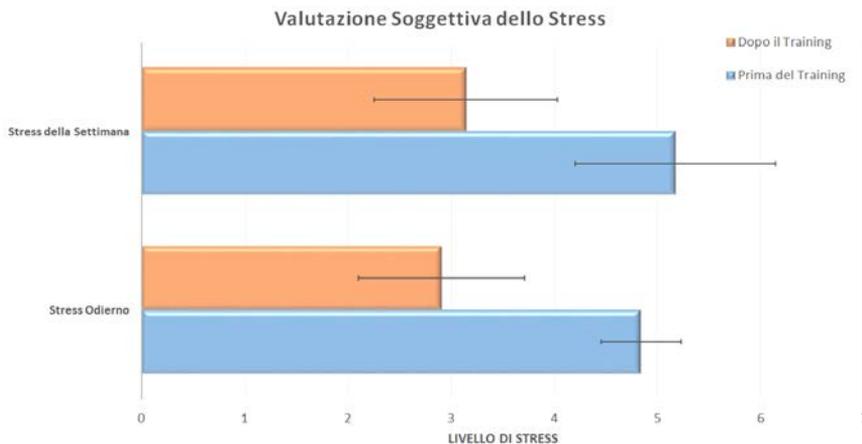


Figura 6: livelli medi di stress percepito sia dell'ultimo giorno della settimana lavorativa (venerdì) sia dell'ultima settimana trascorsa (Dicembre 2017)

Il livello medio di stress percepito durante le 4 settimane precedenti il training e la pratica di coerenza cardiaca (misurato l'ultimo giorno lavorativo su quella giornata e su tutta la settimana trascorsa) è mostrato in blu nella Figura 6. Le barre orizzontali, che indicano il grado di dispersione, mostrano come la percezione soggettiva del livello di stress diminuisca significativamente dopo il training e la pratica di coerenza cardiaca. *Il livello medio di stress percepito prima del training risulta quasi dimezzato nelle settimane successive allo stesso.*

5.3. La percezione del clima di classe da parte degli insegnanti

Le valutazioni degli insegnanti su ciascuna delle scale climatiche erano misurate tramite una scala a 11 valori che andava da 0 (clima di classe scadente) a 10 (clima di classe perfetto). Le barre arancioni rappresentate nella Figura 7 riportano le medie osservate in questa scala dopo il training e la pratica di coerenza cardiaca; gli istogrammi blu rappresentano, invece, i risultati ottenuti durante la fase di calibrazione avvenuta nelle settimane da 1 a 4. Le barre di errore rappresentano la deviazione standard dei dati osservati.

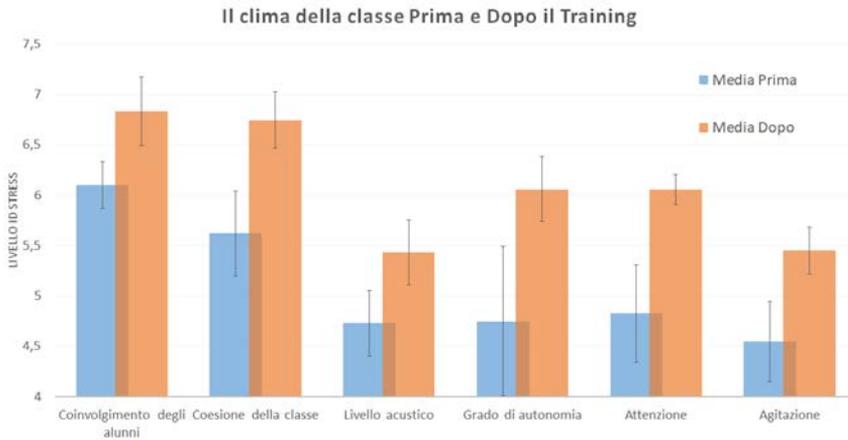


Figura 7: Evoluzione della percezione del clima di classe prima e dopo il training proposto. (Dicembre 2017)

L'insieme di 6 criteri scelti per determinare il clima di classe (coinvolgimento degli studenti nelle attività, coesione degli studenti e collaborazione reciproca, rumorosità percepita all'interno dell'aula scolastica, empowerment nei compiti scolastici, abilità attentive, livello di agitazione) mostrano un miglioramento significativo dopo il training e la pratica di coerenza cardiaca effettuate in classe.

Le misurazioni post training mostrano un *miglioramento significativo nella percezione del clima di classe*. In particolare, l'attenzione, l'empowerment e la diminuzione dell'agitazione mostrano l'incremento maggiore (25%, 20%, 19% rispettivamente).

5.4. QdV percepita dagli studenti in classe

Il costrutto di QdV in classe è stato misurato sulla base delle dimensioni precedentemente individuate da Tangen (2009): significato che gli studenti danno al ruolo ricoperto in classe dagli insegnanti, alleanze all'interno della classe, autonomia e senso di autoefficacia percepite dagli alunni.

I risultati delle analisi condotte sulle medie complessive del campione sul test utilizzato per misurare la QdV in classe non mostrano differenze significative in nessuna delle tre dimensioni valutate dal questionario. Tuttavia, la variazione rilevata nella dimensione "alleanza tra pari ed insegnanti" tra il prima e il dopo la

pratica di respirazione sincrona effettuata in classe è da tenere in considerazione. Infatti, attraverso un'analisi qualitativa condotta sulle risposte fornite dagli studenti all'item "Faccio amicizia facilmente nella mia classe", le quali consistevano in un corpus di 2592 parole, è stato possibile individuare alcuni risultati qualitativamente interessanti. Lo studio di verbatim (basato su un corpus di 2592 parole) relativo all'articolo riguardo alle alleanze tra pari, ha dato risultati qualitativamente interessanti. L'analisi qualitativa è stata effettuata utilizzando un software specifico di elaborazione testuale (nuagesdemots.fr).

Le risposte all'item del questionario relativo all'amicizia suggeriscono il passaggio da una visione un po' infantile (alta frequenza di parole legate al 'giocare') ed egocentrica (alta frequenza della parola "io"), a una visione più matura ed empatica. La seguente figura fornisce una panoramica di queste osservazioni:

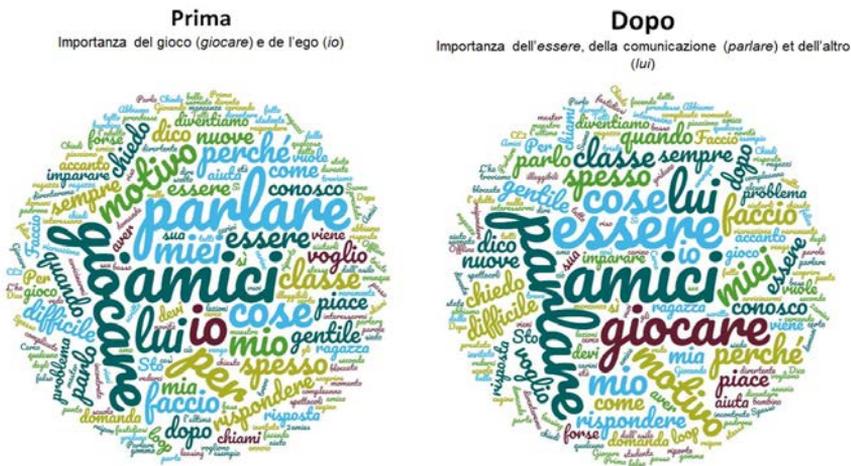


Figura 8: differenza di verbi utilizzati nelle risposte prima / dopo all'item del test sulla QdV scolastica relativo all'alleanza tra pari e tra pari ed insegnanti (Dicembre 2017)

5.5. Percezione degli studenti circa la loro relazione con l'insegnante

L'item "L'insegnante mi aiuta quando ho bisogno" mostra in ogni classe un miglioramento nel punteggio riportato dagli studenti dopo la pratica di coerenza cardiaca. L'aumento medio in questo item è pari al 12%. Quello che probabilmente è cambiato negli studenti tra il pre e il post test è che dopo la pratica di coerenza cardiaca essi potrebbero aver preso maggiore coscienza del loro ruolo a scuola o essere diventati più attenti al ruolo di aiuto ricoperto dall'adulto in classe. Il grafico seguente mostra come delle quattro dimensioni misurate dal test sulla QdV in classe, quella riguardante l'alleanza sia l'unica a mostrare un miglioramento nella fase post-training.

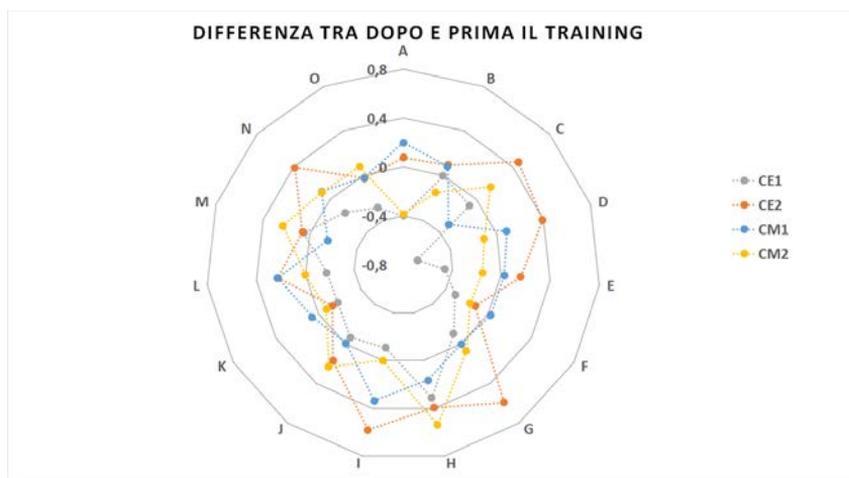


Figura 9: risultati dell'analisi condotta sulle medie pre e post test ottenute dal campione nell'item "L'insegnante mi aiuta quando ho bisogno" (Dicembre 2017)

6. Discussione

I risultati del presente studio mostrano come la pratica di coerenza cardiaca utilizzata con gli studenti dopo i momenti più vivaci per promuovere il ritorno alla calma porta a *guadagni significativi individuabili, innanzitutto, nella percezione di un minore stress lavorativo sperimentato dagli insegnanti sia al termine della giornata che al termine dell'intera settimana lavorativa*. Inoltre, i benefici apportati dalla pratica di coerenza cardiaca sono rilevabili anche nell'alleanza percepita dagli studenti con i loro pari, la quale si riflette in maniera positiva, e più generale, sulla QdV percepita in classe.

Le prime pratiche di coerenza cardiaca sono state effettuate in classe dagli insegnanti dopo la ricreazione e sono state presentate ai bambini come tecniche utili per favorire la calma e la concentrazione. Gli insegnanti hanno adattato la pratica di coerenza cardiaca conformemente a quanto concesso dalle tempistiche e dalle strutture scolastiche, riducendo la pratica a 3 minuti e implementandola in cerchio con i bambini seduti oppure in piedi. Alcuni insegnanti hanno deciso di continuare la pratica anche al termine del protocollo sperimentale.

Per quanto riguarda la QdV lavorativa degli insegnanti, in Francia sembra essere posta poca attenzione scientifica al tema. La maggior parte della letteratura sull'argomento, infatti, è di origine inglese o americana. Come è stato sottolineato nell'introduzione del presente articolo, la QdV a scuola è stata studiata tenendo in maggior considerazione il punto di vista degli studenti piuttosto che quello degli insegnanti; tuttavia i due processi, ossia il benessere degli studenti e quello degli insegnanti, procedono di pari passo ed in interazione reciproca, per questo, uno studio approfondito dell'argomento dovrebbe coinvolgere nell'indagine entrambi gli attori sociali inclusi negli ambienti scolastici.

Lo studio PISA 2015 (OCSE, 2016) ha messo in evidenza come il benessere degli studenti sia positivamente correlato alla bontà percepita del loro rapporto con gli insegnanti. Inoltre, è stato evidenziato come il rapporto con gli insegnanti sia giudicato più positivamente dagli studenti quando si sentono supportati dagli stessi, indipendentemente dal loro livello di successo scolastico.

I risultati del presente studio non sono generalizzabili a livello internazionale, tuttavia offrono una buona panoramica della situazione francese, almeno per quanto riguarda i territori specifici in cui la ricerca ha avuto luogo. Una ricerca dell'OCSE basata sui risultati ottenuti dal progetto PISA (2009) ha messo in luce come la Francia risulti al XX posto su 25 paesi analizzati per quanto riguarda la QdV a scuola e al II posto per quanto riguarda lo stress percepito in classe dagli studenti (JDJ, 2011).

Il presente studio propone alcuni risultati preliminari sull'analisi di una pratica personale di coerenza cardiaca effettuata in classe. In particolare, i nostri risultati sottolineano come, l'utilizzo di tale pratica con gli studenti abbia un impatto positivo sulla percezione dello stress lavorativo sperimentato dagli insegnanti, sul carico cognitivo dagli stessi investiti durante il loro lavoro e sull'atteggiamento in classe degli studenti, il quale risulta più rispettoso dei costumi istituzionali. Inoltre, la pratica di coerenza cardiaca sembra avere un impatto positivo sulla percezione che gli insegnanti hanno del coinvolgimento degli studenti nelle attività proposte, della loro coesione tra pari, dei loro livelli di attenzione in classe e della loro autonomia nella risoluzione dei compiti scolastici. Queste osservazioni degli insegnanti sono in linea con quanto riportato dagli studenti al questionario sulla QdV post training. Essi, infatti, riportano di percepire un supporto maggiore da parte degli insegnanti e maggiore coesione tra pari dopo l'utilizzo della pratica di coerenza cardiaca in classe.

Globalmente, l'atmosfera di classe viene percepita come più calma rispetto a quanto non lo fosse prima del training. I risultati proposti dallo studio riguardano gli score medi riportati dagli insegnanti sulla scala dello stress percepito (Perceived Stress Scale, PSS 14) e sul test utilizzato per misurare il clima di classe. In particolare, è stata individuata una differenza significativa tra il pre e il post training sui punteggi riportati dagli insegnanti su entrambi i test. Le maestre risultano percepire meno stress lavorativo e un clima di classe più positivo al termine dell'intero protocollo sperimentale. Nonostante i risultati dello studio siano positivi, alcuni limiti della ricerca devono essere sottolineati. Innanzitutto il campione di insegnanti che ha aderito alla ricerca è troppo esiguo per permettere una generalizzazione dei risultati. Inoltre, la mancanza di un campione di controllo, non permettendo un confronto statistico tra gruppi che hanno praticato la coerenza cardiaca in classe e gruppi che non lo hanno fatto, non ci permette di affermare con assoluta certezza che i miglioramenti riscontrati nel campione siano effettivamente dovuti alla sola applicazione della pratica di coerenza cardiaca in classe. I risultati riguardanti il decremento dello stress lavorativo percepito dagli insegnanti, infatti, potrebbero essere dovuti esclusivamente al training oppure essere causati da più effetti in interazione. L'inclusione di un gruppo di controllo all'interno del disegno sperimentale avrebbe permesso il monitoraggio delle variabili intervenienti e avrebbe garantito maggiore validità ai risultati proposti.

Per quanto riguarda il questionario sulla QdV a scuola somministrato agli studenti e derivato dai lavori di Tangen (2009), i dati raccolti dal presente studio non mostrano una differenza significativa tra il pre e il post pratica di coerenza cardiaca. Tali risultati potrebbero non aver mostrato tendenze significative per diverse ragioni, quali, per esempio, il contesto di somministrazione, la quale potrebbe essere avvenuta in alcuni casi dopo la ricreazione in altri all'inizio della mattinata scolastica, oppure la mancanza dello sperimentatore durante la somministrazione, la quale è stata una responsabilità esclusiva dell'insegnante.

Nonostante i risultati di questo studio abbiano un valore esclusivamente esplorativo, essi aprono una serie di prospettive interessanti soprattutto nel campo dell'inclusione scolastica. In particolare, il fatto che gli studenti percepiscano una

maggior importanza dei comportamenti pro-sociali peer-to-peer e dell'alleanza in classe dopo l'introduzione delle pratiche di coerenza cardiaca è di considerevole importanza nell'ottica di una scuola sempre più inclusiva. La dimensione dell'essere in presenza degli altri sembra affermarsi in una prospettiva relazionale più importante e meno egocentrica grazie alla pratica di coerenza cardiaca implementata in classe.

L'intero protocollo di ricerca sopra descritto fa eco all'Accademia di Poitiers, la quale è impegnata in un esperimento molto simile a quello qui proposto da oltre un anno. I risultati dello studio mostrano un aumento significativo della fiducia che gli studenti ripongono in sé stessi; un miglioramento delle relazioni interpersonali all'interno delle classi; un incremento dell'impegno nella pianificazione dei compiti scolastici da parte degli alunni (Accademia di Poitiers, 2019).

7. Conclusioni

I risultati del presente studio mostrano gli effetti positivi che la pratica quotidiana di coerenza cardiaca e di respirazione sincrona effettuate in classe hanno sulla QdV sia degli studenti che, soprattutto, degli insegnanti. Il disegno sperimentale ha previsto la realizzazione una ricerca-azione partecipata che ha proposto l'utilizzo di un protocollo di economica implementazione facilmente includibile all'interno dell'insieme delle buone pratiche usualmente proposte dai sistemi scolastici al fine di garantire un'educazione inclusiva e promuovere la QdV a scuola.

L'approccio dello studio è piuttosto innovativo nel contesto della ricerca sull'inclusione scolastica, infatti, in linea con quanto precedentemente proposto da O'hare (2017), essa propone un approccio di tipo bio-fisiologico finalizzato alla promozione dell'inclusione di tutti i bambini all'interno delle classi. La ricerca, al contrario, si era finora maggiormente focalizzata sulla promozione di interventi psico-sociali senza tenere in particolare considerazione la possibilità di introdurre interventi bio-fisiologici (Florin e Guimard, 2017).

Come proposto da Resweber (2000), quando la pratica di coerenza cardiaca è inserita come pratica quotidiana in classe e quando viene correttamente insegnata ed implementata dai docenti, essa produce effetti che vanno ben al di là della trasmissione di competenze disciplinari agli studenti. Offrendo sia ai discenti che agli insegnanti un feedback sui sé stessi del momento presente, del qui ed ora, è possibile favorire la creazione di un'unità bio-psico-sociale (essere sé stessi, nel proprio corpo ed in relazione all'ambiente).

Studiando l'implementazione della pratica di coerenza cardiaca in classe, nonché proponendo l'analisi della realizzazione di pratiche meditative a scuola (Hamard, Chenault, 2017), è possibile porre l'accento sul problema dell'integrazione delle pratiche somatiche negli ambienti educativi (Jay, 2014). La respirazione sincrona è un'azione educativa che si avvale del supporto bio-psicologico per fare un passo avanti verso la strutturazione di una "scuola per tutti". Il respirare, infatti, pone gli studenti in una posizione di uguaglianza facendoli confrontare con un esercizio che propone l'attuazione di un'azione semplice, vitale e facilmente condivisibile visto che caratterizza indistintamente tutta la popolazione, indipendentemente dall'età, dal sesso o dalle condizioni di salute.

Oltre a promuovere il rafforzamento dei legami sociali tra gli alunni e tra questi ultimi e gli insegnanti, essendo una pratica facilmente trasferibile, essa potrebbe essere proposta a casa dagli studenti e favorire l'instaurazione di un clima più positivo anche all'interno dei contesti familiari.

Infine, la pratica di coerenza cardiaca e di respirazione sincrona potrebbe essere condivisa tra gli insegnanti appartenenti alla stessa istituzione scolastica ed essere implementata al fine di favorire la cooperazione tra colleghi (Thomazet et Mérini, 2014).

Riferimenti bibliografici

- Arguelles, L., McCraty, R., Rees, R. (2003). The heart in holistic education. *Education for Meaning and Social Justice*, vol. 16 (3), p. 13-21.
- Armour, J.A., Ardell J. (1994). *Neurocardiology*, New York, NY, Oxford University Press.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Barrios-Choplin, B., McCraty, R., & al. (1997). An inner quality approach to reducing stress and improving physical and emotional wellbeing at work. *Stress Medicine*, vol. 13 (3), p.193-201.
- Bothe D, A., Grignon J, B., Olness K, N. (2014). The Effects of a Stress Management Intervention in Elementary School Children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics: JDBP* 35, 1 (janvier 2014): p. 62-67.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Bristol (UK): Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bradley, R. T., McCraty, R., Atkinson, M., Arguelles, L., Rees, R. A., & Tomasino, D. (2007). Reducing Test Anxiety and Improving Test Performance in America's Schools: Results from the TestEdge National Demonstration Study. Boulder Creek, CA: HeartMath Research Center, Institute of HeartMath, Report No. 07-04-01.
- Choi, S.H. (2016). In Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., Vienneau R., (Dir.). *L'inclusion scolaire ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. London : De Boeck.
- Cohen, S., Kamarck, K., Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, vol. 24, 385-396.
- Feldman, R., (2012). Oxytocin and social affiliation in humans. *Hormones and Behavior*, vol. 61 (3), p 380-391.
- Florin, A., Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Paris: Cnesco.
- Gahery Y., Vigier D. (1974). Inhibitory effects in the cuneate nucleus produced by vago-aortic afferent fibers. *Brain Research*, vol. 75, 241-246.
- Hamard A., Chenault M. (2017). Méditation et présence attentive : étude comparée de pratiques de consciences en Asie et en France. *Staps*, n°117-118, 167-187.
- Jay, L. (2014). Pratiques somatiques et écologie corporelle. *Sociétés*, vol. 125 (3), 103-115.
- Katz, L., F., Gottman J., M. (1997). Buffering children from marital conflict and dissolution. *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 26, p. 157-171.
- Langevin, V. & al. (2015). Risques psychosociaux: outils d'évaluation. *Références en santé au travail*, n° 143, 110-104.
- McCraty, R., Barrios-Choplin, B. & al. (1998). The impact of a new emotional self-management program on stress, emotion, heart rate variability, DHEA and cortisol. *integrative Physiological and Behavioral Science*, vol. 33 (2), 151-170.
- McCraty, R. (2001). *Science of the heart: exploring the role of the heart in human performance*. Boulder Creek, CA: Institut of Heartmath.
- Olf, M., Frijling, J. L., Kubzansky, L. D., Bradley, B., Ellenbogen, M., A., Cardoso, C., Bartz, J., A., Yee, J. R., Zuiden, M. (2013). The role of oxytocin in social bonding, stress regulation and mental health: An update on the moderating effects of context and interindividual differences. *Psychoneuroendocrinology*, vol. 38 (9), 1883-1894.
- Morin, E. (2006). Les sept savoirs nécessaires. *Revue du MAUSS*, n° 28 (2), 59-69.
- O'Hare, D. (2012). *Cohérence cardiaque 365*. Vergèze, France: Thierry Souccar.
- O'Hare, D. (2017, novembre). Formation à la cohérence cardiaque. Recueil inédit, Académie de La Réunion.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. Valorisation de la diversité en éducation: défis contemporains et pistes d'action. *Éducation et francophonie, ACELF*, 39 (2), p. 6-22.

- Resweber, J.-P. (2000). *Le pari de la transdisciplinarité. Vers l'intégration des savoirs*. Paris: L'harmattan.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant*. 3ème édition. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Servan-Schreiber, D. (2003). *Guérir*. Paris: R. Laffont.
- Similowski, T. (2018). *Cerveau et Psycho*, n° 103, octobre 2018, 33-35.
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (8), 829-844.
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2014) Le travail collectif, outil d'une école inclusive? *Recherche en éducation*, n° 21, p. 1-9. <http://questionsvives.revues.org/1509>
- Watkins, A., D. (2002). *Corporate Training in Heart Rate Variability: 6 weeks and 6 months follow up studies*. London: Alan Watkins Consulting.

Rapporti

- Accord National Interprofessionnel, Qualité de vie au travail, (juin 2013). Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation Professionnelle et du Dialogue Social.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE], 2010, *Résultats du PISA 2009 : Synthèse*, Paris, OCDE.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE], 2009, *Assurer le bien-être des enfants*, Paris, OCDE.

Sitografia

- À l'école des enfants heureux... enfin presque. *Journal du droit des jeunes*, 2011, 304(4), 19-22. doi:10.3917/jdj.304.0019. (15/05/18).
- Académie de Poitiers. Site du Cardie (Centre Académique, Recherche Développement Innovation et Expérimentation). Repéré à : http://ww2.ac-poitiers.fr/cardie/spip.php?article396&debut_page=1 (15/01/19).
- Fédération française de cardiologie. Repéré à : <https://www.fedecardio.org/Je-m-informe/J-apprends-a-gerer-mon-stress/des-conseils-simples-pour-reduire-son-stress> (15/01/19).
- Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE] (2016). *Students' Well-being infographics from PISA 2015*. Repéré à <http://www.OECD.org/fr/education/la-plupart-des-adolescents-sont-heureux-mais-anxiete-a-propos-du-travail-scolaire-et-les-brimades-posent-probleme.htm> (15/05/18).



“Fare qualcosa per noi e per il nostro paese”: il Progetto Lorto” nell’opinione degli studenti della scuola secondaria

Doing something for us e for our village: “Lorto project” in the opinion of Chiuduno lower secondary school students

Emanuela Zappella

Università di Bergamo - emanuela.zappella82@gmail.com

ABSTRACT

The relationship with nature will be of vital importance for the future of our planet; for this reason, numerous environmental education experiences are active in schools both at nationally and internationally levels.

The students of the Secondary School of Chiuduno (Bergamo), who took part in the “Lorto project”, told their opinions and feelings through a written interview. The materials were transcribed and analyzed through the construction of “conceptual boxes” (Della Porta, 2014).

The results show the importance of environmental education not only with respect to didactic knowledge but, more generally, with the acquisition of social skills that can be spent within society.

Il rapporto con la natura sarà di importanza vitale per il futuro del nostro pianeta; per questo, sia a livello nazionale che internazionale, sono attive numerose esperienze di educazione ambientale all’interno delle scuole di ogni ordine e grado.

Gli alunni della Scuola Secondaria di Chiuduno, che hanno preso parte al “progetto Lorto”, hanno raccontato le loro opinioni e sensazioni mediante un’intervista scritta. I materiali sono stati trascritti e analizzati mediante la costruzione di “scatole concettuali” (Della Porta, 2014).

I risultati mostrano l’importanza dell’educazione ambientale non solo rispetto alle conoscenze didattiche ma, più in generale, all’acquisizione di competenze sociali spendibili all’interno della società.

KEYWORDS

Outdoor Education, Environmental Education, School Garden, Inclusive Education.

Educazione all’aperto, Educazione Ambientale, Orto Scolastico, Educazione Inclusiva.

Introduzione

La natura è la prima maestra di vita. Questa convinzione ha nutrito il pensiero e l'immaginazione dell'umanità e sembra essere cresciuta la consapevolezza che ricostruire il rapporto con l'ambiente sia un'esigenza primaria per il futuro del pianeta e per la sua stessa sopravvivenza (Marino & Vinella, 2018). Proprio per questo è necessario formare cittadini in modo che possano aumentare la loro conoscenza e consapevolezza nei confronti dell'ambiente, in un'ottica di sviluppo sostenibile (Battisti et al., 2017). Lo studio della positiva influenza dell'ambiente e della natura sul benessere individuale e sulle relazioni umane ha una storia antica (Tiezzi Marchettini, 1999). Gli effetti positivi delle esperienze con la natura sono studiate da tempo soprattutto per le persone con disabilità, *l'horticultural therapy* migliora l'autostima e fa sentire la persone più autonome e indipendenti e stimola le percezioni sensoriali e cognitive (Berget et al., 2010).

Già nella conferenza UNESCO- UNEP del 1975 si è parlato di "schema mondiale per l'educazione ambientale" (Bertolino et al., 2007) e l'Agricoltura sociale è un fenomeno emergente in tutta Europa, con un notevole incremento fra le aziende private, che alla tradizionale attività produttiva affiancano quella di riabilitazione e cura, generando servizi orientati al mercato del lavoro ed esperienze in grado di dare luogo a valori di assoluto rilievo e utilità sociale (Pavoncello et al., 2018). L'agricoltura sociale è una pratica innovativa che unisce due mondi, quello sociale e quello agricolo; offre risposte al territorio locale e sviluppa nuove possibilità per un welfare inclusivo a costi ridotti. Questa pratica stimola il dialogo tra diverse figure professionali, crea nuovi luoghi d'incontro multidisciplinari per sensibilizzare la cittadinanza sul tema dell'inclusione sociale e dell'agricoltura (Guglielmi, 2016) e coniuga la capacità di generare benefici per fasce vulnerabili con la produzione di beni pubblici legati alla vita della comunità (D'Andrea, 2018; Genova, 2019; Fontanari, 2018; Bertacci, 2004).

Sono numerose le esperienze di educazione ambientale attive, famose sono quelle legate alla scuola nel bosco (Vanzo et al., 2007; Schenetti et al., 2015). Grazie ai progetti legati all'educazione ambientale è possibile costruire una scuola diversa, dove le conoscenze si acquisiscono anche a partire dalle esperienze e, queste, fondano le competenze (Campagnoli, 2016). Le attività legate all'orto offrono numerosi benefici sin dalla scuola dell'infanzia secondo il parere degli insegnanti (Ardoin et al., 2018; Fischer-Maltese et al., 2018; Bernasconi, 2014; Murakami et al., 2018; Pirola, 1992) che degli educatori (Szczytko et al., 2018) ed esperti del settore dell'educazione ambientale (Diaz et al., 2018; Cairncross, 2019). La coltivazione di un orto scolastico favorisce lo sviluppo di competenze trasversali coinvolgendo l'insieme degli aspetti ambientali, socioculturali ed economici propri dell'educazione allo sviluppo sostenibile (Strongoli, 2017; Bernasconi, 2014). Gli studenti hanno a disposizione risorse didattiche preziose per collegare materie di studio diverse e apprendere i colori, la periodicità, l'alternanza dei cicli e della natura (Porporato et al., 2010; Battisti et al., 2017). La coltivazione promuove il benessere degli studenti attraverso le emozioni positive provate stando a contatto con l'ambiente esterno. Le attività all'aperto e i rapporti con gli altri studenti, gli insegnanti e gli educatori influenzano positivamente l'autostima degli alunni (Malberg Dyg e Wistoft, 2018). Grazie alle esperienze all'aperto gli studenti più fragili hanno maggiori possibilità di essere inclusi nella scuola prima e nella società poi con i percorsi di alternanza scuola lavoro (Dyment & Bell, 2008; Goldman et al., 2018; Pavoncello & Spagnolo, 2015; Todaro et al., 1994; Camasso et al., 2018).

L'obiettivo principale del lavoro di ricerca è stato quello di comprendere, attraverso una breve intervista scritta e una serie di osservazioni durante le attività, le

opinioni ed il vissuto degli studenti della scuola secondaria di Chiuduno (Bergamo) che hanno partecipato al “progetto Lorto” durante l’anno scolastico 2018-2019.

1. Metodi

Durante il mese di Giugno 2019, i 112 studenti della scuola secondaria che hanno preso parte al “progetto L’orto” hanno risposto ad una breve intervista scritta. L’intervista è utile quando si vuole analizzare il significato che gli individui attribuiscono al mondo esterno e alla propria partecipazione in esso, la costruzione di identità, le emozioni e permette di ricostruire processi sociali perché il ricercatore può avere accesso a visioni, immagini, speranze, aspettative, critiche del presente e proiezioni nel futuro (Blee & Taylor, 2002; Della Porta, 2014).

Le interviste sono state trascritte integralmente ed è stata avviata la costruzione di quelle che generalmente vengono chiamate “scatole concettuali”, cioè contenitori virtuali identificati mediante un concetto. Il primo elenco di scatole è stato costruito ex ante basandosi sui concetti connessi alla traccia dell’intervista. Tali concetti sono stati successivamente aggiornati per via induttiva, tenendo conto di ciò che è emerso dal campo. Le scatole, in questo modo, sono diventate dei veri e propri raccoglitori: in essi sono stati depositati i brani che, nel farsi dell’analisi, sono stati estrapolati dalle interviste. Gli stralci sono stati raggruppati in base all’argomento trattato e alla similarità dei concetti espressi (Tusini, 2006).

2. Risultati

Il “Progetto Lorto” è stato realizzato in collaborazione con la Cooperativa Sociale L’Impronta e il Comune di Chiuduno, paese di 6000 abitanti nella provincia di Bergamo¹ (fig 1 e 2). L’istituto è formato da 6 classi (2 per fascia). Il progetto è stato introdotto per rispondere alla volontà da parte del collegio dei docenti di implementare: la didattica legata “al fare” a contatto con la natura, l’interazione con il territorio e le sue realtà e le esperienze legate all’orientamento soprattutto per i ragazzi più fragili.



fig 1



fig 2

1 Per informazioni circa il progetto <https://www.coopimpronta.it/>

Gli studenti, divisi in gruppi, hanno frequentato per l'orto per una mattinata alla settimana dopo aver partecipato ad una serie di incontri formativi con un agronomo. Durante ogni apertura erano presenti: un educatore, due insegnanti referenti, due giovani con disabilità del territorio e due volontari. All'interno dell'orto i ragazzi hanno potuto sperimentare diverse attività:

- Recupero della terra con le carriole, sistemazione nelle vasche, preparazione il terreno per la semina e copertura poi con le foglie;
- Semina e predisposizione dei supporti in legno, piantumazione di ortaggi e alberi da frutto;
- Pulizia e manutenzione delle vasche e del terreno, raccolta delle foglie e taglio dell'erba;
- Predisposizione delle tavolette in legno con i nomi degli ortaggi presenti incisi con il pirografo da posizionare all'interno delle vasche;
- Raccolta e vendita dei frutti del lavoro.

I principali temi emersi dall'analisi delle interviste scritte sono stati brevemente descritti di seguito:

2.1. *Che cosa abbiamo imparato*

La conoscenza è relativa ai nomi delle piante e alle "cose da orto":

"Abbiamo imparato le cose da orto, come a raccogliere le foglie, disporre i semi, piantare e coltivare, usare attrezzi come badili e zappe e come si legano i bastoni. Possiamo dire di aver imparato cose nuove su come organizzare un orto senza dover andare al supermercato" (Elena).

L'elemento però che è emerso con maggior frequenza è il valore appreso all'esperienza vissuta all'interno dell'orto:

"Apprezziamo l'importanza del rispetto, dell'umiltà e del non arrendersi. Non si gioca con le piante e si non si deve avere fretta perché le cose arrivano" (Luca).

"Lavorare insieme è più facile e il prodotto finale sembra in un certo senso più bello. Facciamo una cosa per la comunità, è una cosa bella e in più può aiutare" (Mariano).

I ragazzi hanno raccontato l'importanza dell'impegno, della pazienza, della collaborazione e della capacità di non arrendersi.

2.2. *Che cosa ci è piaciuto*

Tra le attività descritte come divertenti, gli studenti hanno citato: *"usare la carriola; sistemare e lavorare la terra, costruire i recinti, seminare, bagnare le piante"*.

I ragazzi hanno posto l'attenzione sulle sensazioni che hanno provato "stando nella natura e all'aria aperta" e "sporcandosi" le mani:

"Ci siamo sentiti accolti in un contesto diverso dalla scuola, ben accolti dagli educatori, dai ragazzi disabili e dai volontari presenti, tutti col sorriso e con pazienza" (Matteo).

“Abbiamo dato un nome alle piante. È stato bello poter tornare e vedere il cartello con il suo nome, è un pò come se fosse un pò più mio, più nostro” (Luca).

“È stato bello lavorare insieme, collaborare, e anche fare le cose con i miei amici ma ciascuno ha fatto qualcosa” (Serena).

Qualche studente ha anche associato l'esperienza dell'orto a un ricordo d'infanzia o a una nuova prospettiva per il futuro:

“Da quando sono piccola lavoro nell'orto con il nonno, mi ha ricordato quel tipo di esperienza lì” (Ludovica).

“È una possibilità per il futuro, un'occasione per imparare qualche cosa che ti può essere utile per il futuro” (Andrea).

Tra le attività invece considerate meno piacevoli ci sono: *“la fatica fisica, magari proprio il giorno del compleanno, il fango e la sensazione di sprofondare dentro la terra e lo stare sotto il sole”.*

2.3. Perché l'orto a scuola?

I ragazzi hanno utilizzato i termini conoscere, vedere, capire, provare, sperimentare e stare per spiegare perché è stata introdotta l'esperienza dell'orto a scuola:

“Serve per informarci su come si fa e sulle tecniche che si usano” (Corrado).

“Per farci vedere se ci piace questa attività e può essere il futuro di qualcuno” (Luca, Matteo).

“Per farci capire come è bello coltivare l'orto ed è importante la natura sporcandoci le mani” (Stefano).

È possibile sviluppare, inoltre, la sfera della cura e dell'aiuto sia tra individui che nei confronti della natura e del paese:

“Curare e aiutare e avere rispetto per le piante” (Nunzia, Donata, Fabrizio, Riccardo).

“Aiutare a lavorare con gli altri” (Dimitri, Luca, Edoardo, Vanessa).

“Aiutare a imparare a combattere per il tuo paese” (Alfredo, Olivia).

È determinante poi l'aspetto educativo e dell'imparare, accompagnato da una buona dose di divertimento:

“Far imparare un mestiere” (Lucas, Emilio, Kamal).

“Far imparare che la terra può dare cose molto salutari” (Giorgia, Giordano, Darilya, Mirko).

“Far imparare che nella vita è meglio affrontare tante esperienze” (Kevin, Sara).

L'ultima dimensione emersa, infine, è quella relazionale:

“È una possibilità di integrazione anche per i ragazzi che a scuola fanno più fatica” (Eleonora, Matteo, Francesco, Donato).

“Coinvolgere lavorare in gruppo, imparare ad aiutarsi” (Gian, Dante, Elena).

I ragazzi hanno avuto conosciuto meglio i propri compagni, anche coloro che si trovano più in difficoltà.

Conclusioni

L'educazione ambientale è vista negli ultimi anni come una tematica di emergente interesse ed un obiettivo importante per lo sviluppo e la salvaguardia del nostro pianeta. L'agricoltura sociale è una pratica innovativa che unisce due mondi, quello sociale e quello agricolo; da un lato offre risposte al territorio locale e dall'altro sviluppa nuove possibilità per un welfare inclusivo a costi contenuti.

Il lavoro di ricerca ha voluto comprendere, attraverso una breve intervista scritta e una serie di osservazioni durante le attività, le opinioni ed il vissuto degli studenti della scuola secondaria di Chiuduno che hanno partecipato al "progetto Lorto" durante l'anno scolastico 2018-2019. Un giorno alla settimana, divisi in gruppi, i ragazzi hanno potuto sperimentare diverse attività come la preparazione del terreno, la semina, la preparazione dei supporti in legno, la pulizia e la manutenzione delle vasche, la raccolta delle foglie e la predisposizione delle tavolette di legno con i nomi degli ortaggi presenti.

I 112 studenti hanno risposto ad una breve intervista scritta in cui hanno dichiarato di essersi sentiti accolti da un contesto che ha permesso loro di sperimentare sensazioni piacevoli, a contatto con la natura e sporcandosi le mani. L'esperienza dell'orto ha consentito po' di acquisire una conoscenza teorica relativa ai nomi delle piante, all'utilizzo degli attrezzi e alle motivazioni che stanno dietro alle tipiche azioni che si svolgono nell'orto. Gli studenti hanno provato in prima persona le attività che caratterizzano l'orto e hanno avuto l'opportunità di sperimentare se sono per loro interessanti e piacevoli. Qualche ragazzo ha anche associato l'esperienza dell'orto a un ricordo d'infanzia, spesso con i nonni, o a una nuova prospettiva per il futuro legata ad una possibile attività lavorativa. Grazie all'esperienza dell'orto è possibile sviluppare le sfere della cura e dell'aiuto sia tra individui che nei confronti della natura e del proprio paese. Oltre alla cura, è definito come determinante l'aspetto educativo e dell'imparare, accompagnato da una buona dose di divertimento. All'interno dell'orto gli studenti hanno conosciuto meglio i propri compagni, scoprendo delle qualità che durante la lezione non sempre emergono, e hanno interagito con figure che abitualmente non frequentano la scuola, come i volontari ed i giovani con disabilità. L'elemento centrale, nell'opinione dei ragazzi, è la sfera dei valori rafforzati grazie all'esperienza dell'orto, che rappresentano un arricchimento sia per il singolo che per la comunità. I ragazzi hanno sperimentato l'importanza dell'impegno, della pazienza e la capacità di non arrendersi. È emerso inoltre il valore della collaborazione e della condivisione, elementi che rendono anche i risultati più preziosi proprio perché condivisi.

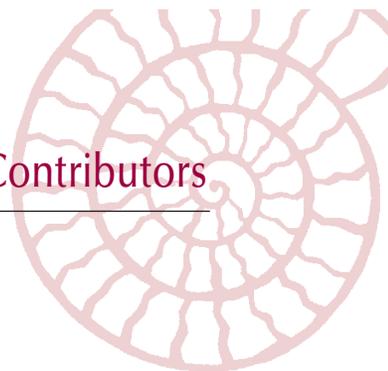
Il progetto "Lorto" quindi ha favorito non solo l'acquisizione di competenze tecniche ma ha anche favorito lo sviluppo di valori sociali utili alla comunità. Tale elemento risulta ancora più significativo all'interno di una piccola realtà perché favorisce la costruzione di un maggiore senso di responsabilità attraverso azioni di cura a favore dei suoi membri. La scuola è diventata il punto di riferimento per la costruzione di un'esperienza che ha avuto ricadute positive non solo sui ragazzi ma anche sui cittadini che sono stati coinvolti e interessati.

Lo studio presenta due principali limitazioni: è effettuato su un campione ridotto ed è limitato nel tempo; sarebbe necessario approfondire la ricerca per comprendere se, nel lungo periodo, si evidenziano ricadute sui comportamenti e sugli atteggiamenti degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Ardoin, N. M., Bowers, A. W., Roth, N. W., & Holthuis, N. (2018). Environmental education and K-12 student outcomes: A review and analysis of research. *The Journal of Environmental Education*, 49(1), 1-17.
- Battisti, L., Larcher, F., & Devecchi, M. (2017). L'orto come strumento di educazione ambientale e inclusione sociale. Esperienze multidisciplinari nella Città di Torino. In Aa.Vv. (2017), *(S)radicamenti, Società di studi geografici. Memorie geografiche NS*, 15, 453-459.
- Berget, B., Braastad, B., Burls, A., Elings, M., Hadden, Y., Haigh, R. Et al. (2010). Green Care: A conceptual framework. *A report of the working group on the health benefits of Green Care*. Loughborough: Loughborough University.
- Bernasconi, N. (2014). *Lo scrigno dell'orto: facciamo come abbiamo già fatto* (Doctoral dissertation, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI)).
- Bertacci, M. (2004) (a cura di). *Una rete di scuole per lo sviluppo sostenibile*. Quaderni IN-FEA Emilia-Romagna 2, Regione Emilia-Romagna, Bologna.
- Bertolino, F., Perazzone, A., & Salomone, M. (2007). *L'educazione ambientale nelle Università italiane: attori, modelli, contenuti, ricerche. Culture della sostenibilità*. Milano: Franco Angeli.
- Blee, K. M., & Taylor, V. (2002). Semi-structured interviewing in social movement research. *Methods of social movement research*, 16, 92-117.
- Cairncross, S. I. (2019). Agriculture Education in Elementary Schools. Capstone Projects and Master's Theses. 452. Available at: https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes_all/452.
- Camasso, M. J., & Jagannathan, R. (2018). Nurture thru nature: Creating natural science identities in populations of disadvantaged children through community education partnership. *The Journal of Environmental Education*, 49(1), 30-42.
- Campagnoli, G. (2016). Scuola Aperta, Fab Lab, Imprese Studentesche, Alternanza Scuola lavoro. *Ricercazione*, 133.
- D'Andrea, A. (2018). Welfare e agricoltura sociale. *Revista de direito do trabalho*, São Paulo, SP, 44, 187, 187-197, mar.
- Della Porta, D. (2014). *L'intervista qualitativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Diaz, J. M., Warner, L. A., & Webb, S. T. (2018). Outcome Framework for School Garden Program Development and Evaluation: A Delphi Approach. *Journal of Agricultural Education*, 59(2).
- Diaz, J. M., Warner, L. A., Webb, S., & Barry, D. (2018). Obstacles for school garden program success: Expert consensus to inform policy and practice. *Applied Environmental Education & Communication*, 1-12.
- Dyment, J. E., & Bell, A. C. (2008). 'Our garden is colour blind, inclusive and warm': reflections on green school grounds and social inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 169-183.
- Fisher-Maltese, C., Fisher, D. R., & Ray, R. (2018). Can learning in informal settings mitigate disadvantage and promote urban sustainability? School gardens in Washington, DC. *International Review of Education*, 64(3), 295-312.
- Fontanari, E. (2018). Cooperazione agricola e aree marginali: una riflessione sull'esperienza della Provincia di Trento, *Euricse Working Papers*, 102,18.
- Genova, A. (2019). L'innovazione nel welfare regionale: la governance dell'agricoltura sociale nel caso studio delle Marche. *Argomenti*, (11), 77-98.
- Guglielmi, A. (2016). *"Andare a campi" per seminare innovazione, lo sconfinamento di una fattoria sociale* (Bachelor's thesis, Università Ca' Foscari Venezia).
- Goldman, D., Ayalon, O., Baum, D., & Weiss, B. (2018). Influence of 'green school certification' on students' environmental literacy and adoption of sustainable practice by schools. *Journal of cleaner production*, 183, 1300-1313.
- Malberg Dyg, P., & Wistoft, K. (2018). Wellbeing in school gardens—the case of the Gardens for Bellies food and environmental education program. *Environmental Education Research*, 24(8), 1177-1191.
- Marino, A., & Vinella, M. (2018). *Coltivare l'Arte: Educazione Natura Agricoltura*. Milano: FrancoAngeli.

- Murakami, C. D., Su-Russell, C., & Manfra, L. (2018). Analyzing teacher narratives in early childhood garden-based education. *The Journal of Environmental Education*, 49(1), 18-29.
- Pavoncello, D., Checcucci, P., Innamorati, A., & Ferri, G. (2018). *Agricoltura sociale: un laboratorio di inclusione sociale*. ISFOL.
- Pavoncello, D., & Spagnolo, A. (2015). *Agricoltura sociale: un'opportunità per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disabilità psichica. Esempi di buone pratiche*. ISFOL.
- Pirola, A. U. G. U. S. T. O. (1992). L'orto botanico dell'università di Pavia. *RAIMONDO FM: Orti botanici, giardini alpini arboreti italiani*, 11, 209-218.
- Porporato, L., & Bandolin, S. M. (Eds.). (2010). *Un percorso partecipato verso la sostenibilità. La scuola elementare di Piobesi Torinese*. Torino: Alinea.
- Schenetti, M., Rossini, B., & Salvaterra, I. (2015). *La scuola nel bosco: pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Strongoli, R. C. (2017). Orti didattici, spazi di innovazione scolastica all'aperto. *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), 343-352.
- Todaro, A., Curti, L., & Tomadore, N. (1994). Un'Esperienza Didattica Nell'Orto Botanico Dell 'Università' di Padova: Il Percorso Per Non Vedenti. *Plant Biosystem*, 128(1), 416-416.
- Tiezzi, E., & Marchettini, N. (1999). *Che cos'è lo sviluppo sostenibile?: le basi scientifiche della sostenibilità e i guasti del pensiero unico*. Roma: Donzelli.
- Tusini, S. (2006). *La ricerca come relazione: l'intervista nelle scienze sociali* (Vol. 9). Milano: FrancoAngeli.
- Vanzo A., Trabui A., Delloste L. (2007). *Guardiamoci intorno... e sporchiamoci le mani. Proposte di percorsi di educazione all'ambiente dalla scuola dell'infanzia in su*. Bologna: Oasi Alberto Perdisa.



AMBRETTI ANTINEA

Dottore di Ricerca in Processi Pedagogico-Didattici e dell'Analisi Politico Sociale, percorso Metodologia della Ricerca Educativa. Nell'anno accademico 2011-12 è stata titolare del laboratorio didattico motorio Analisi della coordinazione visuo-motoria nella scuola d'infanzia e primaria: il Vmi test presso L'Università degli studi Suor Orsola Benincasa di Napoli. Cultore della materia in Teoria Tecnica Didattica delle Attività Motorio Sportive presso L'Università degli studi Suor Orsola Benincasa di Napoli. Attualmente è professore a contratto di Didattica, attività motoria e rieducazione funzionale presso l'Università Telematica Pegaso. Ha partecipato a convegni nazionali ed internazionali con presentazioni poster producendo negli ultimi anni un totale di 20 articoli pubblicati su testi e riviste nazionali ed internazionali.

ARIZA EILEEN N. WHELAN

Fulbright Scholar to the University of Malta, is a Professor in the Department of Teaching and Learning, College of Education, Florida Atlantic University Boca Raton, FL. She has published widely on the topic of teaching mainstream teachers how to instruct English learners.

BELLINI CLAUDIA

Assegnista di ricerca sul progetto "Approcci didattici in ambito universitario basati sulle competenze disciplinari e trasversali: progettazione, erogazione e valutazione" presso l'Università di Modena e Reggio Emilia dal 2017. Svolge attività di ricerca sull'innovazione didattica in collaborazione col gruppo del Centro Interuniversitario EDUNOVA dell'Università di Modena e Reggio-Emilia. Tra le ultime di pubblicazioni: con De Santis, A., Sannicandro, K., Bellini, C., Minerva, T. (2019). Valutazione e soft skills nella didattica universitaria, in P. Lucisano, & A.M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes*. Atti del Convegno Internazionale SIRD (pp. 493-502). Lecce: Pensa Multimedia.

BELOZOROVICH ANNA

Ricercatrice nel settore L-LIN/21 (Slavistica), è esperta di Studi europei, americani e interculturali. Fra le ultime pubblicazioni: (2017) "Una ventata d'aria fresca". Autrici migranti tra biografia, pubblico e missione. In De Lucia, S (a cura di). *Scrittrici nomadi. Passare i confini tra lingue e culture* (pp. 127-134) La Sapienza University Press.

BIASI VALERIA

Docente presso il Dipartimento di "Scienze della Formazione" dell'Università "Roma Tre" e il Dottorato di Ricerca in "Teoria e Ricerca Educativa e Sociale". È membro della Società di Ricerca Didattica (SIRD). Gli interessi di ricerca riguardano lo studio dei processi affettivi e cognitivi, in particolare percezione e apprendimento, con attenzione alla relazione educativa e alle dinamiche psico-pedagogiche dell'individualizzazione didattica nell'apprendimento "in presenza" e in rete. Fra le ultime pubblicazioni: (2017) *Dinamiche dell'apprendere. Schemi mentali, interessi e questioni didattico-valutative*. Roma: Carocci. (2017) con Domenici G., Lucisano P., *La Ricerca Empirica in Educazione. Elementi introduttivi*. Roma: Armando.

BUCCI ORNELLA

PhD in Work and Organizational Psychology in the Department of Education and Psychology at the University of Florence, Italy. She is a member of both the International Research and Intervention Laboratory Psychology for Vocational Guidance and Career Counseling (LabOProCCareer) and Positive Psychology and Prevention (PosPsyc&P), director Prof. Annamaria Di Fabio, at the Department of Education and Psychology, University of Florence, Italy. Her main research interests are: Intrapreneurial Self-Capital, counseling psychology, positive psychology and prevention, work and organizational psychology. She is a member of the editorial staff of Counseling Italian Journal of Research and Applications since 2012. She provides support activities regarding guidance and job placement for university students and graduates, University of Florence, since 2011. She is author of three peer reviewed article and she presented communications and poster at international and national conferences.

BUFALINO GIAMBATTISTA

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.

CAGGIANO VALERIA

Has a Ph.D. in Labour and Human Resources Research and Psychology from the Universidad Pontificia de Salamanca, Spain, a European Master in Europlanner, Brussels, Belgium. She is specialized in Cognitive and Behavioral Psychotherapy. She is a Researcher of Work and Organizational Psychology at the Roma Tre University. She was International Director of Rome Business School, Rome and facilitated international agreements and projects between countries and governments. She was International coordinator for the "International Summer School of Entrepreneurship" at the University of Salamanca and was formerly coordinator of the Master in Resource Management at Rome's LUMSA University.

CALLEJA COLIN

Is the Head of Department for Inclusion and Access to Learning within the Faculty of Education, University of Malta. He holds a PhD in teacher transformation within an inclusive environment. His main research interests include differentiated pedagogies with special interest in the process of learning within a multicultural inclusive environment.

CASTELNUOVO CECILIA

Dottore in Scienza, Tecnica e Didattica dello Sport e attualmente insegnante di attività motoria nella scuola primaria e allenatore di rugby in squadre giovanili.

CECCONI LUCIANO

Professore associato di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Dal 2008 al 2019 è stato direttore del Centro di ricerca VALFOR (Valutazione, progettazione e documentazione dei processi educativi e formativi), attualmente è direttore del DELAC (Digital Education and Learning Analytics Center) di UNIMORE. Tra le ultime pubblicazioni: (2018). pMOOCs: participatory approach to designing, developing, delivering and evaluating moocs in adult learning environments, in M. Rui, *Progress to work. Contesti, processi educativi e mediazioni tecnologiche* - Bolzano 30-31 agosto, 1 settembre 2017, Genova, University Press Genova.

CIRACI ANNA MARIA

Professore Associato per il S.S.D. M-PED/03 (Didattica e Pedagogia speciale) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Tra le ultime

pubblicazioni: (2013) con Chiappetta Cajola L. *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti? Parte seconda: La sfida delle competenze per una scuola inclusiva* (pp. 125-218). Roma: Armando. (2008). *E-learning ed equità. Didattica on line e nuove opportunità formative*. Roma: Anicia.

CODELLA ROBERTO

Ricercatore presso il Dipartimento di Scienze Biomediche per la salute e incaricato degli insegnamenti di “Teoria, tecnica, didattica e organizzazione dell’attività motoria preventiva per il benessere” e “Tecnologie dello sport e del fitness”. Oltre a collaborazioni di ricerca con la Yale University School of Medicine nell’ambito della diabetologia ha seguito addestramento specifico in area clinica sull’esecuzione di test massimali e submassimali. Tra le ultime pubblicazioni: (2018). Con Vandoni M, Correale L, Puci MV, Galvani C, Togni F, Torre A, Casolo F, Passi A, Orizio C, Montomoli C. Six minute walk distance and reference values in healthy Italian children: A cross-sectional study. *PLoS One*. 2018 Oct 15;13(10).

DE VITIS FRANCESCA

Phd in Pedagogia dello Sviluppo. Culture della Materia in Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento di Storia, Società e Studi sull’Uomo, Università del Salento. Docente di Pedagogia Sociale e Interculturale al Master di I° Livello in “Organizzazione e Gestione delle Istituzioni Scolastiche in Contesti Multiculturali” (FAMI) presso lo stesso Dipartimento ed Università. Tra le ultime pubblicazioni: (2018). Per una pedagogia della relazione e della prevenzione del conflitto, in O. Greco, N. Di Nunno (a cura di) *La violenza nelle relazioni affettive*. Lecce: Pensa Multimedia, Lecce.

DI VITA ALESSANDRO

Professore Associato (M-PED/03) presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell’Esercizio Fisico e della Formazione dell’Università degli Studi di Palermo. Tra le ultime pubblicazioni: (2019) *Dal liceo all’università: una ricerca-intervento per la costruzione del progetto di vita professionale degli studenti*, Articolo in rivista; (2019) *Dal liceo all’università: un modello sperimentale di orientamento*, Contributo in atti di convegno pubblicato in volume.

FAVELLA CLARA DILETTA

Dottore di Ricerca in Scienze Pedagogiche presso l’Università di Bergamo, dipartimento di Scienze Umane e Sociali con tesi in “ArteMigrante”. Percorsi di ricerca creativa per l’incremento della Sensibilità Interculturale nei Preadolescenti. Collabora con la cattedra di Metodologia per la ricerca educativa e organizzativa presso l’Università di Bergamo.

FONTANI SAVERIO

Currently works at the Department of Education and Psychology of the University of Florence. Scientific Abilitation for Associate Professor in Special Education (2017). Topics: Special Education, Genetic Syndromes, Autism Spectrum Disorders, Intellectual Disabilities, Developmental Disabilities. Among the latest publications: (2016). *Comunicazione aumentativa alternativa e disabilità. Proposte differenziate per interventi educativi, scolastici e abitativi inclusivi*. Junior.

GONZÁLEZ PÉREZ TERESA

Profesora Titular Acreditada Catedrática de Universidad (Área de Ciencias Sociales y Jurídicas). Sus principales líneas de investigación: Historia y Política de la Educación; Estudios de las Mujeres; Estudios Regionales. Autora de diversos libros y numerosos artículos indexados. Colabora con grupos de investigación internacionales y participa regularmente en diferentes eventos científicos (seminarios, cursos, conferencias, congresos).

GRAMIGNA ANITA

Professore Associato di Pedagogia Generale. Direttrice di Eurisis, Laboratorio di Epistemologia della Formazione dell’Università di Ferrara. Tra le ultime pubblicazioni: (2018) *Evolu-*

zione e Formazione nel pensiero di Teilhard de Chardin. *Lo specifico educativo*, Miano, Unicopli; (2019). *Il versante onirico della conoscenza. L'educazione nel mondo ancestrale dell'America Latina*, Roma, Aracne.

GROSS BARBARA

Ph.D. in General Education. She is a Researcher (RTDj in M-PED/01) at the Faculty of Education at the Free University of Bozen-Bolzano. Her research interests include linguistic and cultural diversity in educational institutions, teacher professionalization, and information literacy. She presented numerous papers at international and national conferences and is author of various peer-reviewed articles, contributions and monographs. Among the latest publications: (2019). *Further Language Learning in Linguistic and Cultural Diverse Contexts. A Mixed Methods Research in a European Border Region*. New York, NY: Routledge. (2016). Gross, B., & Schumacher, S. (2019). Fake News and digital media use as a challenge for life-long learning. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 230-241. doi: 10.7346/PO-022019-15 Gross, B., & Herzer, G. (2019). Reception and acquisition of educational research knowledge between library and internet: The viewpoint of university students. *Ricerche Pedagogiche*, 210, 31-54.

GUARINO ALESSIO

Après avoir obtenu un doctorat de Physique à l'École Normale Supérieure de Lyon (1999), je suis parti, en tant que chercheur, à l'Université de Californie à Santa Barbara. En 2001, je suis rentré en France pour occuper, un poste d'enseignant-chercheur temporaire (ATER) à l'École Normale Supérieure de Lyon, et puis, un poste de Maître de conférences à l'Université de la Polynésie française. En 2007, j'ai passé l'habilitation à diriger des recherches (HDR) à l'Université de Nice Sophia Antipolis. Entre 2011 et 2015 j'ai été détaché auprès du gouvernement de la Polynésie française, où j'ai mis en place et dirigé la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance [DEPP] de la Polynésie française. En septembre 2015, j'ai rejoint l'Université de la Réunion.

LA TORRE ANTONIO

Professore Associato Confermato con abilitazione scientifica nazionale a P.O. (2018) settore M-EDF/02 Metodi e Didattiche delle Attività Sportive (Settore concorsuale: 06/N2). Componente del Tavolo tecnico, dal giugno 2016, per le nuove linee guida per l'attuazione dell'articolo 1, commi 7, lett. g), 20, 33 e 34, legge 13 luglio 2015, n. 107, concernenti l'orientamento, per le istituzioni scolastiche, sulle attività di educazione fisica, motoria e sportiva nelle scuole di ogni ordine e grado. Tra le ultime pubblicazioni: (2018) con N. Lovecchio, N. Della Vedova. Dallo spazio vissuto allo spazio del foglio: l'attività motoria come compensatore dei DSA. *Formazione e Insegnamento*, XVI (1): 305-313.

LOVECCHIO NICOLA

Dottore di ricerca in Scienze Morfologiche ricopre il ruolo di professore a contratto di Teoria e Metodologia del Movimento Umano nei corsi di laurea di Scienze Motorie. Autore di testi scolastici e articoli didattici legati alla progettazione della didattica secondo le competenze. Tra le ultime pubblicazioni: (2018) con Lodi D., Seghi G., Barbieri M., Difficoltà di apprendimento: il ruolo dell'attività motoria finalizzata. *Formazione e Insegnamento*, XVI (2): 335-344; 2018

LUCCHESI GIULIA

PhD, University of Florence, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia. Il lavoro di ricerca definisce il quadro teorico e metodologico del rapporto tra prevenzione del dropout e orientamento nei momenti di transizione tra 1° e 2° grado della scuola secondaria individuati come più a rischio. Insegnante, Tutor di Progetto, IC Lastra a Signa, Firenze.

MARCELLI ANDREA MATTIA

Dopo la Laurea Magistrale in Filosofia Teoretica, Morale, Politica ed Estetica, si è trasferito in Australia, dove ha proseguito i suoi studi e ha ricoperto i ruoli di *Casual Tutor*, *Casual Lecturer*, *Casual Research Assistant* e assistente alla valutazione etica dei progetti di ricerca

presso La Trobe University (Melbourne). Tra i suoi interessi, figurano: epistemologia delle scienze sociali, filosofia analitica della scienza, antropologia dell'educazione e ricerca in ambito educativo-formativo. Attualmente lavora come docente a contratto presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano, dove insegna Pedagogia Sperimentale e Discipline Demotnoantropologiche. E' stato IB History Teacher presso Gentium Schola Opitergium - International School of Talents Multicampus. Tra le recenti pubblicazioni: (2019) con Minello R. *Storia del pensiero scientifico. Problemi, teorie, programmi di ricerca a confronto*. Roma: Edicusano; (2016). *Questioni di genere e orientamenti epistemologici di ricerca nelle regioni educativo-formative*. In R. Minello (ed.), *Educazione di genere e inclusione: Come ricomporre le frontiere dell'alterità*. Lecce: Pensa MultiMedia.

MARSIC CECILIA

Collaboratrice di ricerca del Professor Davide Parmigiani, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova.

MECATTI ROSSANA

Insegnante, Figura Strumentale Continuità ed Orientamento, Tutor di Progetto, IC Lastra a Signa, Firenze.

MELCHIORI FRANCESCO MARIA

Ricercatore di pedagogia sperimentale incardinato presso la Facoltà di Psicologia dell'Università Niccolò Cusano - Telematica di Roma. Attualmente è docente dei corsi di Psicometria e Tecniche di ricerca ed analisi dei dati. I suoi temi di ricerca riguardano principalmente i test obiettivi di apprendimento in ambito scolastico, la validazione di scale nell'ambito della psicologia scolastica (nel 2017 ha curato assieme a Claudio Paloscia l'edizione italiana del MASC-2), la valutazione dei sistemi educativi (Esperto NEV tipo B - INVALSI). È autore di articoli scientifici nazionali e internazionali e di volumi quali: "Modelli psicometrici per la valutazione delle competenze" (2015, Anicia).

MELCHIORI ROBERTO

Professore Ordinario dell'Università degli Studi Niccolò Cusano, Preside della 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 gli ultimi volumi: (2013) con S. Cellamare e F. Melchiori, *Innovazione pedagogica e dimensione sociale*, Anicia; (2013) con S. Cellamare e S. Nirchi, *La multiformità della professione insegnante*, Anicia.

MINELLO RITA

Professore Associato nel settore 11/D1 presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma, Facoltà di Scienze della Formazione, ricopre l'insegnamento di Pedagogia Generale e Teorie e Modelli dei Processi Educativi. Presidente del corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche. Segretario Generale SIREF (Società Italiana Ricerca Educativa e formativa). Coordinatrice del Comitato Editoriale della rivista *Formazione & Insegnamento*. Tra le ultime pubblicazioni: (2018). *Istituzioni di Pedagogia Generale e Sociale*. Roma: EdiCusano. (2018). *La Società Formativa Allargata. Dall'intercultura alla transculturalità*. Roma: EdiCusano.

NICCHIA ELISABETTA

Collaboratrice di ricerca del Professor Davide Parmigiani, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova.

PALLADINO FLORINDO

Insegnante di scuola primaria e docente a contratto di Metodologia della Ricerca educativa e didattica presso l'Università degli studi del Molise, nonché membro del Comitato scientifico e del Gruppo di ricerca del «Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni scolastiche, del Libro scolastico e della Letteratura per l'infanzia» del me-

desimo Ateneo. È autore di diversi articoli sulla storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche del Meridione e ha curato numerosi profili biografici di educatori per il Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000 (Milano, 2013).

PALUMBO CARMEN

Professore Associato presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno. Dal 2001 collabora alla realizzazione di attività di ricerca in ambito universitario, sviluppando le proprie linee di ricerca sullo studio della funzione didattica delle attività di movimento per favorire i processi cognitivi e inclusivi nei contesti educativi formali ed informali, con particolare riferimento agli aspetti educativi ed inclusivi della danza e del movimento espressivo. È autrice di numerosi articoli su riviste e testi nazionali ed internazionali sulle potenzialità educative ed inclusive della "danza". Nel 2016 le viene conferito il premio italiano di pedagogia 2016 dalla SIPED, per l'opera monografica (2013) *La danza educativa: Dimensioni formative e prospettive educative*. Roma: Anicia.

PARMIGIANI DAVIDE

Professore Associato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova. Tra le ultime pubblicazioni: Parmigiani, D., & Giusto, M. (2016). Between Smartphones and Tablets: Improving Teacher Education Programmes through Mobile Devices. In K Livingston & G. Macfarlane (Eds.), *Teacher Education through Partnerships and Collaborative Learning Communities*, University of Glasgow (Scotland), pp. 112-122. Limone P.P., Parmigiani D. (a cura di) *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Progedit, Bari.

PEREIRA PAULA CRISTINA

Professor at the Department of Philosophy, Director of the Doctoral Programme in Philosophy and Principal Researcher of the Research Group Philosophy and Public Space of the Institute of Philosophy (UI&D/502/FCT), Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto, Via Panorâmica, s/n; 4150-564 Porto, Portugal.

PETTENATI MARIA CHIARA

Dirigente di Ricerca presso l'Indire. Da Gennaio 2014 dirige l'Area di ricerca "Formazione" occupandosi di formazione del personale della scuola. Ingegnere Elettronico e Dottore di Ricerca in Telematica e Società dell'Informazione, svolge attività di ricerca e di didattica nel campo delle tecnologie dell'educazione per gli adulti e per la formazione del personale della scuola.

REFRIGERI LUCA

Professore associato confermato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche Sociali e della Formazione (fino all'aprile del 2012 è stato membro della Facoltà di Scienze del Benessere) dell'Università degli studi del Molise. Presidente del Presidio di Qualità dell'Università e Presidente del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria. Tra le ultime pubblicazioni: (2018). Oltre l'attuale formazione per l'educazione alla cittadinanza economica. In: *Scuola Democrazia Educazione, Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. p. 971-979, Pensa MultiMedia.

RICHIERI CRISTINA

Ph.D. in Scienze della Cognizione e della Formazione, docente a contratto (lingua inglese) presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università degli Studi di Padova e presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona. Direttore Responsabile della rivista internazionale *Idee in form@zione*. Tra le ultime pubblicazioni: con Zanchin, M.R. (2019) (a cura di), *Idee in form@zione 7 – Educare alla cittadinanza attiva*. Roma: Aracne; (2019) Sviluppo professionale dei docenti della scuola primaria che insegnano l'inglese. Quali prospettive dopo il B1? In C. Richieri & M.R. Zanchin (a cura di), *Idee in form@zione 7 – Educare alla cittadinanza attiva*, 219–248. Roma: Aracne.

RUSSO CECILIA

Collaboratrice di ricerca del Professor Davide Parmigiani, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova.

SALVADORI ILARIA

Currently works at the Pedagogy, University of Florence. Ilaria does research in Educational Technology, Didactics, Educational Effectiveness and Experimental Pedagogy. Her most recent publication is 'Evidence Based Education: una tabella riassuntiva di centri EBE'. I'm interested in the research in the field of educational effectiveness as a Ph.D. I've almost read anything about Scheerens, Creemers, and Kyriakides on the topic.

SESTAGALLI DAVIDE

Dottore in Scienza, Tecnica e Didattica dello Sport e attualmente docente di scienze motorie e docente di Educazione Fisica nella scuola secondaria di primo grado.

SGAMBELLURI ROSA

Ricercatore di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Giurisprudenza, Economia e Scienze Umane dell'Università Mediterranea di Reggio Calabria. Socio SIREF (Società Italiana Ricerca Educativa e formativa). Tra le ultime pubblicazioni: (2016). [Monografia]. *Come interpretare i bisogni educativi speciali. La declinazione didattica del linguaggio ICF*. Roma: Aracne; (2013) [Monografia]. *Motricità e sport nei contesti educativi. Analisi comparativa tra Italia, Belgio, Spagna e Regno Unito*. Roma: Aracne; (2015). [Articolo]. *Il gioco come strumento di cura educativa: cenni storici e codici pedagogici a confronto. Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*. Anno XIII. Numero 2 2015. 73-80. Lecce, Pensa MultiMedia.

STEFANELLI FEDERICA

Dottoranda presso il-Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli studi di Firenze.

TONIOL NICOLAS

Laureato in Scienze Motorie Sportive e della Salute, Università degli Studi di Urbino, laureando in Scienze e Tecniche dell'attività motoria preventiva e adattata. Da diversi anni educatore sportivo per l'età evolutiva e per la disabilità.

TORE RAFFAELA

Ricercatrice presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA), dell'Università di Padova, dove si occupa dello studio di problemi educativi e delle variabili che entrano in gioco nel processo di insegnamento- apprendimento. esperta in: progettazione, gestione e valutazione dei processi formativi in ambito formale e non formale, ha conseguito l'abilitazione come Maître de Conférence per la classe 70-Scienze dell'Educazione per lo stato francese.

VALENTINI MANUELA

Professoressa associata. Docente presso Scienze della Formazione Primaria, Scienze dell'Educazione e Scienze Motorie, presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Insegnamento di: Teoria, Tecnica e Didattica dell'attività motoria per l'età evolutiva e Laboratorio; di Pedagogia del gioco e delle attività sociali. Laureata in Pedagogia, in Sociologia e in Scienze Motorie. Visiting Professor all'estero in diverse Università. Ha pubblicato articoli e testi, ha tenuto corsi di formazione e di aggiornamento per educatori, docenti ed animatori nella scuola e nel tempo libero. Da anni si occupa di sperimentazioni e ricerche riguardanti metodologie educative e strategie didattiche negli ambiti pedagogico, ludico-sportivo ed organizzativo-relazionale. Ha maturato esperienza in qualità di operatore psico-pedagogico con gli alunni diversamente abili e nella conduzione di gruppi.

VARGIU YURI

Laureato presso l'università di Milano Bicocca in scienze dell'educazione. Ha partecipato e collaborato a vari progetti di ricerca pedagogica, lavorando soprattutto nell'ambito del gioco inteso come "terapia", presente in tutto il ciclo di vita dell'uomo. Ha scritto diversi testi per ragazzi a sfondo pedagogico, di cui il più famoso è "Astro e la chiave pedagogica", edito da Apollo Edizioni. Si è formato in strategie valutative della disabilità, a livello nazionale e internazionale, che utilizza presso un centro diurno riabilitativo (CDR) a Milano.

VASSALLO GAUCI PHYLLISIENNE

Is Lecturer within the Faculty of Education, University of Malta and former teacher at the Migrant Learners' Unit. She has a PhD in Linguistics specializing in second language acquisition and her main research interests include multilingualism, interlanguage pragmatics and teacher training.

VAUTHIER MICHAËL

Enseignant-Chercheur en Psychologie à l'ESPE de La Réunion depuis le mois de septembre 2011. Titulaire d'un diplôme de psychologue du travail et des organisations (1993) puis d'un DEA (2001) et d'une thèse (2006) à orientation psychologie clinique, j'ai commencé à travailler à l'Université de La Réunion en 1996, au sein du Service Universitaire de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé (S.U.M.P.P.S.) Responsable pédagogique du Master "Accompagnement et interventions auprès des publics à besoins éducatifs particuliers" (AIBEP).

VERCESI PAOLO

Docente a contratto presso il Dipartimento di Architettura, Ingegneria delle Costruzioni e Ambiente Costruito del Politecnico di Milano. Tra le ultime pubblicazioni: (2016) *Exploitation Program Report. A guide to sustainable practices market access* (paperback copy available through CreateSpace editor, June); (2014) *Sustainable social, economic and environmental revitalization in Multan City*, Springer.

ZAPPELLA MANUELA

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.

ZOTTOLA AMEDEO

Docente di Scienze Motorie, insegnante presso istituti di scuola secondaria e preparatore atletico professionistico di atletica, rugby e calcio. Ha affrontato sfide sportive di rilievo e formatore di base in società sportive per la metodologia dell'insegnamento sportivo.

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.