

Twenty Years After

Vent'Anni Dopo

a cura di / editor
Rita Minello

With the contribution of / Con i contributi di:

L. S. Agrati, A. Altamura, N. Altomari, N. Antonazzo, E. Ariza, A. Ascione, M. Attard Tonna, M. Baldacci, M. Baldini, L. Balduzzi, H. Ballardini, V. Balzano, G. Balzano, R. Biagioli, R. Bonelli, E. Borgogni, I. Bortolotti, S. Brown, A. Brunetta, I. Bruni, B. Bruschi, L. Busuttil, F. Caccioppola, C. Calleja, G. Calvano, R. Capobianco, M. R. Carbonell, R. Caso, F. Cavicchio, V. Ciarocchi, R. Cipriani, L. Corazza, C. Dalledonne Vandini, O. De Pietro, M. De Rossi, S. De Vogli, C. Del Chierico, A. di Paolo, A. Disalvo, L. Dozza, E. Elamé, P. Ellerani, E. Federici, E. Felisatti, F. Filosofi, L. C. Foschi, M. Gentile Margiotta, S. Germani, A. Gouseti, A. Gramigna, M. Jacobsen, M. Lakkala, F. Latino, D. Lazzaro, C. Leone, N. Lovecchio, A. Macaуда, M. C. Maietta, M. Marangi, A. Marzano, A. C. A. Mastropasqua, C. Maulini, E. Miatto, M. Migliorati, R. Minello, N. Nasi, A. Natalini, T. Neuhaus, S. Nirchi, D. Olivieri, F. Orecchio, M. Perini, C. Pignalberi, G. C. Pillera, F. Pistono, G. Poletti, M. G. Proli, J. E. Raffaghelli, M. Repetto, E. Restiglian, L. Rigoni, M. S. Rivetta, T. Romeu, C. Rossignolo, V. Russo, V. Salerno, C. Scaglioso, S. Scarpa, I. Stanzione, R. C. Strongoli, F. Tafuri, M. Talarico, O. Trevisan, A. Valenti, P. Venuti, V. Vinci, G. Wallnöfer, C. Zadra, E. Zambianchi, I. Zollo

Peer reviewed **Open Access Journal**. Ranked "A" in the Scientific Subject Fields "11/D1" and "11/D2" (Education, History of Education; Didactics, Special Needs Education, and Education Research) by the Italian National Agency for the Evaluation of the University and Research systems (ANVUR).

Formazione & insegnamento adopts **double-blind peer review** to ensure the quality of its published articles.

The journal is committed to fair research practices and full abidance of the European standards for research and publication ethics. See the **Ethical statement** for further information.

The journal is promoted by SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) and, since 2019, by SIEMes (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva).

FOUNDER: UMBERTO MARGIOTTA† (Università Ca' Foscari, Venezia)

EDITOR-IN-CHIEF: RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).

ASSOCIATE EDITOR (issues on "Sports and Motor Learning"): MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna).

EXECUTIVE EDITOR: Andrea Mattia Marcelli (Università Niccolò Cusano, Roma).

EDITORIAL ASSISTANTS: Roberto Coppola (Università Kore di Enna), Yolanda Estrada Ramos (Universidad de San Carlos de Guatemala), Giancarlo Gola (SUPSI – Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana), Federica Gualdaroni (Università Niccolò Cusano, Roma), Giorgio Poletti (Università di Ferrara), Sara Schembri (Università Kore di Enna).

SCIENTIFIC COMMITTEE (SIREF): Fabrizia Abbate (Università degli Studi del Molise), Yenny Aguilera (Universidad Católica de Asunción, Paraguay), Giuditta Alessandrini (Università Mercatorum), Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Monica Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Jean Marie Barbier (CNAM, Paris), Paul Benedict (University of Ohio), Mirca Benetton (Università degli Studi di Padova), Roberta Caldin (Università di Bologna), Mario Caligiuri (Università della Calabria), Gabriella Calvano (Università Aldo Moro di Bari), Gustavo Daniel Constantino (CIAFIC, Argentina), Giovanna Del Gobbo (Università degli Studi di Firenze), Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano-Bozen), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Yrjö Engeström (University of Helsinki), Louis H. Falk (ICELP, Jerusalem), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Jussi Hanska (University of Tampere), Jarkko Hautamaki (University of Helsinki), Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), Anu Kajama (University of Helsinki), Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki), Paula Kyro (University of Aalto, Helsinki), Jaana Seikkula Leino (University of Turku), Pierluigi Malvasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Alessandro Mariani (Università degli Studi di Firenze), Francesco Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano-Bozen), Paolina Mulè (Università degli Studi di Catania), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila), Giorgio Olimpo (CNR Centro Nazionale delle Ricerche, Istituto Tecnologie Didattiche), Salvatore Patera (Università degli Studi Internazionali di Roma, UNINT), 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 Köln), Luke Pittaway (University of Ohio), John Polesel (University of Melbourne), Juliana E. Raffaghelli (Universitat Oberta de Catalunya), Antti Rajala (University of Helsinki), Demetrio Ria (Università del Salento, Lecce), Vincenzo Salerno (IUSVE - Istituti Universitari Salesiani di Venezia), Stefano Salmeri (Università Kore di Enna), Annalisa Sannino (University of Tampere), Marcello Tempesta (Università del Salento), Marianne Teräs (University of Stockholm), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari, Venezia), Annalisa Toivianen (University of Tampere), David Tzurriel (Bar Hillal University), Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Jakko Virkkunen (University of Helsinki).

SCIENTIFIC COMMITTEE (SIEMes): Francesco Casolo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Daniele Coco (Università Roma Tre), Manuela del Castillo (University of Cordoba, Spain), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Monika Fikus (Freie Universität Bozen), Francesco Fischetti (Università di Bari), Lind Hwaion Chung (University of Murcia, Spain), Pietro Invernizzi (Università Statale di Milano), Teresa Iona (Università di Catanzaro), Riccardo Izzo (Università di Urbino), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Hans Peter (University of Augsburg), Salvatore Pignato (Università Kore di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Francesco Sgrò (Università Kore di Enna), Patrizia Tortella (Università Kore di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino), Beate Weiland (Freie Universität Bozen).



- VII Editoriale / Editor's note**
 by **Rita Minello**
 Twenty Years After / **Vent'Anni Dopo**

PARADIGMS / PARADIGMI

- 2 Massimo Baldacci**
 Educational Crisis and Scientific Design in Education / **Crisi educativa e progetto pedagogico**

INHABITING THE WORLD / ABITARE IL MONDO

- 13 Liliana Dozza**
 Ecology and Education / **Ecologia e formazione**
- 29 Piergiuseppe Ellerani**
 Ecological Talent: A Perspective for the Places Ecosystem and Transition / **Il talento ecologico: una prospettiva per l'ecosistema dei luoghi e la transizione**
- 46 Anita Gramigna**
 For an Aesthetic of Training: Marcuse and Rebellious Subjectivity / **Per un'estetica della formazione: Marcuse e la soggettività ribelle**
- 55 Claudio Pignalberi**
 Toward an ecosystem approach to promote new school-land alliances: A critical reading of some pedagogical imperatives (sustainability, agency, formativity) to cultivate *habitability* / **Verso un approccio ecosistemico per promuovere nuove alleanze tra scuola e territorio: Una lettura critica di alcuni imperativi pedagogici (sostenibilità, agency, formatività) per coltivare l'abitabilità**
- 67 Giorgio Poletti**
 Living systems to the test of formation: von Foerster and the construction of the subject / **Sistemi viventi alla prova della formazione: von Foerster e la costruzione del soggetto**

QUALITY OF LIFE / QUALITÀ DELLA VITA

- 80 Vito Balzano, Gennaro Balzano**
 Work practices: reflections in the post-Coronavirus / **Pratiche lavorative: riflessioni nel post-Coronavirus**
- 91 Raffaella Biagioli, Michela Baldini, Maria Grazia Proli**
 School drop-out as an endemic phenomenon: Research on the state of art in Italy and Europe / **La dispersione scolastica come fenomeno endemico: Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa**
- 103 Federica Caccioppola**
 A semantic perspective on Global citizenship education: a systematic review / **L'Educazione alla cittadinanza globale sotto l'aspetto semantico: una review sistematica**
- 122 Colin Calleja, Michelle Attard Tonna, Leonard Busuttil**
 COVID-19 school closures turning a spotlight on inequities and other shortcomings from the voices of those in danger of falling through the cracks / **Le chiusure scolastiche per Covid-19 mettono sotto i riflettori le disparità di trattamento e altre carenze: Le voci di chi rischia di scivolare tra le maglie del sistema**
- 135 Roberto Cipriani**

Education and Employment: Two Ongoing Challenges / *Formazione ed occupazione, due sfide continue*

148 **Sara Germani, Clara Leone**

The role of self-efficacy on teachers' attitudes towards inclusion of students with disabilities: a comparison between general and support teachers / *Il ruolo dell'autoefficacia sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità: un confronto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno*

163 **Claudia Maulini, Emanuele Federici, Mascia Migliorati, Enrico Miatto**

Quality of life and physical activity in elderly people: Autonomy, social participation and well-being / *Qualità della vita e attività fisica negli anziani: Autonomia, partecipazione sociale e benessere*

SEMIOSIS / SEMIOSI

175 **Alessandra Altamura, Rossella Caso, Angelica Disalvo**

Observation in early childhood educational services: Epistemological paradigms, application methods and educative implications / *L'osservazione nei servizi educativi per la prima infanzia: Paradigmi epistemologici, metodi applicativi e implicazioni educative*

190 **Susannah Brown, Eileen Ariza**

Using the Arts to Teach Environmental Education through Self-Directed Learning / *Utilizzare l'arte per insegnare l'educazione ambientale attraverso l'apprendimento autonomo*

207 **Federica Cavicchio**

Guidelines and recommendations for second language pronunciation teaching / *Linee guida e raccomandazioni per l'insegnamento della pronuncia della lingua straniera*

221 **Chiara Dalledonne Vandini, Lucia Balduzzi**

Supporting the professional growth of educators through video analysis: A research conducted in Trento's preschools / *Sostenere la professionalità degli educatori attraverso la videoanalisi: Una ricerca condotta nei nidi d'infanzia di Trento*

238 **Alessio di Paolo, Iolanda Zollo**

Special Education, Music and Simplicity: Some Theoretical Reflections / *Didattica speciale, musica e semplicità: alcune riflessioni teoriche*

252 **Nicola Nasi**

Children's peer interactions in the classroom: A review of literature, an empirical illustration, and some implications for teacher's practice / *Le interazioni tra pari in classe: Una review della letteratura, un'illustrazione empirica e qualche indicazione per le insegnanti*

265 **Alessandra Natalini, Fabio Orecchio**

Reading and understanding printed and digital texts: Towards a semiotically integrated didactics / *Leggere e comprendere testi cartacei e digitali: Verso una didattica semioticamente integrata*

285 **Franco Pistono, Valerio Ciarocchi, Nicola Antonazzo**

Acqualunqucosto: Musica, art and sustainability, together, at a distance / Acqualunqucosto: Musica, arte e sostenibilità, insieme, a distanza

296 **Vincenzo Salerno, Leonardo Rigoni**

Transference and Pedagogical Eros in the Educational Relationship: Affections in Educational Practices between Pedagogy and Psychoanalysis / *Transfert ed eros pedagogico nella relazione educativa: Gli affetti nelle pratiche educative tra pedagogia e psicoanalisi*

305 **Carolina Scaglioso, Clarissa Del Chierico**

Cultural Sexism and Language Learning: Gender Representations in L2/FL Italian Textbooks for Children / *Sessismo culturale e apprendimento della lingua: Le rappresentazioni di genere nei manuali di italiano L2/LS per bambini e bambine*

326 **Melania Talarico, Barbara Bruschi, Manuela Repetto**

Digital storytelling with high school students in the SILVER project / *Il digital storytelling con gli studenti delle scuole superiori nel progetto SILVER*

343 **Cinzia Zadra, Gerwald Wallnöfer**

The voice of the image: Theoretical considerations and practical experiences in the use of photography as analytical and practical tool in research and education / *La voce dell'immagine: Considerazioni teoriche ed esperienze pratiche nell'uso della fotografia come strumento analitico e pratico in contesti di ricerca e formazione*

HIGHER EDUCATION / ALTA FORMAZIONE

- 357 **Gabriella Calvano**
‘Was it true fame?’ The Third Mission of Italian Universities between Opportunities and Contradictions: An analysis of the VQR-TM 2015-2019 Report / ‘Fu vera gloria?’ La Terza Missione delle Università Italiane tra opportunità e contraddizioni: Un’analisi del Rapporto VQR-TM 2015-2019
- 372 **Esoh Elamé**
University Cooperation for Sustainable Development: The Example of the University of Padua (Italy) and the National School of Public Works (ENSTP) of Yaoundé (Cameroon) / La Coopération Universitaire pour le Développement Durable : Exemple de l’Université de Padoue (Italie) et de l’École Nationale Supérieure des Travaux Publics (ENSTP) de Yaoundé (Cameroun)
- 392 **Ettore Felisatti, Roberta Bonelli, Cristiana Rossignolo, Maria Serena Rivetta**
Mentoring as a Supporting Strategy for Faculty Development: A Training and Research Experience / Il mentoring come strategia per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: Un percorso di formazione e ricerca
- 413 **Giuseppe C. Pillera, Raffaella C. Strongoli**
Flipped learning and university teaching experimentation: A mixed method exploration of online learning environment and peer interaction / Flipped learning e sperimentazione didattica universitaria: Un’esplorazione con metodo misto sull’ambiente di apprendimento online e l’interazione tra pari

TEACHING / INSEGNARE

- 432 **Laura Sara Agrati, Viviana Vinci**
Evaluation in practice: The relation between practicum and trainees’ evaluative knowledge and skills / Valutazione in pratica: Il rapporto tra tirocinio e conoscenze e abilità valutative dei tirocinanti
- 444 **Natalia Altomari, Orlando De Pietro, Antonella Valenti**
Soft skills in future teachers: An exploratory survey / Le Soft skills nei futuri insegnanti: un’indagine esplorativa
- 457 **Rosaria Capobianco**
Initial Teacher Training (ITE) and the skills assessment: An exploratory survey / La formazione iniziale dei docenti e il bilancio delle competenze: Un’indagine esplorativa
- 475 **Marina De Rossi, Ottavia Trevisan**
Innovating higher education didactics with a Hybrid Blended Learning Solution: A design-based research project for the initial training of teachers / Innovare la didattica universitaria con Hybrid Blended Learning Solution: Una ricerca design-based project per la formazione iniziale degli insegnanti
- 491 **Fabio Filosofi, Helga Ballardini, Michele Marangi, Silvia De Vogli, Paola Venuti**
Included: Narratives of a teacher training course, narrating inclusion through training and gaming / Inclusi: Narrazioni di un percorso di formazione per insegnanti, dalla formazione al gioco per narrare l’Inclusione
- 512 **Laura Carlotta Foschi**
What do teachers say? A quantitative-qualitative analysis of their reactions to a training experience / Cosa dicono gli insegnanti? Un’analisi quanti-qualitativa delle loro reazioni a un’attività di formazione
- 531 **Daniela Lazzaro, Alessia Brunetta**
Describing and Valuing Learning: Proposals and Experiences from STEM / Descrivere e dare valore all’apprendimento: Proposte ed esperienze nell’ambito scientifico-matematico
- 544 **Anita Macaudo, Veronica Russo, Laura Corazza**
Visual education: A methodological approach for preservice teachers training in pre-school and primary school / Educare al visivo: Una proposta metodologica per la formazione iniziale degli insegnanti nella scuola dell’infanzia e primaria
- 560 **Antonio Marzano**
A training model for teacher professional development / Un modello di formazione per lo sviluppo professionale degli insegnanti

- 574 **Anna Chiara A. Mastropasqua, Emilia Restiglian**
Well-being and school climate in primary schools in Veneto: The voice of the teachers / *Benessere e clima scolastico nelle scuole primarie del Veneto: La voce degli insegnanti*
- 588 **Till Neuhaus, Marc Jacobsen**
The Troubled History of Grades and Grading: A Historical Comparison of Germany and the United States / *La storia problematica dei voti e della valutazione: Una comparazione storica tra Germania e Stati Uniti*
- 602 **Stefania Nirchi**
Professional development and teachers' training: Analysis of some European educational reports / *Sviluppo professionale e formazione dei docenti: analisi di alcuni rapporti educativi europei*
- 609 **Marco Perini**
Training and industry 4.0: Training practices and challenges between technology and awareness (the voice of the trainers) / *Formazione e industria 4.0: pratiche e sfide formative tra tecnologia e consapevolezza (la voce dei formatori)*
- 626 **Juliana Elisa Raffaghelli, Anastasia Gouseti, Minna Lakkala, Marc Romero Carbonell, Teresa Romeu, Isabella Bruni**
Mind the gap! Exploring teachers professional learning needs to cultivate critical data literacies / *Mind the gap! Esplorare il fabbisogno formativo degli insegnanti per sviluppare forme di alfabetizzazione critica ai dati*
- 649 **Irene Stanzione, Ilaria Bortolotti**
The influence of stress and protective factors on teaching practices: A survey of teachers in training / *L'influenza dei fattori di stress e protettivi sulle pratiche didattiche: Un'indagine sui docenti in formazione*

CORPOREALITY / **CORPOREITÀ**

- 668 **Antonio Ascione**
The functions of Motor Play and its evolutionary implications in the development of the child / *Le funzioni del Gioco Motorio e le sue implicazioni evolutive nello sviluppo del bambino*
- 677 **Francesca Latino**
Outdoor Physical Activity with Cognitively Engaging Tasks May Affect Students' Creative Thinking: A Pilot Study for an Innovative Didactic Approach in Educational Contexts / *L'attività fisica outdoor basata su compiti cognitivamente coinvolgenti potrebbe influenzare il pensiero creativo degli studenti: Uno studio pilota per un approccio didattico innovativo nei contesti educativi*
- 690 **Nicola Lovecchio, Antonio Borgogni**
Didactic of Physical Education to Promote the Inclusion of Newcomer Children / *La Didattica delle Scienze Motorie per Favorire l'Inclusione dei Bambini Nuovi Arrivati*
- 704 **Mattia Caterina Maietta, Francesco Tafuri**
Didactics of Motor Activity in Sensory and Intellectual Disability / *Didattica dell'Attività Motoria nella Disabilità Sensoriali e Intellettive*
- 715 **Stefano Scarpa, Elena Zambianchi**
The *enactive approach* in support of theoretical models of pedagogy of the motor and sports activities / *L'approccio enattivo a supporto dei modelli teorici della pedagogia delle attività motorie e sportive*

RETROSPECTIVES / **RETROSPETTIVE**

- 735 **Diana Olivieri**
The Role of *Formazione & insegnamento* in Talent Education Research: A Critical Review of All Papers Published between 2011 and 2022 / *Il ruolo di Formazione & insegnamento nella ricerca sulla formazione dei talenti: Rassegna critica dei contributi pubblicati dal 2011 al 2022*

AFTERWORD / **POSTFAZIONE**

- 755 **Margherita Gentile Margiotta**
Afterword: Pursuing the Effort... / *Postfazione: Continuare l'Impresa...*

Rita Minello

Università Niccolò Cusano, Roma – rita.minello@unicusano.it

Formazione & insegnamento compie vent'anni. Il suo è stato un viaggio straordinario intrapreso nel maggio del 2003 da Umberto Margiotta, fondatore e direttore responsabile fino alla sua scomparsa nel 2019. Straordinario per molti motivi. A cominciare dal nome, scelto per far sì che la testata fosse immediatamente riconoscibile nella sua vocazione di rivista che coniuga le innovazioni di ricerca e sviluppo dei principi della formazione con i temi e i problemi dell'insegnamento, per i quali, titola l'editoriale del primo numero, è appunto necessario «costruire una tradizione di ricerca e di sviluppo»:

«la formazione degli insegnanti costituirà sempre più e sempre più esplicitamente una spina nel fianco per le logiche occhiate e autoreferenziali dei disciplinari puri e dei microfagi scientifici. E obbligherà la didattica universitaria tutta a confrontarsi non con il problema degli insegnanti scolastici, ma con il problema dell'insegnamento in quanto tale [...] problemi delicati e rilevanti che non possono essere affrontati con colpi di mano o a cuor leggero» (Margiotta, 2003, p. 5).

Una novità che colmava un vuoto scientifico: i problemi della formazione e dell'insegnamento raccontati e indagati dalla parte dei ricercatori, ma anche con l'occhio di chi li vive, come specchi di un vissuto e non come pura teoresi. La Rivista diventa, sin dall'inizio, autorevole voce di ricerca della Scuola di specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) del Veneto¹, dove non si concepisce di condurre ricerca "sugli" insegnanti, ma "con" gli insegnanti. Ciò, al fine di incoraggiare in essi un atteggiamento di ricerca, oltre che di buone pratiche, all'interno della società della conoscenza. Una vocazione che, nelle seguenti fasi evolutive, la rivista non ha mai abbandonato: lo attesta, anche in questo numero, la presenza di contributi di insegnanti-ricercatori.

1 La SSIS del Veneto operò dal 1997 (il primo anno è sperimentale) fino alla sua definitiva chiusura nel 2010.

Dal primo numero del 2011 la Rivista esce con la promozione della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF), alla quale, più recentemente (2019), si affianca la promozione della Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva (SIE-MeS). Tali cambiamenti coincidono con un salto di qualità verso l'internazionalizzazione della ricerca, nella consapevolezza che:

«Una delle caratteristiche principali della ricerca attuale è rappresentata dalla mobilitazione delle comunità di ricerca oltre i confini nazionali, ma in un contesto di glocalizzazione che introduce a livello locale quei principi e idee che circolano negli spazi internazionali: ci sono riferimenti comuni per la definizione delle competenze, per le strategie di valutazione di performance e risultati, per le riforme proposte nei sistemi nazionali, per le strategie di razionalizzazione dei sistemi formativi. Questa evoluzione richiede cambiamenti profondi [...] Si aggiunga la novità di un insieme di concetti e linguaggi che non facevano parte del lessico educativo-formativo. Questi discorsi non sono innocui e sono il frutto di un lavoro di costruzione e/o ricostruzione (non solo descrizione) degli ambiti di ricerca» (Margiotta, 2011, p. 9).

Il primo numero del 2011 testimonia il rinnovamento, nella consapevolezza del superamento delle categorie e dei criteri sino ad allora usati dalla ricerca educativa, ma anche nella convinzione che:

«per la loro ridefinizione non basta la sola assunzione dei principi della “società cognitiva” come strategie per far progredire i sistemi di conoscenze specialistiche e il lavoro della comunità scientifica. Ci sono quattro parole chiave che ci possono aiutare ad interpretare gli attuali sviluppi della ricerca educativa e formativa: *frammentazione*, *accumulazione*, *comunicazione* e *utility*. Sono al centro di preoccupazioni che vanno condivise. [...] È chiaro che serve una svolta verso un lavoro di ricerca guidato da metodi che forniscano risultati più attendibili, sulla base di evidenze, affinché la ricerca possa finalmente trovare la strada giusta per arricchire di conoscenza le politiche e le pratiche» (Margiotta, 2011, p. 10-12).

La rivista nasce altresì come organo di libero confronto scientifico e diffusione delle idee, con l'obiettivo di contribuire alla crescita culturale del settore educativo-formativo:

«Nel momento in cui l'attenzione è prioritariamente assorbita da interrogativi sul futuro, noi diciamo che il futuro è già qui. È fatto dalla nostra azione, del nostro studio e lavoro “für ewig” che saremo capaci di impostare e sviluppare. A partire da questo convincimento noi diciamo a tutti coloro che cercano la sostanza dietro le etichette: lo spazio di questa Rivista è ambiente di rigore, di analisi, e di discussione, ma soprattutto di progetto e di autonomia aperta alla loro collaborazione» (Margiotta, 2003, p. 5).

A tale risultato hanno concorso i tanti nomi di studiosi, provenienti da contesti assai diversi e variegati, che hanno trovato riscontro nella formula editoriale messa a punto, che si è imposta nella realtà italiana e internazionale con sorprendente rapidità, contribuendo a produrre una fitta rete di articoli che affrontavano – e affrontano – con rigore scientifico e senza narcisismi intellettualoidi i tanti temi delle regioni educativo-formative, dando vita, oltre ai numeri regolari, ai supplementi tematici speciali, diventati via via veri e propri appuntamenti imperdibili, affidati alla curatela di vari studiosi.

Allo stato attuale, la Rivista si appresta a completare quella visibilità interna-

zionale alla quale ha gradualmente lavorato, ottenendo posizionamenti sempre più favorevoli nel corso degli anni.²

Il tutto come frutto di una visione della rivista aperta, a più voci, curiosa, studiata per evolvere e per padroneggiare le oscillazioni e i nuovi orientamenti pedagogici, restando fedeli a certi irrinunciabili paradigmi e valori:

«Le società democratiche contemporanee sono minacciate non tanto (e non solo) da fenomeni eclatanti ed eccezionali, quanto dalla coscienza ordinaria e convenzionale, che si piega a una comprensione meccanica degli eventi e soffoca l'autenticità dell'interazione democratica. Per affrontare negli spazi educativi tali prospettive serve *instillare abitudini di consapevolezza critica* che consentano di far emergere *riflessioni focali sulla natura dell'identità che vogliamo auto-costituire*, non semplice espressione del pensiero uniforme» (Minello, 2020, 8).

In vent'anni di attività, non solo la rivista ha accolto affermati studiosi, ma ha anche accompagnato, nella crescita professionale, molti giovani ricercatori talentuosi, coinvolgendoli in un percorso di ricerca che non seguiva una predefinita rotta evolutiva, ma, come la vita, un magmatico, vitalistico, sovrapporsi di idee, di scelte e di innovazioni, sempre nel segno dell'interazione.

Formazione & insegnamento è stata, insomma, un io narrante attento al cambiamento, eclettico e cosmopolita, un punto di osservazione privilegiato sempre saldamente ancorato a tre valori fondanti, più che mai di attualità: documentare, promuovere e sistematizzare la qualità della ricerca educativo-formativa. Una triplice elica che continua a porsi al centro di un circuito di comunità di ricerca ricche di prospettive e foriere di cambiamenti. Ma anche una bussola per orientarsi nella babele dei linguaggi e delle incertezze temporali.

Rita Minello

Direttore Responsabile *Formazione & insegnamento*

Riferimenti bibliografici

- Margiotta, U. (2003). Editoriale. *Formazione & insegnamento*, 1(1–2), 5.
- Margiotta, U. (2011). Verso una terza via per la ricerca educativa e formativa [Editorial]. *Formazione & insegnamento*, 9(1), 9–12. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1136>
- Minello, R. (2020). Identità, Generatività e Trasformazioni Sociali [Editorial]. *Formazione & insegnamento*, 18(2), 8–10. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_01
- Minello, R. (2021). La Rivista *Formazione & Insegnamento* come dispositivo di comunicazione della ricerca. In L. Galliani, R. Minello, & F. Tessaro (Eds.), *Principio di Responsabilità e Ricerca Pedagogica: Scritti in onore di Umberto Margiotta* (pp. 357–373). Roma: Armando.

2 In un breve editoriale, l'economia del discorso non consente di condurre una storia vera e propria della Rivista e delle sue sfide scientifiche, per la stessa si faccia riferimento a Minello (2021).



Paradigms

Paradigmi



Educational Crisis and Scientific Design in Education

Crisi educativa e progetto pedagogico

Massimo Baldacci

Dipartimento di Studi Umanistici (DISTUM), Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”
massimo.baldacci@uniurb.it, <https://orcid.org/0000-0003-3558-0431>

ABSTRACT

The paper examines two types of educational crisis. The first type crisis as a transition in the ethicality of a social community. And the crisis of the second type as a fading of ethicality. Pedagogical responses to these types of crises are also examined.

L'articolo esamina due tipi di crisi educativa. La crisi di primo tipo come una transizione *nella* eticità di una comunità sociale. E la crisi di secondo tipo come un indebolimento *della* eticità in quanto tale. Sono inoltre esaminate le risposte pedagogiche a questi tipi di crisi.

KEYWORDS

Crisis, Education, Ethicality, Morality, Hegemony
Crisi, Educazione, Eticità, Moralità, Egemonia

CONFLICTS OF INTEREST

The Author declares no conflict of interest.

1. Premessa

Il termine “crisi” ha sempre rivestito una notevole importanza nel pensiero pedagogico. Tuttavia, spesso è stato usato nel senso generico di una difficoltà, di un'incertezza o di un turbamento di cui soffrono le agenzie educative (a partire dalla scuola e dalla famiglia) nell'adempiere ai propri compiti formativi. Vi è però un senso almeno parzialmente diverso, e più specifico, di questo termine. Intendo iniziare questo saggio mettendo a fuoco questo senso pedagogico più specifico del concetto di crisi. Vedremo poi come questo senso non esaurisce la fenomenologia della crisi, e come sia perciò necessario cogliere anche un secondo tipo di crisi. Parleremo perciò di crisi di primo e di secondo tipo.

2. La crisi educativa di primo tipo

Negli anni Venti del secolo scorso, Antonio Banfi (2020), nei suoi scritti filosofici sull'educazione, aveva posto un rapporto organico tra crisi, educazione e pedagogia. Secondo il filosofo milanese, quando vige una sintesi culturale condivisa da una comunità sociale, l'educazione viene a dipendere semplicemente dall'*ethos* di tale comunità. I valori secondo cui devono essere formati i giovani sono chiari, scontati, e condivisi dagli educatori. Pertanto, la problematica educativa non affiora nella sua autonomia e specificità, e non vi è una necessità diretta di un'elaborazione pedagogica. Quest'ultima interviene tutt'al più a ratificare l'*ethos* comunitario e i costumi educativi vigenti, rendendoli più trasparenti e consapevoli. Quando invece una sintesi culturale precedentemente condivisa s'infrange, e nell'organismo socio-culturale compaiono orientamenti etico-sociali diversi e tra loro alternativi, allora la problematica educativa emerge nella sua specificità e autonomia, reclamando una riflessione pedagogica in grado di indicare quale alternativa scegliere o, comunque, una via di uscita dalla crisi. Per un esempio storico, si può citare la crisi innescata dal contatto con la cultura greco-ellenistica nelle classi dirigenti romane del II secolo a.C., con la disputa tra Catone il Censore e il cosiddetto circolo degli Scipioni, che ebbe un'espressione letteraria (pedagogica in senso lato) nelle commedie di Terenzio.

Questa indicazione di Banfi circa il nesso tra crisi e riflessione pedagogica mi sembra preziosa. Riepilogandola in parole povere, quando abbiamo tutti più o meno le stesse convinzioni circa gli scopi e i modi della formazione delle giovani generazioni, non c'è molto da discutere; si deve solo agire educativamente in modo coerente con tali convinzioni. Lo spazio della discussione, e quindi quello della riflessione, si apre quando compaiono opinioni diverse circa i valori a cui educare i giovani, e quindi rispetto ai modi della formazione. Il concetto banfiano di "crisi" sembra perciò nutrito delle radici etimologiche di tale termine: infatti, esso viene dal greco *krisis*, che significava scelta o giudizio. Si può parlare di "scelta" soltanto in presenza di alternative, e queste non si danno quando vige una sintesi culturale: compaiono solo quando tale sintesi si rompe. Quando questo avviene, occorre attivare una riflessione in grado di formulare un giudizio e di esprimere una scelta tra le alternative in gioco. E poiché i giudizi saranno spesso diversi, si aprono discussioni, dispute o conflitti culturali circa le diverse possibilità. In ogni caso, la riflessione pedagogica appare tesa a superare la crisi, ossia a indicare una alternativa (o una posizione di mediazione tra le alternative) come la soluzione di questa. Pertanto, la pedagogia emerge insieme con la crisi culturale-educativa, ma il suo senso è quello di proiettare l'educazione oltre la crisi. La risposta della pedagogia alla crisi non si limita perciò alla riflessione, alla chiarificazione delle alternative in gioco, ma si prolunga nel *Progetto*: nel giudizio e nella scelta, protesa verso una nuova possibile sintesi educativa.

Dal punto di vista strutturale, si deve rilevare una analogia tra la coppia banfiana sintesi culturale/crisi e quella scienza normale/scienza rivoluzionaria formulata da Kuhn (1978). Secondo quest'ultimo, la storia della scienza è strutturata secondo un alternanza tra periodi di *scienza normale* – caratterizzati dalla convergenza della comunità scientifica sullo stesso paradigma teorico (vi è perciò analogia con la fase della "sintesi culturale" di Banfi) – e periodi di *scienza rivoluzionaria*, quando il paradigma per l'innanzi dominante va in crisi a causa delle sue anomalie, e compaiono paradigmi alternativi (in analogia alla "crisi culturale" di Banfi), uno dei quali diventerà quello dominante. Questa analogia tra la storia della cultura (intesa in senso ampio, come il patrimonio di valori, credenze e costumi) e la storia della scienza mostra la fecondità euristica della coppia concettuale sintesi/crisi.

Tra la prospettiva di Kuhn e quella di Banfi corre, però, un'asimmetria. Kuhn indica un'eziologia precisa delle crisi scientifiche: sono generate dall'accumularsi di anomalie a carico del paradigma dominante (di fenomeni che esso non riesce a spiegare o di esperimenti che sembrano contraddire le sue posizioni), e dalla comparsa di paradigmi rivali (in assenza dei quali il vecchio paradigma tende a sopravvivere nonostante le sue anomalie). Banfi, invece, non indica un'eziologia precisa delle crisi culturali: che esse avvengano è un fatto storico. Questo costituisce un limite della fecondità del suo discorso proprio rispetto al pensiero pedagogico. E un'eventuale trasposizione dell'eziologia kuhniana dalla scienza alla pedagogia mi sembra problematica. Ciò implicherebbe preliminarmente una ridefinizione della dinamica culturale banfiana in termini kuhniani. Il pensiero pedagogico sarebbe descritto come un'alternanza tra *periodi normali*, nei quali domina un paradigma educativo (una sintesi culturale), e *periodi rivoluzionari*, nei quali tale paradigma entra in crisi, e attraverso una competizione tra paradigmi alternativi si arriva a una nuova sintesi. E fino a qui tutto bene; infatti, lo stesso Kuhn dichiara di aver inferito questa dinamica da campi extrascientifici, come quello dell'arte. Ma se si vuole superare il livello puramente descrittivo per accedere a quello esplicativo, o comunque a una comprensione più circostanziata di questa dinamica, occorre affrontare la questione della sua eziologia. A questo proposito, occorre tenere presente che mentre lo schema generale dell'alternanza tra periodi normali e periodi rivoluzionari è stato ricavato da Kuhn per analogia con altri campi culturali (come l'arte), la sua eziologia è stata estrapolata dalla storia delle scienze naturali (fisica, chimica, biologia). Se si traspone senza mediazioni la teoria di Kuhn alla pedagogia, si trasporta anche un'eziologia tipica delle scienze naturali a una scienza sociale. E questo non è privo di problematicità. Intendiamoci, un tentativo di questa natura – benché problematico – può avere senso nel quadro della costituzione di una pedagogia come scienza empirica, come è tipico (ma non esclusivo) della pedagogia sperimentale, e anzi in questo contesto può favorire il superamento di posizioni veteropositiviste e l'approdo a visioni epistemologiche maggiormente critiche e avanzate. Tuttavia, se ci si riferisce non tanto a un paradigma scientifico in senso stretto della pedagogia, quanto alla *cultura dell'educazione* nel senso di Bruner (ossia, al quadro di credenze, in gran parte di senso comune, che innerva le prassi educative) allora la questione cambia. Si deve precisare, che la menzione di Bruner (1997) è appropriata perché la sintesi culturale di cui parla Banfi incorpora anche una cultura dell'educazione, o quest'ultima è in stretto rapporto con quella. Si noti bene, che non vi sarebbe alcuna inappropriatezza nel parlare di *paradigmi culturali dell'educazione*, per designare questo insieme delle credenze relative agli scopi e ai modi dell'educazione, parte di senso comune e parte di origine colta. I problemi iniziano quando si tenta di applicare l'eziologia kuhniana della crisi paradigmatica. In che senso la crisi di un paradigma culturale dell'educazione sarebbe innescata dall'accumularsi di anomalie a suo carico? Ovviamente, la risposta dipende da cosa s'intende per "anomalie". In Kuhn questo termine designa essenzialmente l'incapacità di un paradigma nello spiegare certi fenomeni, o il sopravvenire di prove a suo sfavore, derivanti da esperimenti o nuove scoperte. Ma si può sostenere che questa sia l'eziologia anche della crisi di un paradigma culturale dell'educazione? Sembra difficile, dal momento che questo paradigma incorpora in modo significativo anche valori e scopi, che, come tali, non possono essere rigettati sulla base di fattori di natura empirica come quelli indicati da Kuhn (ciò non esclude che gli elementi empirici possano rivestire un ruolo nella critica dei paradigmi culturali dell'educazione). Insomma, la sintesi culturale di cui parla Banfi, e l'analoga nozione di paradigma culturale dell'educazione, riguarda primariamente i valori e

gli scopi che una comunità elegge (anche in modo implicito) come riferimento per l'educazione. L'eziologia della sua crisi va perciò ripensata rispetto al modello kuhniano, e un eventuale uso della nozione di "anomalia" richiede una sua ridefinizione.

A questo proposito, mi pare interessante tentare di innestare sulla concezione banfiana delle crisi culturali la teoria dell'*egemonia* di Gramsci (1975), vedendole come crisi dell'egemonia culturale. Secondo Gramsci, in ogni società si dà una fondamentale divisione tra gruppi dominanti e gruppi subordinati, tra dirigenti e subalterni. I gruppi dirigenti mantengono il loro potere attraverso due meccanismi: in primo luogo, il possesso della forza di coercizione; tuttavia, nessuna forma di governo si affida solo alla forza, oltre ad essa ricorre alla promozione del consenso dei subordinati. Gramsci denomina come *egemonia* (politico-)culturale questa seconda modalità di esercizio del potere basata sul consenso. Il possesso dell'egemonia culturale si esprime nella capacità di formare il senso comune diffuso nella società, creando così una sorta di sintesi culturale (per dirla alla Banfi), condivisa (in una certa misura) dai vari gruppi sociali. Questa sintesi, come si è visto, incorpora anche una cultura dell'educazione (valori, scopi, modalità), ed è quindi il presupposto che orienta in modo relativamente unitario i concreti processi formativi.

Alla luce della concezione di Gramsci, una "sintesi culturale" è l'esito di pressioni egemoniche esercitate dai gruppi dominanti, sebbene i gruppi subalterni possano conservare proprie forme di subcultura. In questo quadro, la crisi culturale – l'infrangersi della sintesi – va vista propriamente come una crisi storica di un'egemonia (politico-)culturale. La sua eziologia va perciò pensata nel quadro dell'eziologia della crisi egemonica. Quali sono i fattori di tale forma di crisi? Gramsci (Q13, §23) ne indica almeno due. Da un lato, l'insorgere di contraddizioni sociali che conseguono dai fallimenti di imprese politiche dei gruppi dirigenti, e che questi ultimi non riescono a controllare (e cercano perciò di mascherarle). La percezione di tali contraddizioni e fallimenti (di cui, *mutatis mutandis*, le anomalie di Kuhn potrebbero essere viste come l'analogo epistemologico), porta a un diffuso scetticismo negli strati subordinati e all'interno di frange degli stessi gruppi dominanti. Così, la coesione della sintesi culturale che informa il paradigma educativo s'indebolisce, e nelle precedenti certezze pedagogiche può iniziare a insinuarsi il dubbio. Dall'altro lato, perché gruppi sociali precedentemente subalterni superano la condizione della passività e, anche col sostegno di intellettuali provenienti dai gruppi dominanti, intensificano la propria elaborazione culturale, avviando attivamente un conflitto culturale contro-egemonico. Tale conflitto è tanto più incisivo quanto più tali gruppi sociali sono in ascesa e divengono poli d'attrazione anche per altri gruppi subalterni. A questo proposito, l'esempio canonico è rappresentato dalla lotta culturale (e politica) compiuta dalla borghesia in ascesa contro la supremazia dell'aristocrazia dalla metà del Seicento alla metà dell'Ottocento. La nascita di concezioni ideologiche che aspirano a stabilire una nuova egemonia culturale, *mutatis mutandis*, possono essere considerati come l'analogo sociale dei paradigmi scientifici rivali di Kuhn. Il conflitto culturale contro-egemonico, se è sufficientemente incisivo, infrange la sintesi culturale egemonica, e con essa la cultura dell'educazione dominante. Si fronteggiano ora paradigmi culturali (o ideologie culturali) antagonisti, e la problematica educativa emerge allora nella sua specificità e autonomia, reclamando una riflessione pedagogica capace di legittimare l'una o l'altra alternativa, e quindi di dare un nuovo orientamento alla scelta educativa. In base a questa dinamica, non meraviglia che le concezioni pedagogiche che sorgono in questi frangenti abbiano spesso la struttura dell'opposizione tra pedagogie tradizionaliste-conservatrici e pedagogie innovatrici-progressiste. Così, nella seconda parte del Seicento, nell'Inghilterra

delle prime rivoluzioni borghesi, si hanno i *Pensieri sull'educazione* di Locke (1693) (che nel loro tempo svolgevano una funzione "progressista"); mentre nella Francia, in cui l'ascesa della borghesia era ancora imbrigliata dal potere della nobiltà parassitaria, l'opera canonica è rappresentata da *L'educazione delle giovanette* di Fenelon (1687), di tenore sostanzialmente tradizionalista.

Riassumendo, in Gramsci, l'eziologia della crisi dell'egemonia indica due fattori principali: il sopravvenire di contraddizioni sociali legate alle politiche dei gruppi dirigenti, che questi ultimi non riescono a risolvere; e l'emergere di un conflitto culturale contro-egemonico da parte di altri gruppi sociali. L'eziologia delle crisi scientifiche descritta da Kuhn (l'accumularsi di anomalie a carico del paradigma dominante, e il sopravvenire di paradigmi rivali capaci di sciogliere tali anomalie) mostra una certa analogia formale con l'eziologia della crisi egemonica indicata da Gramsci. Tuttavia, è all'eziologia gramsciana che dobbiamo ricorrere per comprendere la dinamica della crisi culturale descritta da Banfi. La prassi educativa quotidiana è regolata più o meno tacitamente da una cultura dell'educazione (insieme di credenze circa i valori, gli scopi e i modi dell'educare) che inerisce a una data sintesi culturale. La crisi si dà come un infrangersi di tale sintesi, ma questa frantumazione non piove dal cielo. La sintesi è il prodotto di un'egemonia culturale, e la sua frattura è prodotta dalla crisi dell'egemonia, secondo l'eziologia sopra descritta. E il sopravvenire di orientamenti diversi nell'educazione è spesso legato ai conflitti per l'egemonia che accompagnano la crisi. L'autonomia della problematica educativa che emerge in seguito a ciò è connessa alla consapevolezza della organicità dell'orientamento educativo precedentemente dominante alla cultura per l'innanzi egemone, e quindi alla coscienza del suo carattere storico relativo. E la riflessione pedagogica che deve condurre alla scelta del progetto educativo (inteso in senso ampio), dovendo prendere posizione rispetto a valori e scopi, non è un'analisi puramente epistemologica delle posizioni in gioco, ma opera in un campo segnato dal conflitto egemonico-culturale. Pertanto, interagisce e interferisce con questo stesso conflitto. Questo non implica che la riflessione pedagogica sia priva di autonomia, che si risolva semplicemente nell'aderire a un apriori ideologico da cui derivare il progetto educativo. Significa però che la scelta pedagogica, per quanto autonoma e regolata da criteri indipendenti, non è neutrale. L'autonomia non va confusa con la neutralità. La scelta pedagogica appare per lo più oggettivamente schierata, in quanto tenderà a risultare maggiormente in sintonia con una certa posizione culturale rispetto alle altre. L'onestà intellettuale non consiste nella neutralità, tanto meno nell'avanzare la pretesa di validità universale della propria posizione, bensì nel riconoscere in modo trasparente con posizione (politico-)culturale si pone in sintonia la propria opzione.

Concludendo questa parte, dal punto di vista pedagogico, la concezione gramsciana della crisi culturale può rivestire un *ruolo euristico* nella riflessione pedagogica. Di fronte a ciò che si dà come una crisi educativa porta a porsi domande quali: quali concezioni culturali appaiono in crisi? Quale egemonia culturale, di quali gruppi sociali, è in difficoltà? Quali sono le contraddizioni sociali che stanno al fondo di tali difficoltà? Quali conflitti culturali contro-egemonici sono eventualmente in atto? Quale forma assume la contesa sul piano culturale? Quale tipo di cultura dell'educazione, e quali suoi elementi, sono coinvolti in questa crisi? Quali sono le impostazioni alternative che stanno emergendo? Quali valutazioni critiche si possono esprimere circa le posizioni pedagogiche in gioco? Porsi domande di questa natura significa ampliare la coscienza pedagogica della crisi culturale, per riprendere il titolo di un'opera di Bertin (1971). E porta a illuminare la scelta educativa, come momento in cui – forti della coscienza della crisi – si prende concretamente posizione nella storia.

3. La crisi educativa di secondo tipo

Fino a questo momento abbiamo caratterizzato la crisi come una fase di (possibile) transizione da un paradigma culturale a un altro, da un'egemonia (politico-)culturale a un'altra. In uno scenario di questo tipo, la crisi ha una natura tanto distruttiva verso la vecchia sintesi culturale, quanto costruttiva rispetto a una nuova sintesi. Un vecchio blocco culturale di idee e di valori si sfalda, e viene sostituito da un nuovo blocco culturale. Nella *dialettica* di questa transizione, non tutte le idee e i valori del vecchio blocco tramontano. Alcune sono assimilate in forma molecolare e con un ruolo subordinato entro la nuova sintesi. Anzi, il vigore di quest'ultima dipende anche dall'aver saputo conservare gli elementi ancora vitali del precedente paradigma. Così, anche rispetto alla cultura dell'educazione, solitamente queste transizioni sono connotate da un intreccio tra continuità e discontinuità. E il ruolo della pedagogia in questa dinamica sembra soprattutto legato alla fase della crisi-transizione, quando occorre indicare e legittimare un determinato orientamento educativo. Ovviamente, una crisi si può chiudere anche con la riaffermazione del paradigma dominante, che – riuscendo a respingere gli attacchi (politico-)culturali di un paradigma rivale – rafforza così la propria egemonia.

Tuttavia, questo primo tipo di crisi culturale-educativa non sembra esaurire la fenomenologia della crisi stessa. E la dinamica della crisi non è sempre così strutturata:

egemonia paradigma A → crisi → egemonia paradigma B

Il conflitto egemonico-culturale – che solitamente si articola di per sé su tempi distesi – può mettere capo a situazioni di stallo, nelle quali all'estenuazione delle vecchie idee e dei vecchi valori non corrisponde l'affermazione delle nuove idee e dei nuovi valori: “il vecchio muore, e il nuovo non può nascere” (Gramsci, 1975, Q3). La struttura, cioè, è del tipo:

estenuazione egemonia paradigma A → crisi ← fiacchezza egemonica paradigma B

Si genera allora una situazione di crisi stagnante, esposta a degenerazioni morbose, ossia un secondo tipo di crisi che deve essere colto e compreso nella sua peculiarità. A questo proposito, muoveremo dalla sfera assiologica, rispetto alla quale il discorso si presenta maggiormente perspicuo.

Per comprendere questo secondo tipo di crisi dobbiamo chiamare in causa ulteriori concetti. Nei *Lineamenti di filosofia del diritto*, Hegel (1821/2000), a proposito dell'articolazione dello spirito oggettivo, compie una rilevante distinzione tra eticità e moralità. L'*eticità* è rappresentata dai valori che innervano i *costumi* e le *istituzioni* di una comunità, dall'*ethos* concreto che guida la vita sociale (e quindi l'educazione quotidiana) (Hegel, 1821/2000, pp. 293–297). La *moralità* è la sfera della riflessione morale soggettiva e dell'esigenza di un dover essere valido universalmente (Hegel, 1821/2000 pp. 219–223). Ossia, l'*eticità* è la morale concreta della comunità, la *moralità* è l'etica dell'interiorità del soggetto. Hegel imputava alla *moralità* una sostanziale astrattezza, che vedeva invece superata nella concreta eticità della comunità (la sua religione civile, potremmo dire). Eticità e moralità possono essere però considerati anche come una coppia dialettica (Preti, 1968).

Posta questa distinzione, occorre comprendere che il concetto gramsciano di egemonia (politico-)culturale può essere essenzialmente riferito alla dimensione dell'*eticità*. Il possesso dell'egemonia equivale alla capacità di formare il senso co-

mune, ossia il concreto *ethos* che innerva le istituzioni e i costumi della comunità. Occorre che un certo paradigma assiologico-culturale metta le radici nelle istituzioni sociali e nei costumi affinché possa essere definito come egemone. La crisi culturale del primo tipo può essere quindi ridescritta come una fase di transizione da una forma di eticità a un'altra: si ha un cambiamento dei costumi e un mutamento dell'etica delle istituzioni, secondo l'intreccio tra continuità e discontinuità di cui si è detto. Il vecchio blocco di valori perde di presa sulle istituzioni e sui costumi, su cui fa progressivamente presa un nuovo blocco assiologico. Ma cosa accade se la vecchia eticità tramonta e i nuovi paradigmi culturali rimangono allo stato aurorale, senza riuscire a radicarsi concretamente nella vita della comunità sociale? Si ha allora quella che abbiamo indicato come una crisi di secondo tipo. La crisi di primo tipo è una crisi *nella* eticità: consiste in un mutamento interno alla sua sfera (dall'eticità A all'eticità B), che in quanto tale ha una continuità di sussistenza. La crisi del secondo tipo è una crisi *della* eticità: corrisponde a un suo smarrimento (da un'eticità allo svanire dell'eticità); i vecchi valori perdono di radicamento sociale e istituzionale, e non riescono a radicarsi nuovi valori. Privati del loro legame con l'ambiente sociale, i valori divengono astratti, decadono a forme di dover essere puramente ideali, e vecchi e nuovi valori possono coesistere in quanto il loro sradicamento non li rende veramente impegnativi.

In linea generale, questa dinamica – più che nell'avvento del nichilismo profetizzata da Nietzsche (1993) – trova riscontro nel *politeismo* valoriale ipotizzato da Weber come il destino delle nostre società. Per Weber (2003, pp. 262-67), il *politeismo* corrisponde a una situazione di pluralità di valori, tra i quali, in linea di principio, vige un conflitto "mortale" e inconciliabile; al tempo stesso l'uomo, nella "superficialità della 'vita quotidiana'" tende a sfuggire alla consapevolezza del carattere morale delle proprie scelte, evita di vederle come impegni circa la gerarchia dei valori in conflitto, e tende a dare loro un significato puramente pragmatico. Aggiungiamo, però, che alla luce di quanto abbiamo detto, la possibilità di questo atteggiamento superficiale, pragmatico e situazionale trova la propria condizione di possibilità nel tramonto dell'eticità, nel fatto che i valori hanno perso il loro radicamento sociale, e quindi sono diventati astratti, valevoli solo in linea di principio. Così, si ha una sorta di *moralità-guardaroba*, da cui si può scegliere quale veste morale indossare a seconda della situazione, senza che tale scelta sia impegnativa per altre circostanze, e senza che l'incoerenza sia vissuta come un problema.

La crisi culturale-educativa di secondo tipo ha un carattere radicale nel vero senso del termine: dipende dalla perdita di radicamento sociale dei paradigmi etico-educativi. Questo tipo di crisi è stata intuita da Massa, che in un articolo uscito postumo nel 2000 scriveva:

«Il tramonto dell'educazione per me è la scomparsa di [...] ambienti di riferimento [...] Quando si parla di crisi dei valori e degli ideali penso si ricorra a espressioni poco adeguate. Il problema, infatti, non è riproporre valori o ideali, ma che questi valori che un tempo erano iscritti in un contesto sociale e materiale oggi non hanno più un ambiente di riferimento perché quel milieu culturale è venuto meno» (Massa, 2000).

Una diagnosi di rara lucidità, che si può intendere come riferita a una crisi dell'eticità educativa. Una crisi che – secondo l'incisiva tesi di Massa – appare in atto in questo nostro tempo. In altre parole, si può avanzare l'ipotesi secondo la quale oggi ci troviamo a fronteggiare una crisi etico-educativa di carattere inedito, una crisi del secondo tipo. Parlo di ipotesi, perché si potrebbe ragionare anche in

modo diverso, considerando l'odierna crisi culturale come un esito del conflitto egemonico che ha visto l'ideologia neoliberista acquistare una sostanziale supremazia, che continua però ad essere contrastata. In questo caso, la crisi sarebbe da leggere come uno stallo di tipo diverso: il neoliberismo è egemone ma non riesce a imporsi in modo definitivo, gli altri paradigmi resistono ma non riescono a ribaltare i rapporti di forza. In questo sbilanciamento conflittuale, i paradigmi alternativi al neoliberismo conducono un'esistenza culturale stentata ma non si estinguono. Da qui una persistente frammentazione degli orientamenti educativi, che crea una permanente situazione di conflitto e di incertezza. Questo tipo di situazione sarebbe intermedia tra una crisi di primo tipo e una crisi di secondo tipo.

Qui, a mero titolo di ipotesi di lavoro, seguiremo però l'intuizione di Massa, e tratteremo l'attuale situazione come una crisi di secondo tipo, relativa alla compromissione dell'eticità educativa.

Non possiamo soffermarci sulla genesi storico-sociale di questa crisi. Senza pretendere di compiere una vera analisi, alcuni suoi fattori possono essere i seguenti. La progressiva forza dell'ideologia neoliberista a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso ha quanto meno autorizzato nuove forme di individualismo egoistico, che hanno amplificato la tendenza al politeismo indicata da Weber. Questo ha indebolito la coesione delle comunità sociali, e con essa il tessuto della loro eticità. La crescita della complessità sociale ha intensificato la tendenza al pluralismo degli orientamenti valoriali. L'avvento della cosiddetta postmodernità, ossia la tendenza al tramonto delle grandi narrazioni ideologiche, è un altro fattore che può aver incrementato la tendenza verso atteggiamenti pragmatici tipici del politeismo. Per l'Italia, si potrebbe indicare anche il fenomeno di una diffusa corruzione pubblica, che ha progressivamente lacerato il tessuto etico-civico del Paese. Ci fermiamo qui, ma un'analisi circostanziata sarebbe ben più articolata. Come risultato i valori si sono in larga parte disancorati dai costumi e dalle istituzioni, e circolano ormai nella sfera astratta della moralità di principio. Questo, beninteso, non impedisce scelte morali personali coerenti e impegnative. Il quadro d'una eticità di riferimento per l'educazione appare però in buona misura indebolito.

Rispetto a questa situazione inedita non servono anatemi contro i tempi moderni o lodi del tempo passato, e nemmeno predicare in astratto la necessità di tornare a una vita sociale ispirata ai valori, capace di dare una base etica all'educazione. Per quanto possa essere difficoltoso occorre tentare una valutazione spassionata e problematica di tale situazione, e cercare di elaborare risposte pedagogiche costruttive. Qui posso solo dare un cenno a tali questioni.

Una valutazione problematica della crisi d'eticità deve cercare di cogliere le sue potenzialità, oltre ai suoi rischi (ai quali ho già accennato). A questo proposito, occorre tenere conto che il tramonto dell'eticità indebolisce la cogenza dei valori eteronomi a cui l'individuo era per l'innanzi soggetto. Questo rende l'educazione più difficile e incerta, ma nel contempo potrebbe rappresentare un ampliamento dei gradi di libertà dell'individuo, dato che questi diventa meno soggetto ai vincoli conformistici della comunità. Ciò, in linea di principio, non impedisce scelte morali personali coerenti e impegnative; rende, piuttosto, maggiormente autonome tali scelte. Nietzsche (1993) scriveva che l'avvento del *nichilismo*, il tramonto di tutti i valori eteronomi, è il presupposto per poter creare autonomamente nuovi valori, per compiere esperimenti esistenziali. Bertin (1982) riprende questa idea con la sua teoria della *progettazione esistenziale* quale nuovo orizzonte pedagogico. Una progettazione che consiste nello scegliere autonomamente e creativamente i valori-guida della propria vita, privilegiando la differenza personale – la fedeltà a sé stessi – piuttosto che il conformismo.

Questo discorso sulle potenzialità aperte dalla crisi d'eticità è importante per non cadere in giudizi negativi stereotipati. Tuttavia, non si deve passare all'errore opposto, trascurando i rischi pedagogici di tale crisi. Credo che nella prima fase della vita, nella quale l'eteroeducazione è indispensabile, qualche riferimento stabile – sia pure minimo – sia necessario. Occorre formare preliminarmente le chiavi che possono aprire la porta della progettazione esistenziale, altrimenti questa sarebbe priva di fondamenti e di autenticità. Gramsci (1975) indicava che in una prima fase dell'educazione è necessario un certo dogmatismo e una certa autorità. Il bambino ha bisogno di riferimenti chiari, e accetta l'autorità dell'adulto (se questa non è eccessivamente invasiva). Questo non significa che egli vada tenuto per sempre nella culla. Il dogmatismo e l'autorità devono avere un carattere *dinamico*, e devono perciò cedere progressivamente il passo a una cultura critica e all'autonomia personale. Il punto è che gli elementi impartiti dogmaticamente non dovrebbero essere posticci, e quindi destinati ad essere sconfessati dalla loro ripresa critica. Quest'ultima, dovrebbe bensì approfondirli e condurre alla loro compiuta comprensione. Ma quali potrebbero essere oggi questi elementi che, impartiti nella prima fase della vita, siano poi capaci di reggere l'urto con la società politeista e con la crisi d'eticità senza generare disillusione e scetticismo? Domanda alla quale è difficile rispondere. Si può pensare che questo nucleo di elementi debba essere circoscritto a quegli elementi sui quali si possa anche oggi registrare una certa convergenza. Tuttavia, come di diceva, il problema è che anche la condivisione di questi elementi valoriali è tale solo in via di principio. Di fatto, essi sono in gran parte privi di un effettivo radicamento sociale. Pertanto, non basta individuare o elaborare questo nucleo, occorre anche *ricontestualizzarlo*: radicarlo nella vita concreta di un'agenzia educativa, nella sua prassi formativa quotidiana. I valori prescelti devono cioè diventare i vincoli della strutturazione contestuale della vita educativa: i principi processuali che informano le pratiche di un'agenzia. Va da sé che ciò è possibile soltanto con le agenzie intenzionalmente educative, a partire dalla scuola. Nel progetto Prin 2017 (che sta arrivando adesso alla conclusione) abbiamo percorso questa strada, formulando l'ipotesi di un curriculum scolastico di educazione etico-sociale (Baldacci, 2020). Quanto al nucleo valoriale da assumere come guida della vita scolastica, in quanto ampiamente condiviso e potenzialmente capace di resistere all'impatto con la società politeista, l'ipotesi formulata in quella sede è quella di identificarlo con i valori della democrazia. Una democrazia intesa in senso deweyano come forma di vita, come modo di vivere insieme (Dewey, 2000). Per la giustificazione pedagogica di questa scelta debbo, però, rinviare ad altre sedi (vedi Baldacci, 2020). Sottolineo che la congettura formulata nel Prin 2017 rappresenta solo di un'ipotesi di lavoro, che non intende in alcun modo proporsi come una ricetta contro la crisi. La chiamo in causa solo come esempio di una possibile strategia generale: (1) individuare un nucleo assiologico condivisibile almeno in linea di principio, e capace – potenzialmente – di resistere a una sua ripresa critica (i valori della democrazia ci sono sembrati una buona candidatura rispetto a questi criteri); (2) contestualizzare tale nucleo nella vita concreta di un'agenzia educativa, facendone il principio che guida costantemente le sue pratiche. Una volta che tale nucleo sia stato assorbito, arriverà il tempo della sua ripresa a livello critico. E tale ripresa potrà essere una chiave per schiudere in modo credibile l'orizzonte della progettazione esistenziale, della autonoma scelta di un orientamento assiologico nella propria vita.

In ogni caso, l'elaborazione del nucleo assiologico da ricontestualizzare chiama in causa un rinnovato ruolo della pedagogia generale, o della filosofia dell'educazione – se si preferisce. Nella crisi di secondo tipo, diversamente da quella di primo tipo, la pedagogia non si confronta con alternative etico-educative

storicamente effettuali, bensì con paradigmi culturali diventati astratti, in quanto privati di radicamento sociale. Da un lato, essa rischia perciò di diventare accademica nel senso deteriore del termine, di chiudersi nella discussione meramente teoretica di tali paradigmi, perdendo l'ingranamento con i contesti concreti della prassi educativa. Dall'altro lato, questa situazione può favorire un'analisi pedagogica più critica e passionata. Il ruolo che Bertin (2021) attribuiva alla filosofia dell'educazione, ossia di esaminare la problematica educativa su un piano universale, prescindendo dalle sue contingenze storiche particolari e determinate è favorito dal fatto che le alternative etico-educative oggi tendono di per sé a collocarsi su un piano astratto, avendo perso di radicamento storico effettivo. Questo favorisce un esame critico spassionato delle alternative possibili, al di fuori dell'urgenza delle contese egemonico-culturali che sussistevano tra paradigmi alternativi storicamente radicati. Compiuta questa ricognizione sul piano universale della problematica educativa, e acquisita così una consapevolezza critica delle alternative in gioco, rimane però il secondo momento tipico della pedagogia: quello della responsabilità della scelta del paradigma etico-educativo da promuovere rispetto a una data situazione storico-sociale. E, come si è visto, tale scelta non può essere puramente di principio. Nell'attuale crisi di secondo ordine, la scelta del nucleo valoriale da promuovere è preliminare alla sua reale contestualizzazione nella vita di un'agenzia educativa. E per poter promuovere realmente una tale contestualizzazione rientra in gioco la questione dell'egemonia culturale che un modello pedagogico deve essere in grado di conquistare nei contesti reali della pratica educativa, per non rimanere mera ipotesi. Così, la pedagogia conferma il suo status di sapere complesso e problematico.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale*. Roma: Carocci.
- Banfi, A. (2020). *La filosofia dell'educazione*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Bertin, G. M. (1971). *Crisi educativa e coscienza pedagogica*. Roma: Armando.
- Bertin, G. M., & Contini, M. G. (1982). *Costruire l'esistenza*. Roma: Armando.
- Bertin, G. M. (2021). *Educazione alla ragione*. Roma: Avio.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Hegel, G. W. F. (2000). *Lineamenti di filosofia del diritto*. Milano: Bompiani. (Original work published 1821)
- Kuhn, T. (1978). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, 2, 60–66.
- Nietzsche, F. (1993). *La volontà di potenza: Frammenti postumi per un progetto*. Roma: Newton e Compton.
- Preti, G. (1968). *Retorica e logica*. Torino: Einaudi.
- Weber, M. (2003). *Il metodo delle scienze storico-sociali*. Torino: Einaudi.

Liliana Dozza

Libera Università di Bolzano-Bozen, liliana.dozza@prof.senior.unibz.it
<https://orcid.org/0000-0001-8707-0455>

ABSTRACT

The hypothesis upon which this paper is based is that Education and Ecology might turn themselves into “word-project-method” and that the *dispositif* of a critical education and pedagogy, which is problem-driven, and clinical, could support both the analysis and the understanding of the crucial nodes and crisis that characterise change in living and experiential contexts in a project that aims to think-plan-realise transformative change in mental-subjective ecology, social ecology, and environmental ecology. In this perspective, the radical and global crisis of the educational scene is outlined and some fundamental choices appear, as well as the intriguing goal of re-shaping education.

L'ipotesi su cui si basa il presente contributo è che *Formazione e Ecologia* possano farsi “parola-progetto-metodo” e che il dispositivo di una formazione e di una pedagogia problematicista, critica, clinica possa venire in aiuto sia nell'analisi-comprensione delle condizioni e dei punti nodali di crisi determinati dal mutamento dei contesti di esperienza e di vita sia nel progetto di *pensare-pianificare-realizzare* un cambiamento trasformativo a livello di *ecologia mentale-soggettiva*, di *ecologia sociale* e di *ecologia ambientale*. In questa prospettiva, scontorna la crisi radicale, globale dell'educativo e delinea alcune scelte di fondo e piste di lavoro interessate a trasformare la formazione.

KEYWORDS

Mental-subjective ecology, Environmental ecology, Social ecology, Education Ecologia mentale-soggettiva, Ecologia ambientale, Ecologia sociale, Formazione

CONFLICTS OF INTEREST

The Author declares no conflict of interest.

«Dopo secoli di appropriazione del mondo, garantiti dalla Modernità, dallo scientismo, dalla rivoluzione industriale, cominciamo con ansietà crescente a “perderlo”, il mondo, e a dipendere da ciò che prima dipendeva da noi» (Ceruti & Bellusci, 2020, p. 11).

«L’ecologia interpella oggi diverse sfere dell’esistenza e innesca dibattiti, studi, ricerche e interventi in una pluralità di campi del sapere, compreso quello pedagogico» (Ferrante, 2022, p. 15).

«Il cervello non è soltanto un organo che conserva e riproduce la nostra antecedente esperienza: è un organo che combina, che rielabora creativamente e, dagli elementi dell’esperienza antecedente, forma delle nuove situazioni e un nuovo comportamento. [...] Ne risulta così, una duplice e reciproca dipendenza tra immaginazione ed esperienza» (Vygotskij, 1930/1990, p. 5, 17)

1. Introduzione: lo sfondo e una traccia di lavoro

La globalizzazione ci costringe a riconoscere che il mondo sta cambiando con una velocità incommensurabile in rapporto ai tempi biologici e che la frenesia predatoria degli umani e il degrado del pianeta si sono spinti oltre la possibilità che la natura ha di rigenerarsi.

«La nuova fase dello sviluppo economico, riguardante la transizione dalla società industriale a quella post-industriale, ha determinato una progressiva emergenza di nuovi e urgenti problemi. Quello oggi tra i più macroscopicamente percepibili chiama in causa il vincolo ecologico che grava sul processo produttivo, il quale si è sempre svolto, sino a un secolo fa circa, in modo sostanzialmente indisturbato, dato che la natura non si era mai veramente presentata come un limite assoluto» (Zamagni, 2019, pp. 225–226).

La dimensione della crisi – che è ambientale, sociale, economica, educativa – è globale e ci costringe a rivedere i nostri miti – *la scienza come certezza, la mano potente del mercato, l’esistenza di modelli di sviluppo universali* (Bauman, 1999; Ceruti, 2020; Liberti, 2020), che non possono più essere descritti «in termini di schemi onnicomprensivi» (Prigogine & Stengers, 1979/1999, p. 262). L’intreccio delle relazioni è tale che «nessun paese, neppure il più grande può sperare di risolvere i suoi propri problemi se non si risolvono prima quelli che minacciano il sistema nel suo insieme» (King et al., 1972/2018, p. 22).¹ Purtroppo, siamo parte di società prigioniera di progetti a breve termine, schiacciate su interessi settoriali o locali, attraversate da tensioni plurime e da saldi passivi di fiducia tra istituzioni e cittadini, tra sistemi sociali e giovani generazioni (Benasayag & Schmit, 2004; Palmieri, 2012), società che non assumono fino in fondo e congiuntamente la responsabilità di un cambiamento che dovrebbe essere mentale e sistemico.

1 Il Club di Roma, associazione di industriali, scienziati e giornalisti di differenti paesi, fondata nel 1968 da Aurelio Peccei, commissionò a ricercatori del Massachusetts Institute of Technology una ricerca sulle conseguenze derivanti al genere umano dal degrado ambientale. Nel 1972 fu pubblicato il Rapporto dal titolo *I limiti dello sviluppo* dove, tramite simulazioni al computer, i ricercatori si focalizzavano sugli schemi dinamici di comportamento generati da tre caratteri persistenti e comuni del sistema globale: (a) l’esistenza di risorse limitate ed erodibili; (b) la costante tendenza alla crescita; (c) il ritardo delle risposte della società di fronte a limiti sempre più vicini, con la prospettiva di qualche tipo di disastro (King et al., 1972/2018).

L'ipotesi, su cui si basano queste pagine, è che il dispositivo di una formazione e di una pedagogia problematicista², critica³, clinica⁴ possa venire in aiuto per cambiare sguardo e paradigma a livello soggettivo, di comunità sociali e di sviluppo ambientale. Vale a dire, possa sostenerci *sia* nell'analisi-comprensione delle condizioni e dei punti nodali di crisi determinati dal mutamento dei contesti di esperienza e di vita (tra gli altri: la scomparsa di un ancoraggio pedagogico all'immaginario giovanile, la dimensione relazionale relegata alla famiglia, la disconnessione nelle dinamiche intergenerazionali, nonché tra la vita reale e la realtà virtuale del metaverso) *sia* nel progetto di *pensare-pianificare-realizzare* un cambiamento trasformativo nelle diverse sfere dell'esistenza *individuale, sociale e ambientale*. *Formazione e Ecologia* possono farsi "parola-progetto-metodo" al fine di

- a) promuovere un'idea di sapere come costruzione dinamica, problematica e critica;
- b) dare forma a *un pensiero complesso* – che si muova per flussi e interconnessioni – *come metodo per apprendere*;
- c) riconoscere il valore della presa in carico della funzione di *tutoring* e di *scaffolding* (Faiella, 2020) da parte di insegnanti, educatori, genitori e altre figure di riferimento motivati a *stare* accanto – come esempi e testimoni di vita – a bambini, adolescenti, giovani e anziani con un approccio basato su un dialogo-ascolto che accolga e faccia risuonare *il mondo interno di chi educa e di chi è educato*: le voci, i silenzi, le richieste di attenzione e di aiuto, l'immaginario e le sfumature degli affetti;
- d) assumere una postura etica basata su *responsabilità, solidarietà, fraternità, alleanza* a livello soggettivo, sociale, ambientale che abbia cura dell'essere *del Pianeta* (Prigogine & Stengers, 1979/1999; Hillman, 2000; Morin et al. 2004; Pinto Minerva, 2017; Zamagni, 2019; Ceruti, Bellusci, 2020; Iavarone et al., 2017; Loiodice, 2019; 2020; 2022; Mortari, 2020; Donati, Maspero, 2021).

2. L'ecologia come paradigma plurale

In questo contesto, l'ecologia (dal greco: οἶκος, oikos, "casa" o anche "ambiente"; e λόγος, logos, "discorso" o "studio"), da scienza che si occupa dell'analisi scientifica delle interazioni tra gli organismi e gli ecosistemi che ne costituiscono l'*habitat*, si fa qualcosa di più e di diverso; si fa *paradigma plurale*.

- 2 Ci riferiamo alle posizioni filosofiche e pedagogiche che rifiutano assolutezze di tipo metafisico e pretese dogmatiche di verità sovistoriche e di valori eterni (cfr.: Baldacci, 2004; Banfi, 1961/1973; Bertin, 1968; 1977; Bertin & Contini, 1981; Beseghi, 1992; Frabboni & Pinto Minerva, 2009; Spirito, 1976).
- 3 Il contributo della *Critical Pedagogy* s'incentra sul rapporto tra "sapere" e "potere" e sul ruolo delle pratiche educative nella promozione di equità, uguaglianza, giustizia sociale, educazione ed emancipazione. In particolare, si concentra sui concetti di *coscientizzazione, empowerment, liberazione, resistenza*, secondo un'idea sostanzialmente politica e non neutrale di educazione e di realizzazione di una democrazia sostanziale, e con riferimento al periodo storico che va dai primi del 1900 ad oggi. Il riferimento, tra gli altri, è alla sociologia dell'educazione di stampo marxista e neomarxista, a John Dewey e al *Social Reconstructionism* (Dewey, 1920), al pensiero di Paulo Freire (1973; 2011; 2014a; 2014b), di Antonio Gramsci (1948–1951), a Henry Armand Giroux e alla sua *teoria della resistenza* (1983/2001), ad Alessandro Vaccarelli (2016).
- 4 Ci riferiamo in particolare a Massa (1987; 2000) e alla sua scuola (cfr. anche: Ferrante et al., 2022; Palmieri, 2011; 2012; Palmieri & Ferrante 2015; Riva, 2021a; 2021b; 2022).

Il paradigma ecologico coinvolge differenti sfere – socioculturale, economica, etica, educativa, psichica, politica, ontologica, epistemica – che possono essere lette e problematizzate, in chiave di sostenibilità ambientale, secondo differenti *prospettive*. Proprio in quanto plurale, l'ecologia si delinea come un *campo di ricerca e intervento* estremamente variegato, che va indagato da diverse angolature teoriche⁵, con differenti metodologie d'indagine e affrontato tenendo conto delle connessioni tra elementi eterogenei in molteplici contesti, naturali e non. Come conseguenza di questa pluralità, il paradigma ecologico rinuncia alla propria compattezza teorico-metodologica, ma amplia la propria «capacità di essere fertile e produttivo, di generare orizzonti di pensiero divergenti e alleanze inedite» (Ferrante, 2022, p.11). Peraltro, stante un contesto storico-culturale già post-umano quanto a configurazione materiale, ma antropocentrico nella concezione di molti e nelle logiche delle politiche economiche di ampie parti del mondo (Ferrante & Palmieri, 2015), il paradigma ecologico corre il rischio di essere svuotato di significato: di essere trasformato in un sottosettore del sistema delle informazioni e della propaganda, inghiottito dalla “macchina” dei media e della politica, strumentalizzato attraverso slogan di facciata e operazioni “tecnocratiche” di *greenwashing* da parte di aziende, enti, soggetti che oscurano l'impatto ambientale negativo con una reingegnerizzazione innovativa ed ecologica dei processi produttivi (Malavasi, 2018, p. 13; Ferrante et al., 2022).

I dati ci dicono che stiamo disattendendo le aspettative e le “promesse” di una transizione ecologica, di un impegno condiviso richiesto dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (sottoscritta nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU), un impegno ratificato nel 2016 dall'Accordo di Parigi⁶ e caldamente raccomandato dall'*Enciclica Laudato si'* del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune, del maggio 2015 (Malavasi, 2015). Certamente lavoriamo, ma senza assumere fino in fondo la responsabilità di cambiare le cose. Nel senso che, se non si modifica profondamente la visione del mondo, si ottengono risultati transitori e si spostano nel tempo problemi che rischiano di diventare insolubili (Dalla Casa, 1996).

Secondo Guattari⁷ e La Cecla (1989/2019), per riscoprire le ragioni dell'alterità in prospettiva ecocentrica, vanno tenuti presenti tre assi fondamentali diversi ma inseparabili: sociale, mentale/soggettivo e ambientale. *L'ecologia sociale* è riferita all'essere in gruppo e ai modi di stare nel mondo a livello microsociale e istituzionale: nelle famiglie, nel contesto urbano, nel lavoro; *l'ecologia mentale* è riferita alla soggettività: il rapporto con il proprio corpo, le fantasie, i tempi e gli “appuntamenti” della vita; *l'ecologia ambientale* è riferita al rapporto dei soggetti con se stessi e l'alterità, la natura, gli esseri umani e non, viventi e non. Ma, la trasformazione “dovrà essere *in primo luogo* mentale/soggettiva e sociale oppure sarà l'ennesimo “falso” (Guattari & La Cecla, 1989/2019). Capra (2022) la chiama *visione sistemica della vita*, un nuovo modo sistemico di pensare: in termini di relazioni, di schemi e di contesto. E aggiunge che ci si dovrebbe orientare verso società so-

5 Tra le altre: l'ecologia della mente di Bateson, la nuova alleanza di Prigogine, l'ipotesi Gaia di Lovelock, le teorie sistemiche, le epistemologie della complessità, le filosofie della relazione, le filosofie ecologiche, il postumanesimo, il neomaterialismo. Per una presentazione più completa si rimanda al volume di Ferrante et al. (2022).

6 L'Accordo di Parigi è il primo accordo universale giuridicamente vincolante sui cambiamenti climatici. Esso impegna 55 Paesi responsabili del 56% delle emissioni globali a mitigare l'impatto ambientale. In particolare, impegna i Paesi europei a diventare la prima economia e società ad impatto climatico zero entro il 2050.

7 Felix Guattari è rappresentante dell'approccio ecosofico.

stenibili, le cui istituzioni sociali e tecnologie cooperino con l'intrinseca capacità della natura di sostenere la rete della vita (Capra, 2016).

3. La formazione

La formazione viene chiamata in causa rispetto ai problemi legati alla crisi ecologica globale perché si presenta come una dimensione della pratica sociale e culturale in grado di determinare *sia* cambiamenti individuali, conseguenti a processi adattivi di evoluzione della mente (Bateson, 1972/2000; 1984; Contini et al., 2006; Cometa, 2018; Calabrese, 2020) *sia* cambiamenti storico-culturali che si "condensano" nei grandi movimenti/paradigmi epocali che danno forma e significato alle narrazioni e alla vita (Dewey 1927/1971; 1938/1953; Dewey & Bentley, 1949/1965; Frabboni & Pinto Minerva 2013; Gadamer, 1960/1983; Husserl, 1965; Margiotta, 2009; 2015; Vygotskij, 2022).

Può incidere sulle scelte e le posture professionali nonché sulla percezione e attribuzione di senso, quindi sull'*esistere* personale. Può trasmettere o smascherare ideologie e false comunicazioni e/o può *inibire* o *liberare* modi di pensare-percepire-vedere-lavorare-vivere la realtà. In forza di ciò, viene riconosciuta come mediatore necessario e insostituibile della realizzabilità del potenziale umano e come motore dello sviluppo economico e sociale.

Per effetto della flessibilità/permeabilità ai contesti e del mandato sociale che la caratterizza, la formazione ha un *potere intrinseco* enorme – di emancipazione oppure di condizionamento – che «si sostanzia della possibilità di determinare le regole in base alle quali i soggetti si formano» (Federighi, 2018, p. 16). Tale potere si esercita a *livello micro* (potere di scelta, valenze educative indotte e/o presenti negli ambienti di lavoro) e a *livello meso* (contenuti, tempi, sedi, modalità di formazione predeterminate oppure negoziate dall'apparato organizzativo che dirige l'offerta formativa), può di meno a *livello macro*, dove più risente dei vincoli che s'impongono a livello sociale, culturale, economico, politico.

Una formazione che su posizioni ecologicamente, assumendo la responsabilità del proprio posizionamento in senso postumanista e non antropocentrico (Braidotti, 2014; 2022; Ferrante, 2014; Gallelli & Pinto Minerva, 2017; Snaza et al., 2016), deve "sconfinare" oltre i confini e i vincoli della settorialità dei contenuti e della monoliticità e unidirezionalità degli approcci metodologici e didattici, oltre i modelli educativi disgiuntivi (Io vs Altro da me, ricerca pura vs applicata, ricerca vs didattica, discipline scientifiche vs discipline umanistiche, ecc.), e deve "co-costruire" in prospettiva inclusiva – dalle prime età della vita e per tutta la vita – le ragioni dell'alterità e l'idea di una co-evoluzione intesa come processo molteplice, relazionale, trasformativo.

Dobbiamo imparare a non giudicare più le varie forme di sapere, di pratica e di cultura prodotte dalle società umane, ma a incrociarle, a stabilire nuovi canali di comunicazione (Prigogine & Stengers, 1979/1999, pp. 286–287).

4. La crisi radicale, globale dell'educativo

Ciò che osserviamo – se adottiamo uno sguardo pedagogico, interessato alla formazione – è l'*epocale mutamento delle forme di esperienza nella vita quotidiana*. È un mutamento incarnato negli stili di vita: "vite di corsa", immerse in una cultura della competizione e in un tempo sociale e soggettivo della "fretta", frammentato

in episodi, in cui il passato soccombe sotto una serie infinita di “nuovi inizi”, tanto che l’identità stessa viene esibita come un attributo del momento (Bauman, 2009; Bertman, 1998; Kundera, 1995). Per fare un esempio, fra i tanti problemi che investono una molteplicità di soggetti e differenti ambiti dell’esistenza, consideriamo il caso dei giovani e giovani-adulti “NEET [Not in Employment, Education, or Training]”, un fenomeno che riguarda un esercito di soggetti “immobili”, sia sotto il profilo lavorativo che formativo, «una generazione in panchina» come viene definita nel *Rapporto Giovani n. 6* (Alfieri & Sironi, 2017). Un fenomeno che oggi in Italia riguarda oltre 2 milioni, ossia circa il 40%, dei giovani tra i 15 e i 34 anni. Giovani per i quali tale spanna di vita è segnata dal *protrarsi dello status di adolescente e giovane adulto*, dallo slittamento in avanti degli anni dedicati all’istruzione e all’acquisizione di qualifiche professionali, relegata all’episodicità come modalità di vivere il proprio tempo, a processi di esclusione sociale, instabilità e vulnerabilità acuitizzando la condizione e percezione di una scarsa autonomia in un *milieu* che ha perso la capacità di offrire i riferimenti e gli strumenti culturali per promuovere un’elaborazione soggettiva e sociale dell’esperienza (Massa, 2000; Palmieri & Ferrante, 2015).

Oggi, tra i preadolescenti e gli adolescenti, prevale l’orizzontalità dei rapporti tra pari, mentre è entrata in crisi la dialettica intergenerazionale. Vi è una grande difficoltà dei giovani a prendere la parola, a interpretare la propria esperienza. Sembra che trovino *spazio di libero movimento* (Lewin, 1935/1965; 1951/1963; 1951/1972) solo nelle “bolle” tra pari. Mostrano ritrosia a esprimere la propria esperienza e le proprie idee in modo autentico, non come semplice dimensione narrativa, semplice scaricare, buttare fuori, vivere in mondi virtuali. Peraltro, sotto la superficie, i giovani hanno bisogni semplici:

- sentirsi riconosciuti;
- essere ben visti per ben vedersi;
- prendere la parola per esprimere in modo autentico le proprie esperienze e idee;
- interpretare le proprie esperienze e rappresentarle in processi e progetti di espressione di sé (e di progettazione esistenziale).

Di alcuni sono consapevoli, di altri di meno o, forse, faticano a trovare interlocutori che siano riferimenti concreti e coerenti, esempi, testimoni di vita.

Mentre negli anni Novanta si perseguiva l’utopia di un Sistema Formativo Integrato (De Bartolomeis, 1983/2018; Frabboni, 1990; Frabboni et al., 1990; Frabboni & Guerra, 1991), pur riconoscendo che – a ben guardare – si trattava di un «sistema» formativo policentrico (Fornaca, 1990), oggi le agenzie educative non trovano più un ancoraggio all’interno di un ambiente di riferimento. Dichiarava Massa (2000): «il tramonto dell’educazione per me è la scomparsa di questi ambienti di riferimento [...] è questo fatto sociale molto concreto che non c’è più un *milieu*, un’atmosfera» (Massa, 2000, p. 61)⁸, perché il gruppo religioso tradizionale trovava un ancoraggio in una cultura familiare, il gruppo politico aveva una con-

8 Ci riferiamo a una relazione pubblica tenuta il 26 novembre 1999 al convegno “Fuori dal centro: il CAG come dispositivo di autopromozione” a Paullo (Milano), poi pubblicata su *Animazione Sociale*, in cui Riccardo Massa si chiede perché – come educatori di un CAG – ci si dibatta inutilmente nelle sabbie mobili della crisi educativa. E il lavoro che fa per individuare possibili piste di lavoro è un’archeologia della situazione piuttosto che un approccio normativo, portatore di prescrizioni e di intenzionalità di indole etica e/o in stile retorico e didatticista. Si chiede: che cosa succede dentro-fuori dal CAG?

tinuità con il contesto socio-culturale e con un certo modo di fare famiglia, le agenzie educative – Centri di Aggregazione Giovanile, laboratori, ecc. – presidiavano una zona franca, intermedia fra i gruppi di pari e le istituzioni sociali.

Era un sistema policentrico? Forse, ma aveva delle connessioni, delle maglie a volte marcate, spesso sottili, eppure capaci di contenere, di farsi spazio di riferimento – spazio pubblico, porto sicuro – offrendo confini rispetto ai quali sconfinare, criticare, abbattere-superare muri per allargare lo spazio di libero movimento in senso fisico e psicologico.

Non è una crisi delle sole agenzie storiche tradizionali – famiglia, scuola, centri di aggregazione giovanile, ecc. – è una crisi del contesto sociale e materiale di una *società liquida*. Mancano riferimenti concreti e manca un orizzonte valoriale e ideale, la conseguenza – come abbiamo visto durante la pandemia da COVID-19 – è di relegare all'interno della famiglia la relazionalità⁹ e il peso delle disuguaglianze – a livello socio-culturale e economico – con la sofferenza che ne deriva. Non è una crisi istituzionale: è una crisi più radicale e globale. Potremmo dire che il *micro* e il *meso* si diluiscono nel *macro*.

Oggi è difficile per gli adulti fare breccia pedagogicamente e ancorare esperienze dalla valenza formativa all'immaginario dei giovani, che appare sempre più disancorato dalle generazioni adulte e anziane e "concluso" a livello di pari, di *social*, di Metaverso. Metaverso al cui interno stanno nascendo "sottoversi" di settore, tra i quali anche quello che riguarda i processi educativi (*Eduverse*). Viene considerato «la realtà dell'educazione» (Colazzo & Maragliano, 2022). Floridi (2009) lo definisce un artefatto storico-evolutivo mobile, e dunque temporaneo, da conoscere e di cui avere costante cura in vista della difesa della dignità in tutte le sue forme. Si prospetta come una svolta verso forme di *transumanesimo* enfatizzato dall'immenso potere trasformativo delle tecnologie - che si trasformano trasformando il mondo, con noi stessi dentro - e che portano il soggetto a esplorare identità multiple tramite *avatar online*, *social media*, gioco *online*, realtà aumentata. È, comunque, un'enorme opportunità di mercato, del valore stimato di 800 miliardi di dollari entro il 2024 (Bloomberg Intelligence, 2021).

Sembra che l'*Eduverse* possa favorire un apprendimento di tipo *attivo*, *coinvolgente*, *integrato*, *interattivo*. Ma, data l'assenza della dimensione relazionale faccia-faccia all'interno dei contesti immersivi (manca la continuità e la coerenza di *routines* condivise, la concretezza del contatto fisico, di tatto, olfatto, linguaggio del corpo, espressioni e sorrisi, forza fisica, prossemica, relazioni tra pari e con adulti di riferimento, dinamiche di gruppo/squadra, l'incontro con il "diverso" a vari livelli), l'*Eduverse* lascia nelle mani di insegnanti, educatori (e genitori) la dimensione relazionale, il compito di connettere mondo virtuale e mondo reale e la responsabilità di conoscerne potenzialità e limiti (Hirsh-Pasek et al., 2015).

In sostanza: potremmo dire che ai ragazzi oggi manca uno *sfondo integratore* di appartenenza e di vita (Canevaro et al., 1988; Zanelli, 1986; 1998; 2002a; 2002b; 2002c; 2002d). Crescono "al di fuori" e "in assenza" di un ambiente di riferimento sociale e di una significativa connessione intergenerazionale: solitudini che *non* s'incontrano, quelle dei giovani e degli anziani, ma anche degli adulti.

9 Definiamo una relazione come "una *storia* di microscambi in un *contesto* particolare, con uno *stile* particolare" (Lumbelli, 1982; Mantovani, 1989, p. 28).

5. Per tras-formare la formazione

Di fronte alla complessità del presente e all'incertezza del destino comune, la scelta etica è quella di costruire consapevolezza, senso di comunità e uno sviluppo entro i limiti del possibile. Quindi, occorre ripensare le attività umane fondamentali (Bauman, 1999; Ceruti, 2020): *l'educazione, l'esercizio della cittadinanza e la cura per l'essere del Pianeta.*

La *pedagogia – critica, clinica, problematicista* – si pone come un dispositivo – complesso, simbolico e materiale, visibile e latente interessato a conoscere il soggetto in ambito formativo e sociale nella sua specificità radicale e incarnata.

In questo senso, *l'oggetto pedagogico della formazione* consiste nel reticolo che congiunge le *persone* (educatori, insegnanti, istruttori, genitori), *l'azione educativa* (insegnare, educare, addestrare), *l'apprendimento e l'apprendere ad apprendere, i contenuti, le discipline, la comunicazione, l'organizzazione* – potremmo dire *il setting educativo* (Dozza, 2018; Zucchini, 1978), ma anche *il mondo interno di chi educa e viene educato, la dinamica sociale e/o familiare, la cultura di provenienza, la storia dell'istituzione sedimentata nel qui ed ora.* Lo sguardo della pedagogia si colloca in uno spazio intermedio di rielaborazione, uno spazio riflessivo e di approfondimento, fatto del distanziamento emotivo-cognitivo di chi si avvicina per “sentire” e si allontana per pensare in una sorta di andamento pendolare, sospendendo il giudizio, ponendosi accanto e non sopra, guardando al tempo come a un *divenire.*

La formazione, in questo modo, si fa trasformativa: interviene a rendere accessibile la tessitura profonda, plastica, polimorfa dell'oggetto-formazione, senza farsi schiacciare da giudizi di ordine etico, estetico e ideologico, restituendo alle diverse soggettività implicate la possibilità di parlare di quell'oggetto finalmente riconosciuto e di apprendere da esso. Un *apprendimento trasformativo* ci chiede di *stare* in relazione con il contesto. Innesca un processo attraverso il quale «trasformiamo le cornici di riferimento che percepiamo come problematiche (atteggiamenti e abitudini mentali, prospettive di significato) per renderle più inclusive, aperte, riflessive e capaci di discriminare e cambiare» (Mezirow, 2016, p. 101). La rappresentabilità e conoscibilità del contesto richiede un pensare condiviso – potremmo dire un'archeologia – che permetta ai soggetti della formazione di rientrare in contatto anche con le espressioni complesse e differenziate di ciò che determina ed è determinato in un evento formativo.

6. Possibili scelte di fondo e piste di lavoro

Le scelte di fondo per il progetto di una *Formazione ecocentrica, che sia educazione e apprendimento per tutta la vita, a partire dalle prime età della vita (Lifelong Education and Learning)*¹⁰, nei contesti educativi *formali, non formali, informali (Lifewide Education and Learning)* e che mobiliti pensiero complesso e appren-

¹⁰ Le ricerche sull'educabilità dei bambini e la neuropedagogia hanno messo in luce un'ampia mole di evidenze empiriche e di elaborazioni teoriche relative alla plasticità e flessibilità emotivo-cognitiva nell'intero corso della vita e in particolare nelle prime età della vita (Grange, 2016; Margiotta, 2011; Oliverio, 2015; 2018): la mente si sviluppa nel contesto come «carne viva» e vitale, come mente assorbente (Montessori, 1949/1952) e si co-costruisce attraverso l'esperienza interpersonale e «l'esperienza storica e sociale degli altri» (Vygotskij, 1930/1990, p. 16; cfr. anche Engeström, 1987/2014; 2008).

dimento profondo (*Lifedeep Education and Learning*) ci sembra debbano prevedere:

6.1 Valorizzazione di docenti ed educatori nel loro contesto operativo

L'istituzione di un *setting educativo* sistemico e collaborativo, aperto *dentro* la scuola e *fuori* e di *una cultura organizzativa ed etica* che elegga la scuola e le agenzie educative del territorio a *comunità di pratica e di discorso* dove idee, materiali, ricerche, ma anche problemi da risolvere, vengano condivisi, elevando a potenza le risorse di docenti, educatori, studenti facendo fruttare disciplinarietà e interdisciplinarietà, piccoli e grandi talenti. Questo implica una *progettazione educativa condivisa a monte* da un *team* docente impegnato a riconoscere, connettere, valorizzare *competenze e caratteristiche personali*.

6.2 Trasformazione della didattica e degli approcci pedagogici

Una pedagogia e una didattica *esperienziale e co-partecipata*, che mobiliti *pensiero sistemico e apprendimento profondo*, che “rovesci” un approccio trasmissivo in favore di un approccio interattivo-costruttivista e contestualista e privilegi l'esperienza mediata dalla riflessività in situazioni laboratoriali sia scolastiche sia extrascolastiche. Quindi, un approccio che “intrecci” *corpo, mente, emozioni, contesti* e coltivi autoefficacia e imprenditorialità. Sappiamo che le esperienze tattili e motorie fin dalle prime età della vita s'incarnano nella mente assorbente del bambino (Montessori, 1949/1952) e poi dell'adolescente e sviluppano quelle aree sensorimotorie che stanno alla base della maturazione delle aree superiori, del linguaggio e del pensiero (Immordino-Yang, 2016; Munari, 2004; 2017; Restelli, 2016; Oliverio, 2017; 2018; Vygotskij, 1990; 1992). Altrettanto, l'empatia, la partecipazione intima, la rappresentazione di sé basata su differenti linguaggi/competenze (rappresentazioni teatrali e progetti realizzati e portati all'esterno) permettono di elaborare esperienze significative, di accumularle, incubarle e trasformarle in *materiali da combinare e ricombinare per immaginare, pensare, comprendere*¹¹. È un modo di lavorare che lascia spazio all'azione e alla pausa-riflessione, all'ascolto e al dialogo con gli altri e con se stessi (Freire, 1973; 2011; 2014a; 2014b), lascia fluire le emozioni/percezioni/esperienze e le 'metabolizza' trasformandole in pensiero-immaginazione, fa in tal modo riserva di energie generatrici per ritornare all'azione e alla comunicazione con un processo spiraliforme, avvalendosi *sia* dell'esperienza personale *sia* di quella di altri, perché l'immaginazione “cristallizzata” in racconti, fiabe, “arti e mestieri”, oggetti della cultura materiale e immateriale, se compresa, può *rientrare in circolo* e combinarsi in nuove creazioni (Dozza, 2018a, p. 37; 2018b; Vygotskij, 1990). In tale processo di costruzione e immagina-

11 In *Come pensiamo*, Dewey si sofferma sul nesso tra informazioni apprese e comprensione: «Naturalmente, l'istruzione intellettuale implica l'accumulo e la ritenzione di informazioni. Ma l'informazione è un peso indigesto se non è accompagnata dalla comprensione. Diventa conoscenza solo in quanto il suo materiale viene compreso. E l'intelligenza, la comprensione stanno a indicare che le varie parti della informazione appresa sono afferrate nella loro relazione reciproca – un risultato che è raggiunto solo allorché l'acquisizione è accompagnata dalla riflessione costante sul significato di ciò che viene studiato» (Dewey, 1933/1961a, pp. 147-148 e pp. 78-79). Il materiale appreso non è soltanto *accumulato* nella forma di conoscenza, ma *incubato*, incarnato tanto da influenzare e modificare la “struttura cognitivo-emotiva” del soggetto, ossia l'insieme articolato fatto di conoscenza, comprensione, emozioni e sentimenti (Ausubel & Robinson, 1969).

zione, le emozioni sono il “collante” con cui fissare e conservare i ricordi, mobilitano l’immaginazione e sostengono la motivazione aprendo la strada verso il tentativo razionale di scoprire connessioni (Dewey, 1916/1961b, p. 187; Cagol, 2020). Ne risulta, così, una reciproca funzione di *scaffolding*/sostegno-attivazione tra immaginazione ed esperienza (Vygotskij, 1990) all’interno di storie personali e sociali tendenzialmente irriducibili le une alle altre (Sennet, 2012).

Se pensiamo, in particolare a preadolescenti e adolescenti, ma anche a bambini piccoli e anziani, almeno tre potrebbero essere le piste di lavoro:

- *l’espressione di sé* – discussioni, *roleplaying*, studio di caso, ecc. – in un contesto dove poterlo fare in modo autentico;
- *una pratica/competenza dominata e applicata a un percorso di espressione concreta di sé* in un contesto che dia credito a preadolescenti, adolescenti e giovani in quanto soggetti attivi e soggetti politici. Gli ambiti e le forme di espressione/intervento possono essere tante: teatro e *performances* da portare all’esterno; laboratori artistici e scientifici; ricerca-azione e ricerca intervento, la ricerca per i bambini (Mortari, 2009) e pratiche di partecipazione degli studenti (Gemma, Grion, 2015); campagne di sviluppo di comunità; *peer tutoring* in verticale (nelle Università e nelle Scuole – all’interno del medesimo ordine di scuola oppure tra ordini di scuola diversi – per accogliere e accompagnare/facilitare i nuovi iscritti nella vita scolastica, a livello linguistico, informatico e simili)¹²; volontariato o servizio civile; *start-up*-imprenditorialità;
- *rielaborare l’esperienza sul piano affettivo e sul piano concettuale* per ritornare all’azione forti di elaborazioni razionali e di piste di lavoro strategiche.

6.3 La pedagogia nelle reti sociali: il caso “ECOisti”

La collaborazione fra Scuole, Università, mondo del lavoro e della vita basata sulla consapevolezza che la Terra è una comunità di destini (Ceruti, 2020; Ceruti & Bellusci, 2020; Morin, 2012) e sull’impegno di condividere modi ecologici e solidali di abitarla (Malavasi, 2020). È un processo *in fieri*, fatto di piccoli-grandi passi verso *un altro modello di sviluppo*, Occorre trasformare gli spazi in luoghi con confini flessibili e porosi, «ricostruire le Comunità cominciando dai paesi, dalle singole frazioni, dai quartieri; occorrono azioni, iniziative che partano “dal basso” e scelte culturali e politiche interessate a iscrivere le vite delle differenti generazioni nei contesti territoriali di appartenenza» (Dozza, 2020, p. 1563). Si coglie la volontà di cambiare paradigma nelle scelte di giovani e di cooperative di giovani che ritornano a lavorare la terra creando aziende agricole che scelgono il biologico, la sostenibilità, l’economia circolare. Altrettanto, cresce l’impegno nell’associazionismo e nel volontariato da parte dei più giovani, accanto ai più anziani, con un effetto positivo sul benessere percepito sia dai volontari sia dai beneficiari. Un esempio di espressione di sé e assunzione di responsabilità in prima persona, di competenze in azione e di rielaborazione dell’esperienza sul piano concettuale per ideare e realizzare nuove forme di intervento, vi viene dalla startup ECOisti (2021).

¹² I compiti assunti a livello individuale o di piccolo gruppo devono essere “compiti possibili” e sostenuti da una funzione di *scaffolding* degli adulti di riferimento, in modo da garantire il successo sia per i tutee che per i tutor.

Nell'Istituto "Galilei-Costa" di Lecce, il docente Daniele Manni – vincitore della sesta edizione dell'*Innovation and Entrepreneurship Teaching Excellence Awards* – fondò, nel 2004, insieme a una collega e a 16 studenti del quinto anno, un incubatore e acceleratore di startup che ha innescato processi innovativi e di cambiamento trasformativo nell'istituzione e nel contesto di riferimento. Si tratta anche di uno dei casi-studio più importanti nel campo della formazione all'imprenditorialità in Italia (CEDEFOP, 2022). *ECOisti* è una giovanissima startup sociale nata nel 2018 nel medesimo contesto, ad opera di cinque studenti (Benedetta, Francesco, Giovanna, Isabella e Samuele), con l'obiettivo di educare giovani e adulti al rispetto per la "cosa pubblica" e per l'ambiente.

Nel 2019 hanno ottenuto di rappresentare il nodo di Lecce – l'unico condotto da un movimento giovanile di studenti under 18 – della rete dei centri "Retake Italia", impegnati nella lotta contro il degrado ambientale. Vogliono contaminare i giovani e far sì che questi possano a loro volta contaminare gli adulti. Intendono farlo ideando creativamente azioni innovative, implementandole concretamente e facendo sì che i giovani ed i giovanissimi si possano sentire *protagonisti e parte attiva* di tali azioni, così da introdurre nelle rispettive famiglie (genitori, nonni, fratelli e sorelle, etc.) e in ogni altro ambiente praticato (sport, musica, arti, etc.) piccole e grandi iniezioni di rispetto per l'ambiente e per i beni comuni.

Tra le altre iniziative, "RECOlution", che *da un lato* è una grande banca-dati e vetrina di comportamenti e scelte virtuose e sostenibili, ossia ECOiste (*Aziende* che adottano cambiamenti e azioni a favore del rispetto per l'ambiente, *Prodotti* che nascono o che si trasformano per generare il minor impatto possibile, *Imprenditori* che mettono l'etica ed il sociale al primo posto, *Regioni, Province, Comuni, scuole e organizzazioni, sindaci, dirigenti scolastici, docenti e singoli cittadini* che si impegnano in proprio a favore del bene comune), *dall'altro* è un incubatore di azioni originali e iniziative innovative volte a sollecitare la propria famiglia, il proprio comune, la propria scuola, l'intero Paese ad essere più ECOista.

Una di queste iniziative è la campagna denominata #CheTiCosta, che invita a cambiare comportamenti. Si tratta di realizzare innumerevoli etichette (in materiale 100% riciclabile) da legare a tutte le suppellettili urbane del Comune in cui gli ECOisti operano: cestini di rifiuti, fermate di autobus, panchine, giochi nei parchi, bagni pubblici, etc. Le etichette riporteranno frasi del tipo: #CheTiCosta differenziare correttamente? #CheTiCosta non gettare rifiuti per terra? #CheTiCosta rispettare e non deturpare le cose comuni? #CheTiCosta lasciare puliti gli ambienti pubblici che frequenti? #CheTiCosta tenere pulita la città e l'ambiente? In ogni Comune in cui operano, una volta ottenute le opportune autorizzazioni, *coinvolgono gli studenti della scuola primaria e secondaria di primo grado* affinché possano essere loro ad applicare manualmente le etichette su tutte le suppellettili. Questa campagna ha un finanziatore privato che ha garantito la copertura delle spese di progettazione e stampa delle etichette.

7. Conclusioni

Le considerazioni fin qui fatte, così come l'esempio della startup "ECOisti" ci riportano a riflettere sull'assunto che un progetto di formazione per la sostenibilità possa/debba interconnettere *ecologia ambientale, ecologia sociale e ecologia mentale-soggettiva* e sulla consapevolezza che senza ecologia mentale-soggettiva e contesti sociali di riferimento che funzionino da collante/confronto/scontro sociale/da "infrastruttura" culturale e sociale (Cagol & Dozza, 2020), non si può avere ecologia e sostenibilità ambientale.

Riferimenti bibliografici

- Alfieri, S., Sironi, E. (2017). *Una generazione in panchina. Quaderni Rapporto Giovani, n. 6: Da NEET a risorsa per il paese*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ausubel, D., & Robinson, F. (1969). *School Learning*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Baldacci, M. (2004). *Il problematicismo*. Lecce: Milella.
- Banfi, A. (1973). *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*. (G. M. Bertin Ed.). Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1961)
- Bardulla, E. (2017). Modelli e prassi a confronto per un'educazione in natura. In M. Antonietti & F. Bertolino (Eds.), *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. Parma: Edizioni Junior.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi. (Original work published 1979)
- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (Original work published 1972)
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza* (R Marchisio & S. L. Neirotti, It. Trans.). Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi* (It. Trans.). Milano: Feltrinelli. (Original work published 2003).
- Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertin, G. M. (1977). *Nietzsche. L'inattuale: idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin, G. M., & Contini, M. G. (1981). *Progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bertman, S. (1998). *Hyperculture: The Human Cost of Speed*. Westport (CN): Praeger Publishers.
- Beseghi, E. (1992). Problematicismo pedagogico. In M. Laeng (Ed.), *Enciclopedia pedagogica* (vol. 5) (pp. 9405–9413). Brescia: La Scuola.
- Bloomberg Intelligence. (2021). Metaverse may be \$800 billion market, next tech platform. *Bloomberg Professional Services, 2021* (December 1). Retrieved September 30, 2022, from <https://www.bloomberg.com/professional/blog/metaverse-may-be-800-billion-market-next-tech-platform/>
- Braidotti, R. (2014). *Il postumano: La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Roma: DeriveApprodi. (Original work published 2013).
- Braidotti, R. (2022). *Saperi e soggettività*. Roma: DeriveApprodi. (Original work published 2019)
- Cagol, M. (2020). *Emozioni, ragione, etica in educazione: Per una pedagogia dei comportamenti complessi*. Milano: FrancoAngeli.
- Calabrese, S. (2020). *Neuronarrazioni*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Canevaro, A., Lippi, G., & Zanelli, P. (1988). *Una scuola, uno 'sfondo'*. Bologna: Nicola Milano.
- Capra, F. (2016). *La scienza della vita: Le connessioni nascoste fra la natura e gli esseri viventi* (It. Trans.). Milano: BUR Rizzoli. (Original work published 2022)
- Capra, F. (2022). *Le relazioni della vita: I percorsi del pensiero sistemico*. Assago: Aboca Edizioni.
- CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training. (2022). *Entrepreneurship competence in vocational education and training: case study: Italy*. Publications Office. <https://doi.org/10.2801/794839>
- Ceruti, M. (2020). *Sulla stessa barca*. Magnano (BI): Edizioni Qiqajon – Monastero di Bose.
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- Colazzo, S., & Maragliano, R. (2022). *Metaverso. La realtà dell'educazione*. Studium.
- Cometa, M. (2018). *Letteratura e darwinismo: Introduzione grafica alla biopoetica*. Roma: Carocci.
- Contini, M., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello: Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dalla Casa, G. (1996). *Ecologia profonda*. Torino: Pangea Edizioni.
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Roma: Aracne. (Original work pu-

- blished as: De Bartolomeis, F. (1983). *Scuola e territorio: verso un sistema formativo allargato*. Firenze: La Nuova Italia)
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in Philosophy*. New York: H. Holt.
- Dewey, J. (1953). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1938)
- Dewey, J. (1961a). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia (It. Trans.). (Original work published 1933)
- Dewey, J. (1961b). *Democrazia e educazione* (It. Trans.). Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1916)
- Dewey, J. (1971). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1927)
- Dewey, J., & Bentley A. F. (1965). *Il conoscente e il conosciuto*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1949)
- Donati, P., & Maspero, G. (2021). *Dopo la pandemia. Rigenerare la società con le relazioni*. Roma: Città Nuova.
- Dozza, L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In L. Dozza, S. Olivieri (Eds.), *Educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli. Retrieved September 30, 2022, from https://www.francoangeli.it/Ricerca/scheda_libro.-aspx?Id=23894
- Dozza, L. (2018a). Esperienza in natura e immaginazione. In L. Dozza (Ed.), *Maestra Natura: Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup.
- Dozza, L., (2018b). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 2018(1), 193-212. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2716>
- Dozza, L. (2018c). Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo. In L. Cerrocchi & L. Dozza (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 26-48). Milano: FrancoAngeli.
- Dozza, L. (2020). La vita che scorre: di generazione in generazione. In G. Cappuccio, G. Compagno, & S. Polenghi (Eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia: Quale pedagogia per i minori?*. Lecce: Pensa-Multimedia.
- Dozza, L., & Cagol, M. (2020). Un sistema formativo come infrastruttura educativa, culturale e sociale. In L. Dozza (Ed.), *Con-tatto. Fare rete per la vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile* (pp. 65-75). Bergamo: Zeroseiup.
- ECOisti. (2021). Un pianeta ECOista!. *Ecoisti.it*. Smartsiti. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.ecoisti.it/>
- Engeström, Y. (2014). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published 1987) <https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>
- Engeström, Y. (2008). *From Teams to Knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511619847>
- Faiella, F. (2022). *Scaffolding: Il concetto, le strategie e le tecniche del supporto ai processi di apprendimento*. Milano: FrancoAngeli. Retrieved December 20, 2022, from <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/860>
- Federighi, P. (Ed.). (2018). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: University Press.
- Ferrante, A. (2014). *Pedagogia e orizzonte postumanista*. Milano: LED.
- Ferrante, A. (2022). Ecologie: flussi, interconnessioni, materialità. In A. Ferrante, A. Galimberti, & M. B. Gambacorti-Passerini (Eds.), *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro* (pp. 15-53). Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante, A., & Palmieri, C. (2015). Aver cura del divenire. Verso un milieu educativo postumanista [JD]. *MeTis*, 5(1). <https://doi.org/10.12897/01.00127>
- Floridi, L. (2009). *Infosfera - Filosofia e Etica dell'informazione*. Torino: Giappichelli Editore
- Fornaca, R. (1990). Comunità educative e competenze pedagogiche. *ScuolaViva*, 4 marzo 1990, 18-20.
- Frabboni, F. (1990). Verso una città educativa. *ScuolaViva*, 4 marzo 1990, 18-20.
- Frabboni, F., & Guerra, L. (1991). *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.

- Frabboni, F., Pagliardini, C., & Tassinari, G. (1990). *Imparare la città: L'extrascuola nel sistema formativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2009). *Introduzione alla pedagogia generale*. Rima-Bari: Laterza.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Freire, P. (2014a). *Pedagogia della speranza*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Freire, P. (2014b). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gadamer, H. G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani. (Original work published 1960)
- Gallelli, R., & Pinto Minerva, F. (2017). Processi di soggettivazione, formazione e materialità digitale. In A. Ferrante & J. Orsenigo (Ed.), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza*. Milano-Udine: Mimesis.
- Gemma, C., & Grion, V. (2015). *Student Voice: Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna Editore.
- Giroux, H.A. (2001). *Theory and resistance in education. Towards a Pedagogy for the opposition*. Westport (CT): Bergin and Garvey. (Original work published 1983)
- Gramsci, A. (1948-1951). *Quaderni del carcere* (6 volumes, F. Platone Ed.). Collana Opere di Antonio Gramsci. Torino: Einaudi.
- Grange, T. (2016). Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità. In L. Dozza & S. Ulivieri (Ed.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Guattari, F., & La Cecla, F. (2019). *Le tre ecologie*. Milano: Edizioni Sonda. (Original work published 1989)
- Iavarone, M. L., Malavasi, P., Orefice, P., & Pinto Minerva, F. (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Hillman, J. (2000). *La forza del carattere*. Milano: Adelphi.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting Education in "Educational" Apps. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3-34. <https://doi.org/10.1177/1529100615569721>
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi. (Original work published 1913-1928)
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, Learning, and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New-York-London: W. W. Norton & Co.
- King, A., Okita, S., Peccei, A., Pestel, E., Thiemann, H., & Wilson, C. (2018). Premessa. In D. H. Meadows, D. L. Meadows, J. Randers, & W. W. Behrens III, *I Limiti dello Sviluppo: Rapporto del System Dynamics Group Massachusetts Institute of Technology (MIT) per il progetto del Club di Roma sui dilemmi dell'umanità* (pp. 19-24). Milano: Mondadori. (Original work published 1972)
- Kundera, M. (1995). *La lentezza*. Milano: Adelphi.
- La Cecla, F. (2019). Le tre ecologie più una: la pornoecologia. In F. Guattari & F. La Cecla (Eds.), *Le tre ecologie*. Milano: Edizioni Sonda. (Original work published 1989)
- Lewin, K. (1963). *Il bambino nell'ambiente sociale*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1951)
- Lewin, K. (1965). *Teoria dinamica della personalità*. Firenze: Giunti-Barbera. (Original work published 1935)
- Lewin, K. (1972). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: il Mulino. (Original work published 1951)
- Liberti, S. (2020). *Terra bruciata*. Milano: Rizzoli.
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione. Per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (2020). Sostenibilità ambientale e sostenibilità sociale: due facce dello stesso sapere pedagogico. In L. Dozza (Ed.), *Con-tatto. Fare Rete per la Vita: idee e pratiche per lo sviluppo sostenibile*. Bergamo: Zeroseiup.

- Loiodice, I. (2022). Quale formazione per un paradigma dell'alleanza. In M. Ladogana, & M. Parricchi (Eds.). *L'educazione come tutela della vita. Riflessioni e proposte per un'etica della responsabilità umana*. Bergamo: Zeroseiup.
- Lumbelli, L. (1982). *Pedagogia dell'educazione: La comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Malavasi, P. (2015). Quello che sta accanto alla nostra casa. In W. Magnoni, P. Malavasi (Eds.). *Laudato si'. Niente di questo mondo ci è indifferente. Le sfide dell'enciclica*. Milano: Centro Ambrosiano.
- Malavasi, P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 11-13. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2704/2379>
- Malavasi, P. (2020). Che cos'è essere vivi? Insegnare per imparare a decidere. In L. Dozza (Ed.), *Con-tatto. Fare Rete per la Vita: idee e pratiche per lo sviluppo sostenibile*. Bergamo: Zeroseiup.
- Mantovani, S. (1989). La relazione con il bambino. In R. Massa (Ed.), *Appunti su una ricerca sugli stili educativi*. Milano: Libreria Cuem.
- Margiotta, U. (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Cafoscarina.
- Margiotta, U. (2011). *The changing mind from neural plasticity to cognitive modificability*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la Pedagogia*. Roma: Carocci.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, 2, 60-66.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti. (Original work published 1949)
- Morin, E., Ciurana, E. N., & Motta, D. R. (2004). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- Morin, E. (2012). *La via: Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Munari, B. (2004). *The Tactile Workshop*. Mantova: Corraini Editore.
- Oliverio, A. (2017). *Il cervello che impara: Neuropedagogia*. Firenze: Giunti.
- Oliverio, A. (2018). Neuroscienze e Educazione. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 5, 1-4. Retrieved September 30, 2022, from <http://www.serena.unina.it/index.php/rth/article/view/5425>
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (Ed.). (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Francesco, Santo Padre (2015). *Lettera Enciclica Laudato Si': Sulla Cura della Casa Comune*. Lettera enciclica. Retrieved September 30, 2022, from https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Pinto Minerva, F. (2017). Prospettive di ecopedagogia: A scuola dalla natura. In M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, & F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017: Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 176-185). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1999). *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*. Torino: Einaudi. (Original work published 1979)
- Restelli, B. (2016). *Giocare con tatto: Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo di Bruno Munari*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva, M. (2021a). *La consulenza pedagogica: Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva, M. (2021b). Nell'inquietudine dell'adolescenza. Una riflessione sulla condizione problematica dell'adolescenza e sulla relazione educativa. In A. Mariani (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 159-177). Roma: Carocci.

- Riva, M. (2022). Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili. *EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY*, 2022(1), 31-44. <https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13781>
- Sennett, R. (2012). *La cultura del nuovo capitalismo*. Bologna: Il Mulino.
- Snaza, N., Sonu, D., Truman, S. e., & Zaliwska, Z. (Eds.) (2016). *Pedagogical Matters: New Materialisms and Curriculum Studies*. New York: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1648-3>
- Spirito, U. (1976). *Dall'attualismo al problematicismo*. Firenze: Sansoni,
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita: Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti. (Original work published 1930-1933).
- Vygotskij, L. S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 1934)
- Vygotskij, L. S. (2022). *Lev Semënovi Vygotskij. La mente umana. Cinque saggi*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore. (Original work published 1930-1934)
- Zamagni, S. (2019). *Responsabili: Come civilizzare il mercato*. Bologna: Il Mulino.
- Zanelli, P. (1986). *Uno 'sfondo' per integrare*. Bologna: Cappelli.
- Zanelli, P. (1998). L'organizzazione del contesto educativo. *Bambini*, 1998(ottobre), 16-21.
- Zanelli, P. (2002a). Le 'parole' della qualità. La regia del contesto educativo dove l'educatore cura gli elementi di sfondo dell'attività educativa. *Bambini*, 2002(febbraio), 24-29.
- Zanelli, P. (2002b). Le 'parole' della qualità. Organizzazione dello sfondo educativo e autonomia dei bambini. *Bambini*, 2002(marzo), 33-37.
- Zanelli, P. (2002c). Le 'parole' della qualità. Gli strumenti 'organizzatori' del contesto educativo. *Bambini*, 2002(aprile), 26-31.
- Zanelli, P. (2002d). Le 'parole' della qualità. Contesto e apprendimenti complessi. *Bambini*, 2002(maggio), 20-26.
- Zucchini, G. (1978). Setting psicoanalitico e istituzione psichiatrica. In F. Fornari (Ed.), *Psicoanalisi e istituzioni* (pp. 89-99). Firenze: Le Monnier.



Ecological Talent: A Perspective for the Places Ecosystem and Transition

Il talento ecologico: una prospettiva per l'ecosistema dei luoghi e la transizione

Piergiuseppe Ellerani

Università del Salento – piergiuseppe.ellerani@unisalento.it
<https://orcid.org/0000-0002-4730-3928>

ABSTRACT

The paradigm shift prospect is increasingly accompanied by the transition theme, which would require an equally sweeping direction change from several points of view. On the one hand, with the National Recovery and Resilience Plan is intended to implement a program in this sense; on the other, it should be noted that, for decades, the paradigm shift has been supported by research as non-postponable. A possible new paradigm should identify a convergence of the immaterial perspective, first of all, the ecological and ecosystem culture and the rights of the nation of plants; at the same time, the education of ecological talent could guide the terrestrial places life, in the forms of mutual support, in the Capability Approach and the Spatial contract horizon. The ecological paradigm emerges in this direction, already described by Capra and Bateson. Consequently, the material convergence, technological and economic, should interpret the ecosystem purpose rather than the radical modification of existence with the mercantilist drifts of the transition itself.

Il tema della transizione viene sempre più accompagnato dalla prospettiva del cambio di paradigma, che richiederebbe un altrettanto complessivo cambio di direzione da più versanti. Se da una parte, con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, si intenderebbe attuare un programma in tal senso, dall'altro è da notare che da decenni il cambiamento di paradigma è sostenuto dalla ricerca come non-rinviiabile. Un possibile nuovo paradigma dovrebbe individuare una convergenza dell'immateriale, prima fra tutte la cultura ecologica ed ecosistemica e quella dei diritti della nazione delle piante; contemporaneamente la formazione del talento ecologico potrebbe guidare l'abitazione dei luoghi terrestri nelle forme del mutuo appoggio, nell'orizzonte formativo del Capability Approach e dello Spatial contract. Emergono in questa direzione i paradigmi ecologici già descritti da Capra e Bateson. La convergenza materiale, tecnologica ed economica, conseguentemente, dovrebbe interpretare il fine ecosistemico, piuttosto che la radicale

modificazione dell'esistenza con le derive mercantiliste della stessa transizione.

KEYWORDS

Ecological talent, Ecosystem theory, Nature rights, Capability Approach, Spatial contracts

Talento ecologico, Teoria ecosistemica, Diritti della natura, Capability Approach, Spatial contracts

CONFLICTS OF INTEREST

The Author declares no conflict of interest.

1. Introduzione

Di fronte ai cambiamenti climatici e, più in generale, alla degradazione della Biosfera, non ci sono misure di riparazione o scorciatoie. La strada da percorrere, unica e stretta, è quella della riconversione ecologica della produzione, del cambiamento dei modelli e degli stili di vita, della decarbonizzazione dell'economia. In altre parole di un cambio di paradigma che non abbia più al centro l'economia ma la riappacificazione con la natura e suoi cicli (Scandurra, 2020, p. 196). Il processo di consapevolezza verso il cambio di paradigma appare avviato e scandito da tempi certi: il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) finanziato con ingenti risorse economiche dalla Comunità Europea, attraverso il suo piano-madre del recovery fund e della next generation europea, assume

«una radicale transizione ecologica verso la completa neutralità climatica e lo sviluppo ambientale sostenibile per mitigare le minacce a sistemi naturali e umani; senza un abbattimento sostanziale delle emissioni clima-alteranti, il riscaldamento globale raggiungerà e supererà i 3-4 gradi C prima della fine del secolo, causando irreversibili e catastrofici cambiamenti del nostro ecosistema e rilevati impatti socio-economici» (Governo Italiano, 2021, p. 26).

I prossimi cinque anni saranno fondamentali per raggiungere tre grandi obiettivi sui quali il Paese è già impegnato: la realizzazione del PNRR, con riforme e investimenti fondamentali per la sostenibilità istituzionale, sociale, economica e ambientale del Paese, che devono essere completati entro il 2026; la realizzazione della giusta transizione ecologica, incluso l'abbattimento del 55% delle emissioni climalteranti entro il 2030, come concordato in sede europea; il conseguimento degli Obiettivi e Target dell'Agenda 2030 che riguardano l'Italia (ASVIS, 2022). Sappiamo che un cambio di paradigma nelle scienze, e nei suoi postulati, non avviene solo per pura falsificazione precedente – razionalità istantanea - ma avviene in seguito a una conversione olistica degli apparati, dei modelli e dei postulati, che comporta il passaggio in blocco al nuovo paradigma. E raggiunge la sua ampiezza nella nascita di un nuovo programma di ricerca, osservando l'emergenza del suo nucleo, la prima versione della cintura protettiva di giustificazioni, e l'euristica. Dunque quel che conta perché un programma di ricerca progredisca è che ci siano fatti nuovi predetti con successo dalle sue successive versioni (in accordo con l'euristica) (Margiotta, 2015, p.105). Laddove un programma di ricerca cresce

ed è in grado di scoprire nuovi fatti è progressivo, merita approvazione e sostegno; mentre un programma che sviluppa continuamente ipotesi protettive e non descrive nuovi fatti è degenerativo. Se il cambiamento di paradigma non è progressivo, diviene regressivo. Quando la bilancia si sposta a favore di uno dei due programmi in conflitto, l'altro viene abbandonato, senza però che si possa dire con sicurezza che non potrà risorgere in futuro (Margiotta, 2015, p.107).

2. La transizione ecologica come prospettiva e come problema

Possiamo quindi affermare che è stato avviato un programma di ricerca dal quale appaiono risolte le tre dimensioni in prospettiva progressiva e olistica, che ne esprima la nuova direzione paradigmatica? E possiamo affermare che la prospettiva dei programmi di ricerca sono di una scienza interculturale, ovvero che considera gli esiti dei programmi di ricerca non solo occidentali?

2.1 Greenwashing

L'avvio del programma di ricerca sulla questione ambientale può essere datato 1972, con la pubblicazione del rapporto del MIT *The Limits to Growth*, commissionato dal Club di Roma (la traduzione in Italia trasforma il titolo del rapporto in "I limiti dello sviluppo"). Seppur criticato per il modello statistico previsionale utilizzato e per l'assenza dell'individuazione di scenari alternativi, il report per la prima volta ha evidenziato il limite della legge di autoregolazione del mercato, innanzi alla spinta competitiva tra le nazioni. Con il Rapporto Brundtland del World Commission on Environment and Development (1987) viene introdotto il principio di sviluppo sostenibile, ovvero uno sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri. Lo sviluppo sostenibile ha come obiettivo primario la soddisfazione di bisogni e aspirazioni umane e può essere considerato sostenibile a condizione che esso soddisfi contemporaneamente i bisogni primari di tutti i popoli. Ovvero che sia estesa a tutti la possibilità di dare realtà alle proprie aspirazioni a una vita migliore e che il ritmo di diminuzione delle risorse non rinnovabili precluda il meno possibile ogni opportunità futura (Scandurra, 2020, p. 109). I principi di globalità, intesa come internazionalità, e sostenibilità descritti nel Rapporto, introducono una nuova fase della questione ambientale: le soluzioni locali [*acting local*] possono essere agite solo se pensate e progettate con riferimento alla scala globale [*thinking global*] e soprattutto non possono essere adottate politiche che "scaricano" sul vicino i danni o guasti provocati in sede locale. La sequenza delle conferenze ONU, a partire da quella di Rio de Janeiro (1992) – nella quale si redige l'Agenda21 – indicano lo sviluppo sostenibile come uno degli obiettivi comuni a livello globale e delineano un elenco di impegni puntuali dei governi. A Kyoto (1997) si introducono gli standard green e il limite delle emissioni di gas serra. Il *climate change* è il contenuto delle Conference of the Parties (COP) ONU, avviate a Rio (1992) durante il Summit per la Terra (COP1). La COP26 di Glasgow (2021) ha rinunciato alla decisione di dimezzare le emissioni nette di carbonio entro la metà del secolo. La precedente COP24 svoltasi a Katowice (2019), dopo il nulla di fatto e il rinvio di Parigi (COP21, 2015), ha definito le regole dell'Accordo sul clima, per altro pervenendo ad una accettazione di aumento delle temperature maggiore rispetto ai minimi richiesti dagli scienziati.

‘Greenwashing’ è il termine coniato dagli ecologisti per smascherare l’ipocrisia della politica e dell’economia che da una parte si dicono ecologiche e dall’altra non cambiano strada. Il termine ben rappresenta il paradigma di ricerca sulla questione ambientale. Esemplificativa in tal senso una ricerca dell’Università di Leeds che afferma come la transizione ecologica/energetica e modello economico non possano essere disaccoppiati:

«I risultati mettono in discussione l’influente affermazione secondo cui la crescita economica è benefica per il benessere umano. A livelli moderati o elevati di consumo energetico, la crescita economica è associata a prestazioni socio-ecologicamente dannose (risultati inferiori e maggiore fabbisogno energetico di soddisfazione dei bisogni). [...] Dato lo stretto accoppiamento tra attività economica e consumo energetico, questi risultati implicano che la crescita economica oltre i livelli moderati di benessere è socio-ecologicamente dannosa. [...] Questi risultati sono contrari all’obiettivo politico quasi universale di promuovere la crescita economica. [...] Abbandonare la ricerca della crescita economica oltre i livelli moderati di benessere appare quindi ecologicamente necessario e socialmente auspicabile. Rendere socialmente sostenibile un’economia non in crescita richiederà una fondamentale trasformazione politico-economica per rimuovere le dipendenze strutturali e istituzionali della crescita. [...] I nostri risultati aggiungono anche nuove prospettive al controverso dibattito su come la (dis)uguaglianza di reddito sia correlata all’uso di energia e alle emissioni di carbonio [...] L’associazione positiva che troviamo tra uguaglianza di reddito e prestazioni socio-ecologiche supporta le affermazioni secondo cui il miglioramento dell’uguaglianza di reddito è compatibile con una rapida mitigazione del clima, è benefica per risultati sociali e favorevoli o addirittura necessari per conciliare il benessere umano con la sostenibilità ecologica. Questi risultati sono particolarmente importanti poiché la disuguaglianza è in aumento in molti paesi e poiché gli sforzi per limitare l’uso delle risorse potrebbero portare a un’escalation della disuguaglianza attraverso l’intensificazione dell’estrazione della rendita economica» (Vogel et al., 2021).

Il miglioramento dei fattori di approvvigionamento virtuosi e l’abbandono di quelli dannosi consentirebbe una migliore soddisfazione dei bisogni a livelli di consumo energetico molto più bassi ed ecologicamente sostenibili. Ciò è però contrario all’idea della politica economica dominante.

2.2 Rapidación

Il rapporto del MIT *The Limits to Growth* del 1972 è stato criticato per il modello esponenziale utilizzato, in un momento storico di rivoluzione tecnologica, eppure ne aveva individuato la direzione. Oggi ne consideriamo gli esiti, dell’avvio di quel programma di ricerca, constatando che la profonda rivoluzione avvenuta con il “*Game*” di Baricco (2018) rende emergente la cosiddetta convergenza tecnologica o delle tecnologie convergenti esito della combinazione senza uguali di nanotecnologie, biotecnologie, tecnologie dell’informazione, scienze cognitive (NBIC). Il risultato più evidente è la crescita tecnologica esponenziale, che impone e detta i tempi di sempre maggiori adeguamenti e apprendimenti per gli esseri umani. Una continua imposizione accelerata del cambiamento che diviene “*rapidación* [rapidizzazione]” che Papa Francesco nella *Laudato si’* (2015), definisce in contrasto con la naturale evoluzione biologica dell’esistenza. “*Rapidación*” che diviene - per altro verso e con altra interpretazione del suo significato - una “*rapina*” se

consideriamo che il 20% della popolazione mondiale consuma il 90% dei beni prodotti ad una velocità altrettanto esponenziale. Una rapidizzazione che mostra in tutta la sua portata, l'interpretazione dell'educazione – come sistema complessivo che abbraccia l'intera esistenza di donne e uomini – che invece di essere la soluzione del problema delle diseguaglianze, diventa parte del problema stesso, fattore di incremento della povertà educativa relativa (Federighi 2018, p. 30). Un'educazione degli adulti nei momenti di transizione culturale che si è appiattita più in una prospettiva compensativa funzionale piuttosto che trasformativa e con direzione esistenziale, degli adulti stessi e dei contesti di vita. Più un'azione di spinta dell'adulto ad accelerazione dei nuovi profili mercantilistici piuttosto che un'educazione alla re-interpretazione del sé all'interno di una condizione dinamica socio-culturale di coscientizzazione nella prospettiva di Paulo Freire (1987). Una "rapidación" che ha trovato nell'interpretazione della globalizzazione – piuttosto che internazionalizzazione che è intrinsecamente interculturale, intersoggettiva e interdipendente – un contesto fertile per le tecnologie convergenti e per ampliare mercati e consumi.

Conosciamo studi, opportunità e retorica dell'Industry 4.0, solo marginalmente ne abbiamo letto commenti sulle premesse – soprattutto in contesto pedagogico – che ne dibattono le intenzionalità delle prospettive:

«[...] Rispondere ai cambiamenti demografici nel settore dell'Industry 4.0. Il luogo di lavoro connesso con l'organizzazione e le iniziative di sviluppo delle competenze, la collaborazione interattiva tra gli esseri umani e i sistemi tecnologici, forniranno alle imprese nuovi modi per realizzare profitti e trarre vantaggio dai cambiamenti demografici. Davanti alla carenza di manodopera qualificata e alla crescente diversità della forza lavoro (in termini di età, di genere e di background culturale), Industry 4.0 permetterà percorsi di carriera diversificati e flessibili che consentiranno alle persone di continuare a lavorare e rimanere produttive più a lungo [...] Trasformerà radicalmente i lavoratori, i profili professionali e le competenze. Sarà quindi necessario attuare una formazione adeguata e organizzare il lavoro in modo tale che esso promuova l'apprendimento continuo, consentendo l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e sul posto di lavoro. Per raggiungere questo obiettivo, dovrebbero essere promossi progetti modello e "reti di buone pratiche", e indagate tecniche di apprendimento digitale» (Acatech, 2013).

Più che fondata sulle premesse di costruire esistenze, e di creare opportunità per progetti esistenziali con la dignità di essere vissuti, esito di una relazione problematica mai compiuta Io-Mondo (Bertin, 1983) indirizzata ad una formatività trascendente, oppure a riconoscere il valore generativo del lavoro in quanto apprendimento trasformativo del sé e del contesto (Margiotta, 215, p. 245), emerge la direzione di una fabbrica intelligente che può sì intervenire sostituendo con gli algoritmi le ripetitività dell'umano e le condizioni pericolose nel lavoro eredità del fordismo e post, ma può anche sopperire alla mancanza di forza lavoro giovane, soprattutto perché – in Germania come in Europa – non sono più scelte alcune professioni e mancano i giovani per il ricambio generazionale. Da una parte, si riducono le ripetitività e si qualificano le mansioni dell'umano, dall'altra si introducono nuovi standard di flessibilità: nel lungo tempo, con il diminuire della forza lavoro, ci sarà un vantaggio competitivo dell'Industry. Tutta altra prospettiva rispetto alla dimensione della reciprocità, del riconoscimento dell'agire intersoggettivo, della partecipazione non subalterna ai processi decisionali e di sviluppo dei contesti richiesti dalla cosiddetta Fabbrica Futuro (2019).

2.3 Diritti della Natura e subalternità (energivora)

Michele Carducci (2017) approfondisce esemplarmente lo scenario giuridico che nel tempo ha determinato la subalternità della Natura alla produzione energivora del benessere di consumo, costruendone una sorta di impalcatura interpretativa di tale “necessaria” subalternità.

«Il diritto della tradizione giuridica occidentale arriva non solo a classificare gli oggetti “senza mondo”, ossia i beni e le cose, ma anche a qualificare gli animali come esseri sì viventi, ma comunque “poveri di mondo”, oggetti sì ma “sensibili”, come infatti tutt’ora identificati dalle regole civili, penali e persino costituzionali sulla loro tutela. Ecco allora che tutta la natura, come insieme di cose “senza mondo” e “povere di mondo”, assurge a esclusivo oggetto del diritto e non soggetto di diritto. Anche la celebre Dichiarazione della Conferenza di Rio de Janeiro, del 1992, riconoscerà che gli esseri umani “hanno diritto a una vita sana e produttiva in armonia con la natura”: ma gli esseri umani, non gli altri “esseri”. Umanizzazione e armonia risultano invece non corrispondenti nelle tradizioni giuridiche diverse da quella occidentale. Questo ha comportato che solo nella tradizione giuridica occidentale vita umana e vita naturale si sono trovate a procedere separate e in parallelo sul piano della rappresentazione della realtà, ancorché, su quello della effettività della vita, si scopriranno sempre più interferenti e condizionanti, fino a sfociare nel bio-potere, nel bio-diritto, nella bio-etica, nella bio-economia» (Carducci, 2017, p. 491).

Questa prospettiva interpretativa del diritto nel mondo occidentale, ha contribuito a formare una narrativa di tipo adattivo e del senso comune, gramscianamente inteso, rispetto alla Natura come oggetto e più in generale contesto di estrazione di valore. In tal senso

«[...] si è marcata la differenza tra uomo e natura, accompagnando la lunga durata della società capitalistica e liberista. Al sorgere di quest’ultima, le narrazioni economiche ancora classificavano la natura in un sistema binario: come insieme di beni-fattori di produzione; come elementi privi di valore» (Carducci, 2017, p. 493).

L’esito è che la specie umana è l’unica a monopolizzare spazio ed energia a livello globale, di biosfera. Stefano Mancuso (2018) da un altro punto di vista, sostiene la prospettiva emergente dai diritti della Natura di Carducci:

«la “Nazione delle Piante” con il suo tricolore verde, bianco e blu (sono i colori del nostro pianeta e dipendono dalla presenza delle piante), rappresenta la più popolosa, importante e diffusa nazione della Terra (soltanto gli alberi sono oltre 3000 miliardi). Costituita da ogni singolo essere vegetale presente sul pianeta, è la nazione da cui ogni altro organismo vivente dipende. Credevate che le superpotenze fossero le vere padrone della Terra o pensavate di dipendere dai mercati di Stati Uniti, Cina e Unione Europea? Be’, vi sbagliavate. La Nazione delle Piante è l’unica, vera ed eterna potenza planetaria. [...] Esistiamo grazie alle piante e potremo continuare ad esistere soltanto in loro compagnia. [...] Anche se si comporta come se lo fosse, l’uomo non è affatto il padrone della Terra, ma soltanto uno dei suoi condomini più spiaccevoli e molesti. [...] L’uomo è riuscito nella difficile impresa di cambiare così drasticamente le condizioni del pianeta da renderlo un luogo pericoloso per la sua stessa sopravvivenza. Le cause di questo comportamento sconsiderato sono in parte insite nella sua natura predatoria e in parte, credo, dipendono

dalla totale incomprendenza delle regole che governano l'esistenza di una comunità di viventi. Ultimi arrivati sul pianeta, ci comportiamo come inconsapevoli del valore e del significato delle cose» (Mancuso, 2018, p. 5).

Dalla pandemia si poteva uscire migliori, con il PNRR ci sarebbe stata la possibilità di rimetterci in sintonia con la Natura, dall'esperienza della didattica a distanza avremmo dovuto avere la conferma che la scuola non è solo un insieme di nozioni impartite dall'alto, «ma di un sistema di relazioni complesso, in cui si impara anche dagli altri, e dove il contatto fisico, il guardarsi negli occhi, è inseparabile dall'atto di apprendere» (Scandurra, 2022, p. 103).

3. Formare il talento ecologico

Potrebbe essere la formazione del talento ecologico, un programma di ricerca come descritto e articolato da Margiotta (2015) per affrontare in senso capacitante la rielaborazione della Vita nell'era planetaria e della società della Conoscenza? Per altro Margiotta stesso (2018) ha aperto di fatto il programma di ricerca sulla formazione dei talenti:

«che cosa autorizza a pensare che la formazione dei talenti possa continuare la nuova frontiera della scuola? Che cosa assegna a questo compito quel portato di unitarietà e di universalismo tale da caratterizzare la scuola dei talenti come la sfida più profonda e più incisiva per la formazione delle ove generazioni di questo secolo?» (Margiotta, 2018, p.143).

E ancor prima ne ha fornito parziale risposta di senso e significato a conclusione della sua opera Teoria della Formazione:

«La formazione è dunque un altro modo di definire la Vita, poiché l'una senza l'altra non può esistere. Non possiamo pensare al dipanarsi della Vita senza che, sia pure la cellula più elementare, si trasformi. Ma per sussistere, la Vita, che è formazione, deve intrecciare interrelazioni solidali con tutte le sue piccole cellule, con gli altri organismi, con l'ambiente. Per questo, se la formazione è la strada, la solidarietà è luogo e cammino, meta e viaggio, senza soluzione di continuità» (Margiotta, 2015, p. 257).

3.1 Formazione del talento ecologico per vivere nella Biosfera e nell'ecosistema.

Il dato di premessa oramai "quasi" consolidato è la fenomenologia dell'ecosistema come misura dell'educabilità e della formatività alla Vita. La definizione di "ecosistema" è stata introdotta dal biologo inglese Tansley (1935) per definire un quadro unificato all'interno del quale studiare insieme le comunità vegetali e animali, le loro interazioni con la natura inorganica e anche le loro interrelazioni con le comunità umane. Successivamente Lincoln e colleghi (1982) integrano la primaria definizione per indicare una comunità di organismi e del loro ambiente fisico, interagenti come un'unità ecologica. Alcune conseguenze dell'introduzione di ecosistema nella comunità scientifica sono riconducibili alla nuova formazione del pensiero ecologico successivo che oggi ci è noto; e all'avvio di un approccio sistemico al pensiero ecologico.

All'interno di questa "nuova" fenomenologia dell'ecosistema, l'emergere dell'interconnessione tra struttura e funzione ha fornito un ulteriore quadro di rife-

rimento definitorio: la prima riflette il modo in cui è organizzato l'ecosistema, ovvero le sue caratteristiche fisiche, la composizione, la distribuzione di energia e di materia, lo spazio; la seconda definisce gli scambi di energia e materia tra gli individui e tra la comunità e la modifica delle condizioni. Nelle quali, dal punto di vista del diritto, si avviano ulteriori e interessanti conseguenze.

Da qui deriva un principio generale di portata istituzionale, una sorta di «situazione costituzionale» della natura:

«in natura, il miglior prodotto della selezione naturale è definito in termini di stabilità e persistenza delle comunità, non invece in quello di ottimizzazione dei successi individuali, quali tassi istantanei di guadagno netto o efficienze d'uso. D'altra parte, questo quadro ecosistemico si spiega col fatto stesso che tutti i viventi vivono in un mondo limitato in termini di spazio, risorse ed energia, da cui dipendono totalmente e che non possono non condividere. Questo mondo è l'intera Terra. La condivisione dei viventi, pertanto, non potrebbe fondarsi né sullo scambio individuale né sulla massimizzazione singolare, come vorrebbe la razionalità del mercato, e neppure sulla delimitazione artificiale degli equilibri (gli Stati), ma solo sull'equilibrio globale (la Terra) tra singoli consumatori di energie e risorse necessarie a garantire la stabilità delle comunità» (Carducci, 2017, p. 507).

L'esistenza di "diritto" dell'equilibrio globale della Terra che non può (potrebbe) essere violato, e l'aspetto che gli ecosistemi non sono individualistici, come l'ontologia moderna dell'economia e del diritto presuppone, è stato anticipato da Gregory Bateson (1995), che sottolinea

d'altra parte, in un sistema ecologico equilibrato che si sostiene su impalcature di questa natura è chiarissimo che ogni interferenza provocherà verosimilmente la rottura dell'equilibrio del sistema: «le curve esponenziali cominceranno a palesarsi; qualche pianta diventerà un flagello; alcune creature saranno sterminate; e il sistema squilibrato, andrà presumibilmente a catafascio» (Bateson, 1995, p. 444).

Il pensiero di Bateson articola di fatto l'interpretazione di un ecosistema come trama tra reti vitali all'interno di svariate reti: un'istantanea della nostra vita quotidiana. Comprendere il senso e la struttura degli ecosistemi, quindi, equivarrà a comprendere delle reti con le quali interagiscono gli esseri viventi: il cui ordine – in natura – non ha gerarchie. Ciò permette di comprendere sia gli ecosistemi ma anche la natura stessa della vita, non più attraverso interpretazioni meccanicistica, né tantomeno cartesiane. Fritjof Capra (1984) così interpreta la prospettiva presentata:

«Oggi l'universo non è più visto come una specie di macchina fatta di componenti elementari, perché abbiamo scoperto che il mondo materiale è in sostanza una rete inseparabile di relazioni, e che il pianeta quindi, nel suo complesso, è un sistema vivente che si autoregola. L'immagine del corpo umano come una macchina e della mente come entità separata è stata sostituita da una visione che vede non solo il cervello, ma anche il sistema immunitario, i tessuti del corpo e persino ogni cellula, come sistemi viventi e sistemi cognitivi. La chiamo visione sistemica della vita, perché richiede un nuovo modo sistemico di pensare: ossia pensare in termini di relazioni, di schemi e di contesto» (Capra, 1984, p. 222).

Pensare in questa dinamica l'ecosistema, delinea la rete delle reti come sistema vivente e sistema cognitivo. Ovvero sistemi di pensiero e di interazione, sistemi di apprendimento. Gregory Bateson propone una metascienza indivisibile e in-

tegrata il cui oggetto sia il mondo dell'evoluzione, del pensiero, dell'adattamento, dell'apprendimento, ovvero la scienza della mente nella sua portata più ampia: quella più ampia conoscenza che tiene insieme il mondo biologico in cui viviamo e in cui si trova il nostro essere ed esistere:

«Io sostengo che esiste un apprendimento del contesto, un apprendimento che è diverso da ciò che vedono gli sperimentatori, e che questo apprendimento del contesto scaturisce da una specie di descrizione doppia che si accompagna alla relazione e all'interazione. Inoltre, come tutti i temi di apprendimento contestuale, anche questi temi di relazione si autoconvalidano» (Bateson, 1984, p. 181).

È un punto significativo per la formazione del talento ecologico:

«Abbiamo un assoluto bisogno di una scienza che analizzi l'intera questione dell'adattamento e della assuefazione a tutti i livelli. Forse l'ecologia è l'inizio di una simile scienza, benché gli ecologi siano ancora ben lungi dallo spiegarci come sfuggire alla corsa agli armamenti atomici» (Bateson, 1984, p. 231).

Il metodo della metascienza è la descrizione doppia e multipla dei processi mentali capace di svelare tanto le strutture che li formano quanto l'economia della strutturazione in esse incarnata, così come le complesse ricchezze e l'aumento di comprensione che avviene dalla loro combinazione. Per Bateson (1984) «ogni sistema è quindi in grado di elaborare i processi che associamo alla mente: apprendimento, memoria, capacità di prendere decisioni» (p. 92-122). Processi mentali come conseguenza necessaria e inevitabile della complessità che ha inizio molto tempo prima che gli organismi sviluppino un cervello e un sistema nervoso superiore. L'idea di mente come processo interattivo, autocorrettivo ed evolutivo assume forma ecologica, dove i vari elementi contribuiscono secondo nessi di relazione e scambio reciproci. Per Maturana e Varela (1987) «l'essere e l'agire dei sistemi viventi sono inseparabili e ciò costituisce la loro modalità specifica di organizzazione» (p. 57). Nella loro prospettiva, il sistema di relazioni di specifica da una parte con l'autopoiesi, dall'altra con il principio dell'accoppiamento strutturale. La prima definisce la capacità dei sistemi di auto-generarsi, dove le reti viventi continuamente creano o ricreano sé stesse, trasformando o sostituendo le loro componenti, subendo continue modifiche strutturali ma mantenendo il proprio schema di organizzazione a rete. Il secondo specifica come un sistema vivente si accoppia strutturalmente con il proprio ambiente, per cui ogni interazione innesca – non produce in sé – cambiamenti strutturali nel sistema stesso. È questo lo spazio dell'apprendimento, è questo lo spazio generativo: lo spazio del pensiero include la consapevolezza dell'ambiente, e con essa il fare esperienza. Le interazioni di un organismo vivente – vegetale, animale o umano – con il suo ambiente sono interazioni cognitive, ossia mentali. Dunque vita e cognizione risultano connesse in modo inseparabile, e con esse le potenzialità dell'atto creativo. Nella sua fisicità, nel suo essere "costruzione", l'ambiente partecipa - e ne viene partecipato - all'apprendimento di chi lo abita.

È un modo fenomenologico di altra specie, rispetto ai riduzionismi economicistici a cui siamo stati predisposti:

«l'accoppiamento strutturale tra scuola e il suo milieu genera, infatti, trame di opportunità che integrano risorse e reti (integrators of learning resources ad networks), rilancia la costituzione di piattaforme per l'apprendimento ecosistemico (platforms for lifewide and life long learning), mentre gli spazi

diventano un insieme complesso su scala globale (multifaceted learnig environments) abitati e agiti da multialfabeti» (Margiotta, 2018, p. 154).

Questo permette di far passare la stessa cultura scolastica da una visione di sistema negoziale tra portatori di interesse interdipendenti, quale è quella attuale, alla prospettiva plurimodale di una rete di condivisione e negoziazione dei significati, che modifica la struttura dei sistemi di azione negli stessi protagonisti coinvolti, e la orienta in senso inclusivo ed emancipativo (Anonimo, 2020).

Il talento ecologico viene così a rappresentare la sintesi di un'intelligenza collettiva,

«intesa come un fenomeno ecosistemico in emersione continua prodotto dall'equilibrio – sempre precario e sempre da ricostruire – tra un processo di decadimento entropico di quello che si sa e un processo, altrettanto continuo, di apprendimento neg-entropico che compensa e sopravanza il primo. Il mobile confine che si stabilisce tra processi entropici e neg-entropici viene attivamente difeso e in parte stabilizzato, dall'interesse individuale e sociale a disporre di conoscenze affidabili: soprattutto nella produzione di valore» (Margiotta, 2018, p. 160).

Il talento ecologico appare rappresentare altresì la sintesi di Urie Bronfenbrenner (1979) relativa alle transizioni ecologiche e alle interconnessioni tra situazioni ambientali che ne definiscono l'ecosistema. La prospettiva appare di interesse relativamente alla formazione:

«consiste di una o più situazioni ambientali e cui le persone che crescono in esse non partecipano attivamente, ma nelle quali si verificano degli eventi che influiscono sulla situazione ambientale di cui le persone in questione fanno parte, o sono influenzati da esse. Ne consegue che per dimostrare come l'ecosistema operi in quanto contesto che influisce sullo sviluppo è necessario stabilire una sequenza di tipo causale che implica almeno due fasi: la prima connette gli eventi delle situazioni esterne ai processi che si verificano nel microsistema della persona in via di sviluppo; la seconda collega i processi del microsistema ai cambiamenti evolutivi di una persona all'interno di una data situazione ambientale. La sequenza causale può procedere anche in direzione inversa: la persona che cresce può mettere in moto dei processi all'interno del microsistema che riverberano in regioni lontane. In entrambi i casi si deve dimostrare che si è verificata una sequenza a due stadi» (Bronfenbrenner, 1979, p. 356).

Ecosistema come ambiente – esterno ma correlato al microsistema umano - amplifica il pensiero di rete di relazioni, riportando la questione sull'ecosistema sin qui rappresentata, rafforzando la relazione di causalità reciproca. Anche in questo la dimensione dell'accoppiamento strutturale è evidente. Con Bateson, Maturana e Varela, con il principio di "accoppiamento dei sistemi" – l'organismo del singolo essere umano, la società umana e l'ecosistema – il riferimento all'ecosistema diventa esplicitazione di un sistema che attiene all'apprendimento. Nell'ecosistema siamo parti di un mondo vivente e la perdita del senso di unità di biosfera e umanità ha conseguenze disastrose: Bateson era profondamente convinto che la conoscenza sia una piccola parte di una più ampia conoscenza integrata che unisce tutta la biosfera o creazione. In sintesi, estrema, il pensiero è centrato su schemi e relazioni, dove – per descrivere la Natura in maniera accurata – occorre parlare il linguaggio di relazioni. Le quali sono l'essenza del mondo vivente che è ecosistemico poiché la forma biologica consiste di relazioni, non di

parti. Questo principio è valido anche per il modo in cui si elabora il pensiero, ricollocando l'uomo in un tutto interconnesso. Bateson (1995) estende il pensiero sino a considerare il corpo considerandolo esso stesso come un sistema autocorrettivo organizzato in modo cibernetico e sistemico – un ecosistema - dove le sue interdipendenze interne fossero(sono) comprese in modo esiguo dalla scienza medica. E delineare che nei sistemi che contengono molte catene omeostatiche interconnesse – di questo stiamo argomentando – i cambiamenti apportati da un intervento esterno possono diffondersi lentamente lungo il sistema. Facile la trasposizione: le modifiche strutturali esterne – nell'ambiente – influenzano l'essere vivente. Sulle conseguenze Bateson anticipa di molto il dibattito sulle malattie e sulle cure.

3.2 Principi formativi il talento ecologico

Dunque se l'ecosistema è mente apprendente e intelligente, è pensiero che attraversa e forma la struttura – corporea, fisica – è rete di relazioni, quali principi fondativi potremmo assumere e trasporre per connotarlo e dotarlo di riferimenti formativi? Essere eco-competenti significa comprendere primariamente i principi di organizzazione delle comunità ecologiche, e usare quei principi per costruire comunità umane sostenibili. La definizione che i biologi offrono dell'ecosistema ne permette la definizione di una preliminare mappatura per concetti chiave: interazioni, interrelazioni, comunità interagenti, interconnessioni, organizzazione, scambi, energia. L'immagine esprime facilmente una visione di rete e di comunità. Attraverso la visione di una comunità ecologica come unione di organismi, legati in un tutto funzionante dalle loro relazioni reciproche, è possibile trasporre i significati dagli organismi alle comunità, estendendo per similitudine i nuovi concetti studiati a diversi livelli del sistema(eco). Per altro è in questo quadro emergente che si consolidano due linee di pensiero: la connessione con le teorie sistemiche in campi differenti da quello ecologico (per esempio la cibernetica) con la fisica moderna, e l'uso del modello di rete a tutti i livelli di sistema, con la definizione di una insolita gerarchia, non più verticale ma orizzontale, il modo di comunicare delle reti.

Possiamo assumere dalla sintesi del pensiero di Fritjof Capra (1997) una trilogia di principi ispiratori del talento ecologico:

- *L'interdipendenza.* Tutti i membri di una comunità ecologica sono interconnessi in un'immensa e intricata rete di relazioni, la trama della vita. Essi traggono le loro proprietà essenziali e, di fatto, la loro stessa esistenza dalle relazioni con gli altri membri. L'interdipendenza - la dipendenza reciproca di tutti i processi della vita - costituisce la natura di tutte le relazioni ecologiche. Il comportamento di ogni membro vivente dell'ecosistema dipende dal comportamento di molti altri. Il successo dell'intera comunità dipende dal successo dei suoi singoli membri, mentre il successo dei singoli membri dipende dal successo della comunità nel suo complesso. Comprendere l'interdipendenza ecologica significa comprendere sistemi di relazioni;
- *La partnership.* È una caratteristica essenziale delle comunità sostenibili, dove gli scambi ciclici di energia e risorse in un ecosistema sono sostenuti da una cooperazione diffusa e di coevoluzione. La partnership – la tendenza ad associarsi, a stabilire legami, a vivere uno dentro l'altro e a cooperare – è uno dei marchi della vita. Nelle comunità umane, partnership

significa anche democrazia e sviluppo delle potenzialità individuali, dato che ogni membro della comunità ha un ruolo importante. Combinando il principio della partnership con la dinamica di cambiamento e di sviluppo, possiamo anche usare metaforicamente il termine «coevoluzione» in riferimento alle comunità umane. Mentre la partnership procede, ciascun partner comprende meglio le necessità dell'altro. In una partnership vera, impegnata, i partner apprendono e cambiano: coevolvono. L'economia incoraggia la competizione, l'espansione e la dominazione; l'ecologia incoraggia la cooperazione, la conservazione e la partnership;

- *La diversità.* Negli ecosistemi il ruolo della diversità è strettamente legato alla struttura a rete del sistema. Un sistema dotato di diversità sarà anche un sistema elastico, poiché contiene molte specie le cui funzioni ecologiche si sovrappongono e che quindi possono sostituirsi parzialmente una all'altra. Quando una certa specie viene eliminata da una grave perturbazione, di modo che una maglia nella rete si spezza, una comunità diversa riuscirà a sopravvivere e a riorganizzarsi, dato che altre maglie della rete potranno compiere almeno in parte la funzione della specie eliminata. In altre parole, più la rete è complessa, più complesso è il suo schema di interconnessioni, più essa sarà elastica. Negli ecosistemi la complessità della rete è una conseguenza della sua biodiversità, e dunque una comunità ecologica eterogenea è una comunità elastica. Nelle comunità umane la diversità culturale potrebbe avere lo stesso ruolo, così come quella intergenerazionale, inter-specialistica, aggiungiamo. Diversità significa molte relazioni diverse, molti approcci diversi allo stesso problema. Tuttavia, la diversità costituisce un vantaggio strategico solo se c'è una comunità realmente vitale, sostenuta da una trama di relazioni. Se la società è frammentata in gruppi e individui isolati, la diversità può facilmente diventare una fonte di pregiudizi e frizioni. Ma se la comunità è consapevole dell'interdipendenza di tutti i suoi membri, la diversità arricchirà tutte le relazioni e dunque arricchirà tanto la comunità nel suo complesso quanto ciascun singolo membro. In una comunità siffatta l'informazione fluisce liberamente per l'intera rete, e la diversità delle interpretazioni e delle idee – persino la diversità degli errori – arricchisce l'intera comunità.

Per il talento ecologico, dunque, la mappa dell'ecosistema emergente da considerare è disegnata dall'interdipendenza, dal flusso ciclico delle risorse, dalla cooperazione, dalla partnership e dalla coevoluzione. Sono il modo attraverso il quale gli ecosistemi si organizzano per rendere massima la sostenibilità. È il principio di cooperazione per altro che guida gli ecosistemi: l'attitudine a pensare e agire, ad essere e fare come una squadra in cui il destino di ogni membro è interconnesso e il successo di uno è legato al successo degli altri. Le connessioni evocano altresì il ruolo che l'interdipendenza può svolgere in un contesto di territorio, di costruzione di reti, di comunità che apprendono, di identità che si formano e distinguono, che divengono riconoscibili per esprimere e comunicare quello che sono – e agiscono. Per altro gli effetti dell'interdipendenza sociale positiva, sono stati sintetizzati in tre grandi macro-aree: aumentano gli sforzi per raggiungere gli obiettivi; le relazioni su colorano di positività; aumenta il benessere psicologico.

Ritornano la reticolarità e le relazioni in un sistema – contesto – che arricchiscono l'essere interdipendenza con una sfumatura sottile: il fatto che lo schema fondamentale della vita sia uno schema a rete significa che le relazioni fra i mem-

bri di una comunità ecologica so-no non lineari, presupponendo forme multiple di comunicazione, di feedback, di retroazione. È assai raro che negli ecosistemi ci siano catene lineari di causa ed effetto. Comprimerlo, significa considerare che nel contesto, nell'ambiente, una perturbazione – qual-siasi essa sia – non resterà mai limitata a un singolo effetto ma probabilmente si diffonderà in configurazioni che si diffondono in pluri-direzioni. La perturbazione – essendo il sistema reticolare – può perfino essere amplificata da nodi interdipendenti, che potrebbero oscurarne completamente la fonte originaria. Come dire: le perturbazioni in un sistema interdipendente anche se riguardano specifici nodi, si riverberano nel sistema. Lo contaminano. Stefano Mancuso (2019) spiega come il tema del mutuo appoggio come fattore dell'evoluzione, prendendo spunto dal celebre trattato di Kropotkin sia la cooperazione. È il "mutuo appoggio", e non la competizione il fattore determinante il successo delle specie, come nell'immaginario collettivo viene rappresentato. Sebbene a prima vista sembri una questione poco condivisibile, cooperazione e competizione convivono e indicare sempre e con certezza chi abbia la prevalenza non è semplice: tuttavia è vero che la cooperazione ha una potenza generatrice superiore. Il suffisso "co", per altro è quanto Scharmer e Kaufer (2015) identificano come un must: co-sentire, co-ispirare, co-creare un futuro che sta emergendo in un sistema che valorizzi il ben-essere di tutti piuttosto che quello di pochi.

Fritjof Capra (1997) ci suggerisce anche altro in direzione della trasposizione dei significati, ed è una direzione di senso e di significato:

«la teoria dei sistemi viventi fornisce una cornice concettuale per collegare le comunità ecologiche alle comunità umane. In entrambi i casi si tratta di sistemi viventi che mostrano gli stessi principi basilari di organizzazione. Sono reti chiuse dal punto di vista dell'organizzazione, ma aperte ai flussi di energia e di risorse; le loro strutture sono determinate dalle loro storie di accoppiamento strutturale; sono intelligenti perché possiedono le dimensioni cognitive insite nei processi della vita. Ma ci sono molte differenze fra ecosistemi e comunità umane. Ciò che possiamo e dobbiamo imparare è come vivere in modo sostenibile. Nel corso di oltre tre miliardi di anni di evoluzione gli ecosistemi del pianeta si sono organizzati per vie ingegnose e complesse in modo da raggiungere la massima sostenibilità. Questa saggezza della Natura costituisce l'essenza dell'eco-competenza. Essere «eco-competenti», significa comprendere i principi di organizzazione delle comunità ecologiche (ecosistemi) e usare quei principi per creare comunità umane sostenibili. Dobbiamo dare nuovo vigore alle nostre comunità – comprese le comunità educative, economiche e politiche – così che i principi dell'ecologia si manifestino in esse come principi di educazione, amministrazione e politica. Lo stress, se è temporaneo, è un aspetto essenziale della vita, ma uno stress prolungato è dannoso e distruttivo per il sistema. Queste considerazioni ci portano a comprendere un fatto importante: amministrare un sistema sociale – una scuola, un'azienda, una città o un'economia – significa trovare i valori ottimali per le variabili del sistema. Se si tenta di portare ai valori massimi una qualsiasi singola variabile invece di ottimizzarla, ciò condurrà inevitabilmente alla distruzione del sistema nel suo complesso» (Capra, 1997, p. 328).

La complessità ecosistemica come nuova condizione, forma e necessita nel contempo di un riorientamento culturale di speranza "trasformativa" e "metodologica", attraverso le interdipendenze dell'improbabile – che nega l'ineluttabile - delle potenzialità umane – poietiche e creative - e della metamorfosi – vera speranza collettiva che non può più prescindere da un corretto rapporto tra cultura e sensibilità ecologica (Morin, 2007).

Il “mutuo appoggio” è espresso dal “*Buen Vivir*”, traduzione nello spagnolo castigliano di Sumak Kawsay, il termine quechua che esprime il principio di reciprocità tra gli esseri viventi “con e nella natura”, proprio delle culture indigene. È lo sfondo interculturale assunto come riferimento di una visione politica che esprime un’idea del vivere sociale in relazione alla Natura, al vivere insieme, in comune, in una pienezza di vita degna di essere vissuta. La prospettiva del *Buen Vivir* intenderebbe realizzare la colleganza dell’uomo e la Natura, in un orizzonte di rispetto, proponendo di ripristinare l’etica nella convivenza umana, attraverso un nuovo contratto sociale in cui l’unità possa coesistere nella diversità: l’umanità non è al di fuori della Natura, ne fa parte. Il punto di vista è di Alberto Acosta, tra i redattori della *Costituzione dell’Ecuador*, nel 2008. Ne consegue che – a partire dal principio di interdipendenza - il sistema economico è sociale e solidale; riconosce l’essere umano come soggetto e fine; tende a un rapporto dinamico ed equilibrato tra società, stato e mercato, in armonia con la Natura; e il suo obiettivo è garantire la produzione e la riproduzione delle condizioni materiali e immateriali che rendono possibile il *Buen Vivir* (art. 283 della Costituzione dell’Ecuador).

4. Il talento ecologico nell’orizzonte formativo del Capability Approach e di Spatial Contract

Un ecosistema è connessione e relazione con quel sacro che Gregory Bateson esprime nell’unità dell’ecologia della mente come più ampia conoscenza del mondo indivisibile Essere-Vivente/Natura. Il sacro non può essere ridotto a funzionalistica dipendenza accumulativa, perdendo altresì il senso delle azioni e i significati esistenziali, in balia di progetti estrattivi di valore e che minano l’equilibrio ecosistemico. La prospettiva dello *Human Development e del Capability Approach* attribuisce valore all’auto-determinazione e auto-direzione delle acquisizioni necessarie ad essere e a fare, come rete generativa per la realizzazione – mai finita – della propria esistenza. Amartya Sen e Martha Nussbaum, oramai insieme ad un ampio movimento internazionale, da tempo propongono una formazione restituita alla sua funzione di crescita della persona, di sviluppo di capacità intese come un insieme di opportunità di scegliere e di agire, poste in azione attraverso combinazioni di diversi funzionamenti – formati ed esperiti - che il soggetto è in grado di realizzare, come progetto di empowerment, di partecipazione attiva, di direzione, di espressione talentuosa del proprio agire. Il tessuto di opportunità – spazio dell’apprendimento ecosistemico – assume la visione dell’apprendimento continuo, dell’apprendimento in età adulta, del riappropriarsi del valore alternativo dei propri talenti, da far fiorire in-dipendentemente dall’utilità immediata. La lettura delle potenzialità diviene “capacitazione”, di immaginarsi creatori di opportunità, in una relazione sistemica con il contesto – pensiamo allo sviluppo dei territori come milieu ecosistemici. Quali sono le relazioni contestuali che nascondono quei saperi, quei funzionamenti che possono attivare antichi o nuovi beni/patrimoni materiali e immateriali, che non sono “visti” e “valorizzati” dal mercato delle competenze? Sarebbe questo il sistema del *learnfare* capacitante, ovvero le opportunità create di generare un sistema basato sulle opportunità continue di esperienze “per” l’apprendimento ecologico ed ecosistemico.

L’organizzazione sociale – realizzata attraverso la definizione politica di obiettivi come, per esempio, il sostegno ad un sistema sostanziale di educazione degli adulti a fianco della formazione continua – dovrebbe mirare ad espandere le ca-

pacità delle persone e la loro libertà di auto-promozione e auto-realizzazione. Emerge quella libertà di agire, che permette l'acquisizione di un sistema di funzionamenti per realizzare in ogni momento della propria esistenza uno stato a cui si dà valore: uno stato e un ingrediente essenziale dell'interpretazione dell'agency, come possibilità di essere e fare verso e con un cambiamento sociale positivo.

Il talento ecologico interpreta che «la capacitazione di acquisire funzionamenti (cioè tutte le combinazioni alternative di funzionamenti che una persona può scegliere di avere) costituirà la libertà – le reali opportunità – di avere e generare benessere per quella persona» (Margiotta, 2018, p 151), e per l'ecosistema nel quale vive e opera. Si assume la prospettiva di Martha Nussbaum (2011), per estensione della “capacità combinate”, alle quali la filosofa statunitense attribuisce valore “contestuale” come attuazione delle scelte socio-politiche-economiche e culturali di governo. Le scelte di “governo” di/in un contesto, territorio, organizzazione definiscono le opportunità di perseguire o realizzare le capacità dei soggetti in essa coinvolti. Inoltre, l'ambiente di cooperazione intenzionale – quale risulta essere un ecosistema - è identificabile come un *capacity enhancement sector*. In tal senso le proprietà di capacitazione sono espresse dal luogo, rispetto ai singoli, i quali sono però coloro che effettivamente attuano le capabilities se attivano i loro funzionamenti. Si rende così esplicita la relazione – di poter essere-fare-agire che il luogo assume come propria caratterizzazione di capacitazione – con le “capacitazioni interne” dei soggetti – alle quali Nussbaum attribuisce un valore fondamentale nell'insieme, definite come caratteristiche e abilità, capacità intellettuali ed emotive, stato di salute e tonicità del corpo, insegnamenti interiorizzati, capacità di percezione, acquisite o sviluppate, nella maggior parte dei casi, in interazione con l'ambiente sociale, economico, familiare e politico. Ne consegue che, da questa prospettiva, il contesto ha un impatto diretto sulla agency theory, parte integrante degli studi sul *Capability Approach*. Per altro questa prospettiva assume – amplificandola – il pensiero Seniano, per il quale funzionamenti e capacitazioni degli individui sono strettamente correlate alle condizioni esogene che ne permettono il raggiungimento, sia in termini soggettivi – le possibilità di agire e libertà individuali di attribuzione di valore a quanto intendo raggiungere – sia in termini contestuali - libertà politiche, infrastrutture economiche, occasioni sociali, garanzie di trasparenza, sicurezza protettiva – assunti più in generale nella società nella quale operiamo. Ne consegue la generazione di un sistema di fiducia, che possiamo definire attraverso due dimensioni: la prima è il sistema che produce e riproduce l'attività umana; la seconda è un sistema di fiducia definito in base alla capacità di agentività che realizzano. Pensati in questo modo i sistemi di fiducia restituiscono valore al contesto – l'ecosistema – delineando il “contesto come capacitante” poiché ha in sé le condizioni necessarie per esprimere funzionamenti. Una prospettiva interessante del riconoscimento del diritto della Natura all'interno dei contesti capacitanti e gli ecosistemi, ci è offerto dallo *spatial contracts*, ovvero accordi negoziati, sia formali che informali, in grado di regolare il bene comune collettivo e la gestione dei sistemi di fiducia di un dato territorio (Schafran et al., 2020). Poiché il loro focus è sui sistemi di fiducia, che hanno sempre qualche componente materiale, gli *spatial contracts* sono essenzialmente legati all'agire umano nei confronti dei contesti e rendono visibili le scelte verso l'ambiente. Essendo territoriali, sono radicati nelle realtà sociali del sistema specifico, nella sua geografia e nella sua storia, comprendendo significati e valori dei sistemi di fiducia che si intende realizzare o riprodurre.

5. Un riepilogo

Il cambio di paradigma richiesto per affrontare la transizione ecologica in modo realistico, richiede un programma di ricerca. Fritjof Capra (1997, p. 16) ha individuato la necessità di un nuovo paradigma che giustifichi la visione ecosistemica della Vita e che porti ad una transizione educativa-sociale-culturale-economica. Pur se gli aspetti implicati e considerati sono di natura planetaria, delineare la formazione di un talento ecologico come investimento e sostegno al nuovo paradigma appare un interessante programma di ricerca. In Italia, per altro, un siffatto programma potrebbe già delinarsi a partire dal lavoro pedagogico di Umberto Margiotta (2018) sulla formazione dei talenti; di Franca Pinto Minerva (2017) sull'ecopedagogia; di Pierluigi Malavasi (2017) sulla pedagogia dell'ambiente e l'Alta Scuola per l'Ambiente dell'Università Cattolica; di Liliana Dozza con il programma di ricerca Terra-Natura (dal 2013 ad oggi) e la collana editoriale ZeroSeiUp; di Michela Schenetti sul professionista educativo in natura e la gli strumenti di valutazione della qualità educativa all'aperto (2022) con la Rete delle Scuole Pubbliche all'Aperto; di Antonia DeVita sul senso del lavoro nelle economie diverse (2017) e il Laboratorio TiLT/Territori in Libera Transizione; della rete di scuole non-tradizionali del Comitato Promotore per l'Educazione in Natura; delle proposte formative qualificate superiori: il Corso Interuniversitario attivato dall'Università di Milano Bicocca con l'Università della Valle d'Aosta, l'Università di Parma e l'Università di Bologna; il Master TiLT/Territori in Libera Transizione dell'Università di Verona; il Master dell'Università di Bologna con la direzione di Roberto Farnè; il Corso di perfezionamento in outdoor education della LUMSA in collaborazione con l'Associazione Manes di Danilo Casertano; delle molte iniziative locali disseminate nei territori e guidate da una pedagogia non-togata.

È altresì possibile introdurre, a partire dalle considerazioni esposte, una trasposizione della transizione ecologica ed ecosistemica alle Istituzioni Scolastiche, interpretandole come contesti ecosistemici per la formazione dei talenti. In tale prospettiva, il lavoro di Massimo Baldacci (2017) – Oltre la subalternità – può riproporre il senso dell'educazione, per operare attraverso di essa un salto a un livello più elevato per favorire una conformazione a una cultura superiore, nutrita di pensiero critico, che sappia lottare contro il senso comune eterodeterminato.

Riferimenti bibliografici

- Acatech National Academy of Science and Engineering (2013). *Recommendations for implementing the strategic initiative INDUSTRIE 4.0*. Frankfurt am Main: Acatech.
- ASVIS (2022). *Rapporto 2022: L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*. Roma: ASVIS.
- Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Baricco, A. (2108). *The Game*. Einaudi: Torino.
- Bateson, G. (1997). *Una sacra unità*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1984) *Mente e natura, un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bentivogli, M., & Pirone, D. (2019). *Fabbrica Futuro*. Milano: Egea.
- Bertin, G. M. (1983). *Costruire l'esistenza*. Roma: Armando.
- Brofenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Capra, F. (1997). *La rete della vita. Perché l'altruismo è alla base dell'evoluzione*. Milano: Rizzoli.
- Carducci, M. (2017). Natura (diritti della). In R. Sacco (Ed.), *DIGESTO delle Discipline Pubblicistiche* (4th Ed.) (pp. 486-520). Torino: Utet Giuridica.

- DeVita, A. (2017). *Senso del lavoro nelle economie diverse. Uno studio interdisciplinare*. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza, L. (2019). *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: ZeroseiUp.
- Federighi, P. (Ed.) (2018). *Educazione in Età Adulta*. Firenze: Firenze University Press.
- Governo Italiano. (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #nextgenerationitalia*. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Lincoln, R., Boxshall, G., & Clark, P. (1982). *A Dictionary of Ecology, Evolution and Systematics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Malavasi, P., Iavarone, M., Orefice, P., & Pinto Minerva, P. (Eds.). (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: PensaMultimedia.
- Mancuso, S. (2018). *La Nazione delle Piante*. Bari-Roma: Editori Laterza.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Maturana, H., Varela, F.J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Meadows, D. H., Meadows, D.L., Randers, J., & Behrens, W. W. (1972). *The limits of Growth*. New York: Universe Books.
- Morin, E. (2007). *L'anno I dell'era Ecologica*. Roma: Armando.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto*. Bologna: Il Mulino.
- Francesco, Santo Padre. (2015). *Laudato si': Sulla la Cura della Casa Comune*. Roma: Libreria Editrice Vaticana. Retrieved September 30, 2022, from https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Pinto Minerva, F. (2013). Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla Natura. In M. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, & F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 173-191). Lecce: PensaMultimedia.
- Scandurra, E. (2022). *La svolta ecologica. Ultima chance per il pianeta*. Roma: DeriveApprodi.
- Scandurra, E., Agostini, I., & Attili, G. (2020). *Biosfera L'ambiente che abitiamo*. Roma: DeriveApprodi.
- Schenetti, M., & D'Ugo, R. (2022). *Didattica, Natura, Apprendimenti. DNA, strumento di valutazione per la qualità dell'educazione all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Schafran, A., Noah Smith, M., & Hall, S. (2020). *The spatial contract A new politics of provision for an urbanized planet*. Manchester: Manchester University Press.
- Scharmer, O., & Kaufer, K. (2015). *Leadership in un futuro che emerge. Da ego-sistema a eco-sistema: nuove economie e nuove società*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen, A. (2003). Development as Capability Expansion. In S. Fukuda-Parr (Ed.) *Readings in Human Development*. New Delhi and New York: Oxford University Press.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori: Milano.
- Tansley, A. G. (1935). The use and abuse of vegetational concepts and terms. *Ecology*, 16(3), 284-307. <https://doi.org/10.2307/1930070>
- Vogel, J., Steinberger, J. K., O'Neill, D. W., Lamb, W. F., & Krishnakumar, J. (2021). Socio-economic conditions for satisfying human needs at low energy use: An international analysis of social provisioning. *Global Environmental Change*, 69, 102-287. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2021.102287>
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future, From One Earth to One World. A/42/427*. WCED: Ginevra. Retrieved September 30, 2022, from <http://www.un-documents.net/ocf-ov.htm>



For an Aesthetic of Training: Marcuse and Rebellious Subjectivity

Per un'estetica della formazione: Marcuse e la soggettività ribelle

Anita Gramigna

Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Ferrara – anita.gramigna@unife.it
<https://orcid.org/0000-0001-9147-8832>

ABSTRACT

The objective of this article is to propose a hermeneutic of certain categories from the educational point of view. It is our conviction that Marcuse's critical investigation can represent a tool of self-formation also for the current young generation, to begin a journey towards "liberation", aesthetic and political dimensions intertwined. Aesthetics has a decisive weight for the formation of the subject against the oppression of a socio-economic structure, increasingly a symbol of unstoppable crisis and total precariousness. Aesthetics, Marcusean vision, teaches not to surrender to the *objectivity of evil* and to place oneself, through creativity, always in opposition to the strongest because "another world is possible". The alternative is built through a transformative sensitivity of the modes of thought and action; a sensitivity open to hope and to a concept of transcendence that represents the real fulcrum of the "qualitative difference". An epistemological-hermeneutic implant is used, a qualitative analysis methodology.

L'obiettivo di questo articolo consiste nel proporre un'ermeneutica di alcune categorie dal punto di vista educativo. È nostra convinzione che l'indagine critica di Marcuse possa rappresentare uno strumento di autoformazione anche per l'attuale giovane generazione, al fine di iniziare un cammino verso la "liberazione", dove si intrecciano politica e dimensione estetica. L'estetica ha un peso determinante per la formazione del soggetto contro l'oppressione di un assetto socioeconomico, sempre più simbolo di crisi inarrestabile e di precarietà totale. L'estetica, nella visione marcusiana, insegna a non arrendersi all'*oggettività del male* e a collocarsi, attraverso la creatività, sempre all'opposizione del più forte perché "un altro mondo è possibile". L'alternativa si costruisce attraverso una sensibilità trasformativa delle modalità di pensiero e di azione; una sensibilità aperta alla speranza e ad un concetto di trascendenza che rappresenta il vero e proprio fulcro della "differenza qualitativa". Si utilizza un impianto epistemologico-ermeneutico, una metodologia di analisi qualitativa.

KEYWORDS

Aesthetics, Training, Subjectivity, Transcendence, Change
Estetica, Formazione, Soggettività, Trascendenza, Cambiamento

CONFLITTI D'INTERESSE

L'Autrice dichiara che non sussistono conflitti d'interesse.

1. La triste eclisse della democrazia

Non è una crisi di nostalgia che mi spinge a riconsiderare il pensiero di Marcuse alla luce del confuso orizzonte del presente, del resto sarebbe azzardato attribuirmele visto che nel Sessantotto ero alla scuola elementare. La sua analisi critica delle forme di potere inique, pure nelle società democratiche, e tanto pervasiva da ridurre l'uomo alla «unidimensionalità» (Marcuse, 1967a), ha suscitato l'entusiasmo degli studenti contestatori, più di mezzo secolo fa, che intendevano uscire da una passività avvilente e incominciare a capire l'andamento coercitivo del sistema di vita in cui erano cresciuti. Il filosofo ebreo tedesco, che aveva scelto di rimanere negli Stati Uniti dopo la fine del secondo conflitto mondiale, a differenza di altri studiosi della Scuola di Francoforte, concentra la propria indagine sul mondo del benessere, scoprendo che in realtà tende a trasformarsi in mondo dello spreco. Ma affinché questo posso diventare una stabile macchina di arricchimento per pochi, deve essere in grado di costruire solidi elementi di controllo, coercizione, conformismo di massa, spacciati come libertà del consumatore-produttore. Il liberalismo, anche nei casi di più elevata attenzione al tema delle libertà individuali, non è riuscito ad uscire dall'equivoco di un agire senza limiti, egoistico ed egocentrico, che finisce sempre per soddisfare le esigenze del più forte, del più aggressivo, noncurante di tensioni solidali e lontano da qualunque sentimento di compassione.

Il fatto è che non può esistere libertà senza *liberazione*, come vedremo meglio in seguito, e quest'ultima non può diventare efficace se non si analizzano con sguardo critico anche principi che possono sembrare indiscutibili, come la tolleranza o il pluralismo. La liberazione implica la presa di coscienza di uno stato di schiavitù, o servitù, che quando Marcuse scriveva – nel corso degli anni Sessanta – era in gran parte mascherato dalla convinzione diffusa di un capitalismo progressivo, capace di diffondere il benessere al mondo intero. Oggi sappiamo che esso è riuscito ad impoverire nell'arco di mezzo secolo masse crescenti di popolazione anche nei Paesi cosiddetti "più evoluti". Il prezzo che si sta pagando in termini di qualità della vita democratica è molto elevato; ma non è nostra intenzione cedere le armi ed arrenderci al "nemico", in tal modo tradiremmo la vocazione ad un'apertura problematica con venature di utopia cara al nostro autore. Per questo nel titolo del paragrafo abbiamo preferito inserire il termine *eclisse*; nella speranza che il sole ritorni a dare efficacia alle pratiche democratiche, che non hanno alcun significato senza la partecipazione dei cittadini, i quali non possono che rimanere inerti se non vivono un'esperienza di formazione adeguata allo scopo, a partire dalla fase di vita giovanile.

Certo è che nell'era del capitalismo maturo si è assistito ad una vera e propria

mutazione antropologica causata, in particolare, da una integrazione tra comunicazione e immagine, in grado di indurre desideri e bisogni crescenti fino a raggiungere l'ossessione attuale per l'effimero, le cui tracce lo studioso già individuava negli anni Cinquanta: «La gente alloggia in concentrazioni di appartamenti, e possiede automobili private con le quali non può fuggire in un mondo diverso. Si possiedono enormi frigoriferi carichi di cibi congelati» (Marcuse, 1967b, p. 133).

È indispensabile operare, allora, una contromossa radicale che sappia riproporre valori occultati, come la solidarietà, l'amore per la bellezza, il culto della trascendenza, il mettersi alla prova nella solitudine e nel silenzio, oggi così inconsueti. Ma tutto ciò non può essere realizzato senza la conquista di un pensiero critico, che sappia contraddistinguersi anche per la sua "negatività", che fa esplicito riferimento all'*antitesi* della dialettica hegeliana nella revisione marxiana, quando si sostiene che i filosofi non possono più limitarsi a interpretare il mondo, ognuno a suo modo, in quanto è urgente *trasformarlo*, come sostiene Marx nei *Manoscritti economico-filosofici* del 1844.

Del resto, Marcuse fu studioso attento del "giovane" Marx consultando, già nei primi anni Trenta, i citati e famosi *Manoscritti economico-filosofici* da poco pubblicati nel 1927 a cura dell'Istituto Marx-Engels di Mosca, con appunti inediti.

È attraverso il giovane Marx "umanista", che il filosofo berlinese fa proprio il tema dell'alienazione lavorativa contestualizzandolo nella fase storica dell'*establishment* come sistema totale. Egli ricorre a due elementi di riflessione caratterizzanti: la *Repressione addizionale* e il *Principio di prestazione*. Nel primo caso vuole indagare «le restrizioni rese necessarie dal potere sociale, o dominio sociale» (Marcuse 1967b, p. 79), che non vanno confuse con le "modificazioni degli istinti", necessarie da parte della *repressione fondamentale*, per rendere possibile la continuità della presenza umana nel mondo. Nel secondo, una volta chiariti i rapporti che regolano il freudiano "principio di realtà", si evidenzia che questo non è dato una volta per tutte, tanto che la civiltà industriale lo trasforma per i suoi scopi universalizzando il lavoro e motivando lo scopo secondo la nozione di necessità, o *Ananke* come la definiva Freud con termine greco. Sono questi gli strumenti essenziali per giungere a comprendere gli sviluppi della civiltà repressiva (*filogenesi*) e, di conseguenza, l'esistenza dell'individuo represso (*ontogenesi*). E, a questo punto, emerge l'elemento forse di maggior scandalo scatenato a suo tempo dalla posizione filosofica del nostro autore: la messa in discussione dell'autonomia individuale, una delle più solide certezze ideologiche della modernità. Il suo punto di vista è chiaro: «il passato determina il presente, poiché l'umanità non è ancora riuscita a dominare la propria storia» (Marcuse, 1967b, p. 78). Ottimo argomento per l'attualità e indispensabile tema formativo, poiché non riguarda solo la "grande storia" degli avvenimenti epocali, ma anche la storia personale, che andrebbe indagata per verificare quanto siamo capaci di autonomia e quanto siamo passivi, anonimi fruitori di beni di consumo di vario genere, compresa la vita stessa.

Fino ad ora abbiamo citato soprattutto *Eros e civiltà*, poiché ci sembra l'opera di maggior spessore, ma è vero che la notorietà di Marcuse è legata soprattutto a *L'uomo ad una dimensione*, che divenne uno dei simboli della protesta studentesca degli anni Sessanta e di quel desiderio di cambiamento radicale che non sembra più animare le giovani generazioni del mondo occidentale. Il libro, del 1964, non è critico in profondità solo verso il capitalismo ma anche verso il comunismo sovietico che, con il suo totalitarismo di partito-Stato, ha gettato le basi per la sconfitta di ogni intento rivoluzionario. Ciò su cui richiamare l'attenzione formativa, pure del presente, è proprio l'unidimensionale globale come modello volto a sra-

dicare le potenzialità del pensiero critico e di ogni principio oppositivo. Si è voluto impiegare l'aggettivo "globale" per mettere in luce il grande inganno di una globalizzazione che doveva rappresentare l'innovazione economico-sociale, finalmente orientata al bene comune, e si è tradotta nell'incremento della povertà, nell'ampliamento incommensurabile della forbice tra Paesi ricchi e Paesi poveri. L'autore denuncia l'integrazione accondiscendente della classe operaia nel sistema e coglie potenzialità rivoluzionarie, benché non organizzate, negli emarginati di ogni genere, che abbiamo imparato a conoscere bene data l'onda inarrestabile delle migrazioni per fame.

Ulteriore elemento di interesse notevole, e mai sottolineato a sufficienza, è la vera e propria incompatibilità non solo tra democrazia e socialismo reale, ma anche tra democrazia e ordinamento capitalistico della società. Particolarmente a cuore ci sta l'evidenza di una razionalità tecno-scientifica, vero e proprio fulcro del controllo repressivo, ma potenzialmente forza emancipatrice grazie a quegli elementi di innovazione che sarebbero in grado di promuovere la liberazione del lavoro umano. Erede di Marx nel migliore dei modi, Marcuse sottolinea con forza la contraddizione insanabile tra carattere sociale del lavoro e carattere individuale del profitto, che conduce ad una ricerca esasperata della produttività. Ciononostante, è a portata di mano l'emergere di una dialettica impensabile: la tecnologia dell'automazione è già in grado di liberare il soggetto umano dal potere condizionante e repressivo del lavoro, che impone al principio del piacere il dato assillante di una prassi generatrice di alienazione. Umanizzare l'impiego della tecnica significa, in primo luogo, abbreviare il peso opprimente della giornata di lavoro: «la riduzione di questa giornata fino al limite in cui il puro tempo lavorativo non blocchi più lo sviluppo umano, è la prima delle condizioni preliminari della libertà» (Marcuse, 1967b, 178). A parte la venatura consapevole di utopia, a noi interessa sul piano formativo considerare che non è questa la strada intrapresa dal mondo occidentale nell'ultimo mezzo secolo. Lo sviluppo del potere conoscitivo di cibernetica e informatica non ha liberato dal peso del lavoro, anzi ha prodotto disoccupazione e aumento fuori controllo della precarietà: vi è coscienza di questo nelle giovani generazioni? Difficile poter esprimere una risposta positiva, in particolare se si pensa alle forme di assorbimento che digitale informatico e telefonia mobile esercitano all'interno delle loro strutture, fino a creare forme di dipendenza patologica. È su questa strada del conformismo, di assenza di una visione critica e dialettica, che si giunge al consenso incondizionato nei confronti del presente.

La librazione autentica non passa attraverso la lotta di classe – la storia lo ha dimostrato senza possibilità di smentita -, ma tramite la riaffermazione dei diritti individuali come tensione verso la felicità. Il fine dell'intenzione progressiva, e per certi aspetti profetica dello studioso, è l'uomo come soggetto concreto, artefice anche di una società libera e, ancora una volta, pure in questo egli si percepisce come erede di Marx: «Il socialismo, non il liberalismo, a suo giudizio, tende veramente ad una civiltà individualistica» (Perlini, 1968). Il liberalismo, con tutta evidenza, è il modello di riferimento indiscusso delle contraddizioni della società nella quale ancora viviamo: a partire da un dominio sulla natura che finisce per ritorcersi contro di noi ed ogni essere vivente, per arrivare ad una concezione della pace che si mantiene con un ricorso continuo a minacce di guerra e ad interventi militari in nome della libertà. Le parole dell'autore sono inequivocabili: «Questa società è oscena nel senso che produce ed espone senza decenza una soffocante quantità di merci, mentre priva le sue vittime all'estero del necessario per vivere» (Marcuse, 1967b, p. 19).

È da tenere in seria considerazione che le “vittime” ci vengono di frequente occultate o, all’opposto, mostrate nella loro miseria tramite le pubblicità televisiva delle ong umanitarie, che non riteniamo meno oscene per quanto sedicenti a fin di bene.

Ma, visto che è di democrazia, e della sua assenza, che stiamo parlando, Marcuse ci insegna a diffidare del pluralismo, altrettanto rassicurante della convinzione di essere autonomi e quasi felici e, allo stesso modo, ingannevole. E, allargando il discorso, si può sostenere che la stessa politica ha ceduto le armi ad un apparato tecnico-burocratico che amministra le nostre vite, senza alcun progetto degno di questo nome. Di fatto non vi è alcun bisogno di progetti, e ancor meno di strategie: «La cosiddetta economia dei consumi e la politica del capitalismo azionario hanno creato nell’uomo una seconda natura, che lo lega libidicamente e aggressivamente alla forma della merce» (Marcuse, 1969a, p. 23). Si sono mai interrogati i nostri ragazzi su questa seconda natura che li lascia inerti di fronte al potere dominante, e pur sempre dominati da libidine e aggressività?

Mi devo considerare pessimista? Certamente il nostro filosofo lo era a conclusione del suo lavoro sulla unidimensionalità esistenziale individuata e, continuando e vederne gli effetti, non posso io stessa sottrarmi a tale sentimento. Tuttavia, alla fine dell’opera, egli citava una bellissima espressione di Walter Benjamin: «Solo per chi non ha speranza ci è data la speranza» (Benjamin, 2014).

La frase delinea alla perfezione la personalità del personaggio, al di là del valore etico e politico che la caratterizza, in una precisa collocazione a fianco degli ultimi. Marcuse gli rende omaggio per aver sostenuto l’intramontabilità simbolica della Rivoluzione, sempre presente nell’orizzonte umano in opposizione ad ogni rassegnazione e ad ogni scetticismo, che pure affioravano talora nell’esperienza dura e travagliata degli amici della Scuola di Francoforte, nella quale egli stesso si era riconosciuto.

2. Liberazione ed estetica

Non vi è dubbio che Marcuse abbia guardato con eccessivo ottimismo ai movimenti studenteschi degli anni Sessanta e Settanta, che pure hanno reso evidente un disagio rispetto al sistema e il desiderio di cambiamento per quanto fragile e confuso. Lo studioso, come si evince da certi passaggi di *Critica della società repressiva*, sa che il Movimento non è una «forza rivoluzionaria» e «nemmeno un’avanguardia», ma rappresenta un momento di «speranza» per contrastare il soffocante dominio del capitalismo. Egli si è fatto artefice di una educazione politica critica verso la cultura ufficiale e volta a prendere coscienza che il fascismo è «cifra essenziale del nostro tempo»; non un «elemento accidentale», quindi, ma «la forma storica di un’anonima macchina del potere normalizzatore interna alle stesse democrazie» (Perticari, 2002, p. 284).

Oggi questa consapevolezza manca alle nuove generazioni, indifferenti in genere alla violenza razziale o omofobica, poco inclini a dare significativo peso ai problemi dei più deboli e, nella sostanza, egocentriche anche in tempo di pandemia, tanto da ritenere che viene loro “rubata” la giovinezza se non possono farsi l’aperitivo. Sto esagerando i termini del discorso? Può darsi, ma non vedo in questi soggetti nessuna propensione alla *liberazione*, mentre sono ossessionati da ciò che ritengono privazione di *libertà*, la cui causa è sempre da attribuire a qualcuno che frapponne ostacoli frustranti ai loro desideri.

Ha scritto il nostro filosofo: «una delle funzioni più importanti dell’educazione

è quella di creare il senso di colpa» (Marcuse, 1969b, p. 135) ma, paradossalmente, esso risulta estraneo agli studenti di oggi e lo si vorrebbe trasferire agli insegnanti da parte dell'*establishment*, chiedendo loro di più, soprattutto nel saper motivare. Quando si troverà il coraggio di dire che se lo studente non ne vuole sapere di acquisire conoscenza, non c'è ottimo insegnante che tenga? Se il livello di chi si iscrive all'università fosse da terza media, sarebbe il caso di aprire un dibattito serio sul significato dell'apprendere nel nostro tempo in relazione al valore che gli ha attribuito la Costituzione.

Forse, se visse oggi, il filosofo berlinese si sentirebbe motivato ad indagare sull'impressionante dilagare dell'ignoranza, che viene occultato per lasciare ragazzi, famiglie e istituzioni in una sonnolenta tranquillità; tuttavia egli aveva già notato che «l'*obsolescenza pianificata* [*planned obsolescence*], l'antiragione metodica, diventa una necessità sociale» (Marcuse, 1968, p. 6; corsivo mio). Normale procedura per una società dove l'*Altro* non esiste, nel senso del differente, e tutto viene uniformato al rango di merce: la stragrande maggioranza degli esseri umani è merce, si tratta di oggetti da collocare in serie dentro le apposite caselle, più sono stupidi meno problemi creano. Dall'altra parte vi è la cultura per pochi, la scienza che non è affatto neutrale ed è orientata a scopi ben precisi, che non di rado hanno poco a che fare con il bene comune.

Se la ribellione affonda le proprie radici «nella natura stessa dell'individuo» (Marcuse, 1969a, p. 17), nel suo istinto di vita, stiamo parlando di altri individui, oppure bisogna scavare a fondo per trovare in questi qualche traccia che possa assomigliare ad una presa di coscienza. Talvolta affiora una curiosità, un desiderio di messa in discussione, una fragile volontà d'indagine sulla propria interiorità. Marcuse direbbe che bisogna favorire la solitudine, da non confondere con l'isolamento, per individuare residui di autenticità tali da favorire la relazione, poiché non si può vivere solo per sé stessi. Sono questi alcuni fattori elementari della liberazione, che richiedono un certo coraggio di apertura; ma non può mancare il bisogno di educazione che l'autore vede in particolare nell'accostamento alla filosofia e all'arte, al senso di meraviglia di fronte alla bellezza che nell'arte «ha un potere pericoloso», a tal punto che «per questo verso la bellezza costituisce un pericolo per una società che deve razionalizzare e regolamentare la felicità» (Marcuse, 1969b, pp. 67-68).

Marxista *sui generis* Marcuse ritiene la coscienza di sé ben più importante della coscienza di classe, per affrontare la difficile lotta contro l'apparato totalizzante della società industriale avanzata. Sul piano formativo ciò significa che il cambiamento non può che essere frutto di tale svolta nella vita individuale, con il conseguente approdo al Grande Rifiuto, che va costruito a partire dall'indignazione di fronte agli abusi e alle ingiustizie del potere. Di qui prende forma l'*eversione*, frutto di un'acquisita autonomia di giudizio: «il Grande Rifiuto è la protesta contro la repressione superflua, la lotta per la forma definitiva di libertà» (Marcuse, 1967b, p. 176). Si tratta di un poter *vivere senza angoscia*, reso di difficile attuazione a causa del potere assimilante che, in particolare, tenta di rendere l'arte inoffensiva, privandola del suo antagonismo e dando vita ad una coesistenza pacifica di forme contraddittorie, che generano una sostanziale indifferenza. In tal modo essa rischia di perdere la prospettiva fondamentale della trascendenza, la forza della denuncia di un mondo non solo ingiusto, ma "brutto", grazie alla valorizzazione della bellezza. Va salvaguardata nell'identità di ognuno l'immaginazione, dato che «le forme di libertà e felicità che essa invoca, pretendono di liberare la realtà» (Marcuse, 1967b, p. 175); in questa pretesa che ha qualcosa di fanciullesco, l'autore inserisce il compito critico della fantasia: «Nelle sue posizioni più avan-

zate, essa rappresenta il Grande Rifiuto, la protesta contro ciò che è» (Marcuse, 1967b, p. 175). Attraverso la valorizzazione di tali risorse umane sorge una nuova immagine di educazione, come coraggio della riflessione sulla diversità e la divergenza che possono manifestarsi e agire come elementi concreti di contropotere. In particolare, nell'esercizio di un vero e proprio diritto alla trascendenza che, in questo caso, non è l'immagine di un Empireo platonico, quanto piuttosto capacità di andare oltre la realtà data, per prefigurare un altro mondo possibile: «L'arte non può cambiare il mondo, ma può contribuire a mutare la conoscenza e gli obiettivi di coloro, uomini e donne, che potrebbero cambiarlo».

Quando si parla, o si è parlato anche a sinistra, di utopia, non è raro che ne emerga una sorta di commiserazione, quasi si trattasse di farneticazioni prive di ogni fondamento ed estranee al mondo reale. Marcuse vede in essa, invece, non solo l'ideale regolativo di un mondo finalmente umanizzato, ma lo strumento paradigmatico di resistenza all'oppressione e un modello culturale di autodeterminazione personale con orientamento alla felicità. D'altra parte, come si può criticare un sistema economico, politico, sociale, e certamente anche culturale, se non vi è l'ideale di un mondo alternativo? In Bloch essa è in forte connessione con la speranza, ma con la consapevolezza di dover «distinguere tra sogno e sogno» per giungere all'*albeggiare* di un impensabile potenziale evolutivo:

«La conoscenza di qualcosa che avviene nel futuro, nell'oltreconfine non ancora giunto, prossima al soggetto e al substrato ontologico della parola; anche qui agisce una reminiscenza, un ritrovarsi in patria, in una terra in cui mai si fu e che è tuttavia patria» (Bloch, 2010, p. 183).

A parte il fatto che la potenza espressiva della riflessione meriterebbe un saggio a parte, essa risente dell'influsso innegabile del messianismo ebraico, la cui aria si respira anche in Benjamin, ma alla quale nemmeno Marcuse è estraneo in relazione al concetto di *promessa*: «la promessa è rimasta viva, la promessa di una vita decente, umana, la promessa di autonomia e giustizia per tutti» (Marcuse, 2002, p. 129).

Come si può vedere la relazione con la realtà è netta, così come la liberazione del soggetto si concretizza in un abbandono delle pratiche egoistiche e nell'acquisizione del valore solidale, che dovrebbe interessare l'intera specie. Difficile tale passaggio in direzione dell'autenticità quando l'opportunismo si manifesta come criterio dominante nelle relazioni, anche con il preciso intento di frenare il potenziale "sovversivo" della solidarietà, la quale ha il potere di incidere profondamente sulle coscienze. Essa, tuttavia, risulterebbe fragile «se non fosse radicata nella struttura istintuale degli individui» (Marcuse, 1967a). Ritorna, così, la convinzione che gli esseri umani debbano trovare nel *bios* originario che li caratterizza la verità, e la qualità, del loro essere nel mondo, tanto è vero che, con sguardo profetico tale da far riflettere pure nel presente, lo studioso considera: «La rivoluzione del ventunesimo secolo durerà per intere generazioni, perché dovrà costruire un fondamento biologico degli individui» (Marcuse, 1967a, p. 173).

È in virtù di questo che lo studioso si fa promotore antesignano della decrescita: l'uomo nuovo, infatti, nell'affermarsi deve accettare l'idea di una limitazione del tenore di vita, poiché il progresso autentico non può avere a che fare con l'eccesso incontrollato e irrazionale, il "supersviluppo" ha sempre il volto oscuro della negazione dello sviluppo pere qualcun altro. Pensando ad una società futura, Grande e Libera, il filosofo argomenta che essa «può anche respingere la teoria e la pratica dello sviluppo interminabile; essa può anche respingere le sue capacità tecniche quando esse minacciano di aumentare la dipendenza dell'uomo dai suoi

prodotti» (Marcuse, 1968, p. 71). È evidente che in questa società il centro dell'interesse è l'uomo, non la produzione e, in tal senso, si potrebbe dire che la liberazione sta avvenendo, se si tiene conto pure del fatto che la Natura stessa è liberata quando non si cade nell'equivoco di renderla antropomorfa. Ma la liberazione permanente non può fare a meno della dimensione estetica, perché l'arte, quando mantiene la propria autonomia, sempre possiede le risorse per trascendere il dato di fatto su cui si fondano le pretese di verità certa delle scienze ancora ancorate alla pretesa positivista.

L'innovazione formativa passa anche attraverso una messa in discussione del sapere scientifico, date le svolte epistemologiche che hanno caratterizzato l'intero Novecento, ed uno sguardo più lucido nell'indagine sul valore conoscitivo, e strategico, dell'estetica. Il saggio *La dimensione estetica* è del 1978, l'anno che precede la morte dell'autore, e non ha avuto molta risonanza, dato che il tempo della fama di Marcuse era trascorso e, tuttavia, se preso in considerazione ormai a notevole distanza, non manca affatto d'interesse. In primo luogo, emerge la sua onestà intellettuale di marxista critico, ben lontano dall'ortodossia estetica praticata dai partiti comunisti, con l'intento di indirizzare ideologicamente l'arte sul versante politico.


Per lui l'arte deve essere autonoma, poiché solo così «sovrverte la coscienza dominante, l'esperienza comune»; ma ciò che è del massimo interesse, a nostro avviso, è la convinzione che il materialismo storico abbia svalutato l'immaginazione, tolto significato all'interiorità in nome della coscienza di classe. Ancor più, sul piano formativo, appare rilevante la convinzione che, laddove si afferma l'interiorità del soggetto, egli sia in grado di liberarsi dal peso di reti sociali e valori di scambio, tipici del condizionamento del sistema. Chiarisce con efficacia il filosofo: «la soggettività liberatrice si costituisce nella storia interiore degli individui – la loro storia personale, che non si identifica con la loro esistenza sociale» e, in tal senso, il soggetto può dare un nuovo orizzonte alla propria esperienza che coincide con la *rinascita della soggettività ribelle*. È l'arte stessa che indica la strada della liberazione grazie alla propria capacità di *trascendere* la dimensione sociale. Seguire la vocazione dell'arte vuol dire incontrare la forma estetica, simbolo di autonomia, e la prospettiva di redenzione della catarsi, che si manifesta non solo nella denuncia del male ma anche nel dare voce alle sue vittime. Ancora, l'arte, nella sua indipendenza culturale, esprime l'imperativo categorico del cambiamento, pur mantenendo il ricordo «di una vita tra illusione e realtà, falsità e verità, tra gioia e morte» (Marcuse, 1968, p. 25) e, quindi, delle contraddizioni e degli antagonismi esistenziali. Ciò che l'arte non può promettere è «che alla fine il bene trionferà sul male, tale promessa sarebbe confutata dalla verità storica» (Marcuse, 1968, p. 37); ma a farsi carico del mutare di quella *verità* avvilente devono essere i soggetti con la loro carica eversiva, con l'accettazione della responsabilità, con la volontà di credere nel mondo alternativo (Peticari, 2002).

L'auto-formazione in tale direzione richiede la costruzione di una sensibilità che va ad incidere su ciò che crediamo di sapere: «E quando la conoscenza viene posseduta dal piacere, essa si trasforma in una critica della normalità» (Peticari, 2002, p. 289). Si tratta di una sensibilità che va oltre, si insinua nella speranza e «crea una contraddizione assoluta – lo scandalo della differenza qualitativa – alla confluenza del rapporto che intercorre tra teoria e prassi, tra rivoluzione e trascendenza» (Marcuse, 1968, p. 293). Alla fine, la sfida formativa delle nuove generazioni si gioca qui: la *differenza qualitativa* non si esprime sul social network, lo *scandalo* che scuote le coscienze non si manifesta nella riapertura delle discoteche ad ogni costo. Come già abbiamo accennato non c'è libertà senza liberazione,

e quest'ultima richiede impegno, volontà di un sapere che non si ottiene cliccando per trovare su internet la risposta onnisciente.

Riferimenti bibliografici

- Benjamin, W. (2014). Saggio su "Le affinità elettive" di Goethe (1924–25). In W. Benjamin, *Angelus Novus: Saggi e frammenti*. Torino: Einaudi.
- Bloch, E. (2010). *Spirito dell'utopia*. Milano: Rizzoli.
- Marcuse, H. (1967a). *L'uomo a una dimensione: L'ideologia della società industriale avanzata* (trad. it.: L. Gallino & T. G. Gallino). Torino: Einaudi.
- Marcuse, H. (1967b). *Eros e civiltà*. Torino: Einaudi.
- Marcuse, H. (1968). *Critica della società repressiva* (trad. it.: C. Camporesi). Milano: Feltrinelli.
- Marcuse, H. (1969a). *Saggio sulla liberazione: Dall'"uomo a una dimensione" all'utopia*. Torino: Einaudi.
- Marcuse, H. (1969b). *Cultura e società: Saggi di teoria critica 1933-1965* (trad. it.: C. Ascheri, H. Ascheri Osterlow, & F. Cerutti). Torino: Einaudi.
- Marcuse, H. (2005). *Oltre l'uomo a una dimensione*. Roma: Manifestolibri.
- Perlini, T. (1968). *Che cosa ha 'veramente' detto Marcuse*. Roma: Ubaldini.
- Perticari, P. (2002). Oltre l'imperativo: Herbert Marcuse tra rivoluzione e trascendenza. In H. Marcuse, *La dimensione estetica: Un'educazione politica tra rivolta e trascendenza*. Milano: Guerini e associati.



Toward an ecosystem approach to promote new school-land alliances:
A critical reading of some pedagogical imperatives
(sustainability, agency, formativity) to cultivate *habitability*
Verso un approccio ecosistemico per promuovere nuove alleanze
tra scuola e territorio: Una lettura critica di alcuni imperativi pedagogici
(sostenibilità, agency, formatività) per coltivare *l'abitabilità*

Claudio Pignalberi

Dipartimento Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma TRE
claudio.pignalberi@uniroma3.it
<https://orcid.org/0000-0003-3311-7814>

ABSTRACT

Never before as in recent years has the study of pedagogy been oriented toward the analysis, exploration and definition of tools and methodologies capable of building alliances between “possible” intercamps (family, school, Third Sector), people who inhabit intercamps, knowledge, and different cultures, in the direction of defining an *expanded educational ecosystem* as a substantive part of educating communities. The paper aims to provide the reader with some critical insights through the analysis of some “formative imperatives” that constitute the focus of a new pedagogical approach, namely that of habitability: (1) the importance of civic engagement (Golubeva, 2018; White and Mistry, 2019); (2) education for sustainable development (UN, 2015); and (3) the capability approach (Nussbaum, 2012; Sen, 2001).

Mai come in questi ultimi anni lo studio della pedagogia è orientata all’analisi, all’esplorazione e definizione di strumenti e metodologie in grado di costruire alleanze tra intercampi “possibili” (famiglia, scuola, Terzo Settore), persone che abitano gli intercampi, saperi, culture diverse, nella direzione di definizione di un *ecosistema formativo allargato* come parte sostantiva delle comunità educanti. Il contributo vuole fornire al lettore degli spunti critici attraverso l’analisi di alcuni “imperativi formativi” che costituiscono il focus di un nuovo approccio pedagogico, ovvero quello dell’*abitabilità*: (1) l’importanza del civic engagement (Golubeva, 2018; White e Mistry, 2019); (2) l’educazione allo sviluppo sostenibile (ONU, 2015); (3) l’approccio alle capacità (Nussbaum, 2012; Sen, 2001).

KEYWORDS

Agency, Formativity, Adult Education, Pedagogy of living, Sustainable development
Agentività, Formatività, Educazione degli Adulti, Pedagogia dell’abitare, Sviluppo sostenibile

1. Dalla *topophilia* al *field of care*. Premesse argomentative per nuove comunità educanti

Negli ultimi due anni, in cui le scuole hanno subito in maniera incisiva le misure restrittive a seguito della pandemia Covid-19, si è assistito al fiorire di un dibattito molto vivace che ha coinvolto insegnanti e dirigenti scolastici, associazioni professionali e del terzo settore, nonché amministratori di enti locali, attorno a espressioni chiave e di forte suggestione come “scuola diffusa” e “educazione sconfinata”, che hanno dato nuovo vigore ad altri concetti simili su cui si dibatte appunto da tempo. Già molti anni fa Franco Frabboni teorizzava un “sistema formativo integrato” parlando di “aula decentrata”, con il voluto rischio di mettere in discussione la centralità educativa e professionale della scuola:

«Una relazione di scambio e di comunione dei reciproci beni culturali secondo la felice immagine di un sistema scolastico che esce quotidianamente nell’ambiente per elevare i suoi patrimoni e le sue risorse ad aule didattiche decentrate. Come dire, il “mattone” (la città) e il “ciuffo d’erba” (il paesaggio naturale) come segni di cultura, come alfabetieri linguistici e multiblocchi logici. Come primi libri di lettura, come primi abbecedari di comunicazione e di conoscenza» (Frabboni, 2017, p. 262).

Centrale nel dibattito pedagogico è la correlazione tra scuola e territorio nella definizione, elaborazione e applicazione di metodologie educative e formative per disegnare un nuovo modello di comunità educante. Tra i filoni di studio è da citare Edward Casey (1996) che ricorda come «to live is to live locally, and to know is first of all to know the place one is in» (p. 18), sottolineando così lo stretto legame che esiste fra l’uomo, i luoghi ed i territori che abita; il geografo umanista Yi-Fu Tuan (1977) analizza il modo in cui gli esseri umani, attraverso la percezione e l’esperienza, attribuiscono significati allo spazio, alla terra in cui vivono che diventano così luoghi, *places*, o ancora *topophilia* proprio in riferimento al legame, al senso di radicamento e identificazione, che si crea fra persone e luoghi.

L’identità territoriale è un concetto dinamico che si lega ai principi e ai valori di una comunità locale, che va al di là del senso di appartenenza ai luoghi o alla loro storia; nello specifico, rappresenta l’insieme di principi, delle razionalità autorganizzative di una società locale attraverso cui rendere applicabili pratiche di autorappresentazione e autoprogettazione del territorio in una prospettiva a medio-lungo termine. Un altro studio interessante è racchiuso nelle ricerche di Sabine Reh (2011) riguardo la connessione tra spazio, potere e pratica pedagogica, prendendo come esempio lo studio di apprendimento di una scuola elementare a tempo pieno di Berlino¹; inoltre, altri studiosi hanno delineato nuove forme di networking e alleanze territoriali intese come *relational agency* o capacità collaborativa, *research-practice partnerships (RPPs)*, *research alliances*, *design based research partnerships*, *network improvement communities* (Gristy, Hargreaves e Ku erová, 2020). Le pratiche messe in campo dalla pedagogia dell’emergenza non sono solo azioni di adattamento per rispondere ad una criticità sanitaria, ma definiscono lo spazio di un sistema di conoscenze, idee, valori e desideri che mirano

1 Secondo la studiosa, il modello di orario continuato dovrebbe compensare i deficit sociali ed educativi delle scuole attraverso l’individualizzazione dell’apprendimento; un processo in cui le attività educative sono adattate all’individuo e alle sue esigenze, in linea con i programmi educativi progressivi.

a costituire specifiche identità, relazioni, e specifiche ermeneutiche del presente e del futuro (Giroux, 2021)².

Altrettanto numerosi sono gli studi rinvenibili nella letteratura pedagogica che hanno fornito un chiaro contributo teorico ed empirico per definire alcune traiettorie di connessione tra comunità-scuola e comunità-territorio: in età antica con i modelli dell'educazione idealistica di Platone (427–437 a.C.), l'educazione retorica proposta da Isocrate (436–228 a.C.) e razionale-pratica di Aristotele (284–322 a.C.); in età moderna con Vittorino da Feltre (1373–1446) ed il modello di educazione basato sul rispetto della persona e della comunità, il *De pueris instituendi* in cui Erasmo da Rotterdam (1466–1536) affronta il valore del problema dell'educazione, Rousseau (1712–1778) che pone al centro i concetti di educazione negativa ed indiretta; infine, l'età contemporanea contrassegnata dagli studi di Pestalozzi, Fichte, Ardigò, Freinet, Dewey, Bruner.

Il file rouge è la formazione intesa come un modello di ecosistema (Ellerani, 2020; Malavasi, 2020; Mortari, 2019) centrato sul legame tra luoghi, individui, comunità che porta ad osservare il territorio come un *field of care*, ovvero la capacità di riconoscere, interpretare i valori, le regole riproduttive, l'identità profonda della cosiddetta comunità educante (Del Gottardo, 2017).

2. Definire la comunità educante. Prospettive e indirizzi di ricerca

Il costruito di comunità educante fa riferimento ad una pluralità di attori e istituzioni locali (genitori, associazioni, organizzazioni religiose, Terzo Settore, aziende piccole-medie a conduzione familiare) che operano in un dato territorio con diverse funzioni educative e formative. Un ruolo decisivo è giocato dall'educatore, figura che si inserisce tra i diversi attori per costruire dei legami e dare avvio alla realizzazione di attività formative. Questi professionisti operano insieme per garantire il raggiungimento di un obiettivo, cioè la tutela di un bene comune, che può essere la scuola, l'educazione o il benessere dei più giovani.

È indubbio che l'accezione "comunità educante" si ponga come baricentro educativo e formativo per prevenire forme di disagio sociale: dalla povertà educativa all'isolamento sociale, per due ovvie ragioni. La prima consiste nel fatto che la comunità educante è in grado di fondere l'educazione esplicita e intenzionale che si fa a scuola con quella implicita che si conosce frequentando il proprio territorio. La seconda ragione è che le reti territoriali sono in grado di creare un contesto ricco di opportunità per i giovani, mitigando quei fenomeni causati dalle debolezze del sistema d'istruzione, come la dispersione scolastica e l'aumento dei Neet.

La comunità educante è stata oggetto di un intenso dibattito nazionale, attivo tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso. Già nel 1972, il Rapporto Faure dell'UNESCO affermava che non fosse più possibile delegare la trasmissione del sapere alla scuola intesa come «una struttura unica, verticale e gerarchica, come corpo separato rispetto alla società» (p. 18); diventava, insomma, necessario coltivare uno stretto legame tra gli attori sociali per ripensare e definire nuovi percorsi di educazione e formazione nella dimensione propria dell'apprendimento permanente (Corsi, 2018; Dozza e Chianese, 2013).

2 Per Giroux ne deriva uno scenario disincantato, in cui risulta necessario decostruire alcune delle parole che – ad avviso di molti – stanno caratterizzando l'emergenza, o meglio le emergenze, ancora in corso quali pandemia, cura, resilienza, tecnologie, relazione educativa, dialogo.

Numerose sono le iniziative e gli studi da parte degli attori sociali nel promuovere pratiche e processi di apprendimento rigenerativi e capacitanti per favorire lo sviluppo di comunità educanti, come ad esempio il *Manifesto* del Tesino e Val-sugana, dell'Altopiano della Paganella e della Val di Fassa che propone nove campi di azione: 1) mettere al centro infanzia e adolescenza; 2) promuovere scuole aperte; 3) sostenere le famiglie protagoniste; 4) collaborare con il territorio; 5) prendersi cura dei beni comuni; 6) valorizzare sport e associazionismo; 7) animare culture e tradizioni; 8) vivere la natura; 9) connettere progetti e iniziative. Ogni campo d'azione è declinato in alcune questioni chiave che offrono riflessioni, spunti e indicazioni operative per animare i territori e coinvolgere le comunità. I diversi campi individuano gli attori chiave che possono condividere e valorizzare le loro esperienze e competenze, mettendo a valore saperi e relazioni per immaginare linee di intervento e progetti concreti.

La comunità educante richiede, in primis, un notevole sforzo da parte della scuola, nel lavoro e nella direzione di definizione di nuove alleanze, e del territorio, attraverso una rilettura progettuale dei suoi spazi come "vettori" di relazione, cooperazione e di comunità.

Per quanto riguarda la *dimensione delle alleanze*, i principali modelli di funzionamento del rapporto fra educazione e territorio riguardano la *città educativa*, che ha introdotto il ruolo dei "responsabili della politica cittadina", chiamati a mettersi in ascolto reale dei bisogni dei giovani rendendoli parte attiva nella costruzione dei programmi formativi; il modello della *scuola aperta partecipata*, in cui giocano un ruolo fondamentale – che la differenzia dalla "scuola aperta" – le figure genitoriali, riuniti in associazioni legalmente riconosciute e dotate di un proprio profilo giuridico, che si richiamano al principio di sussidiarietà sancito dall'art. 118 della Costituzione; infine, i *patti educativi territoriali* che l'istituzione scolastica stipula con enti locali e associazioni del Terzo Settore per aumentare l'offerta formativa e il tempo scuola, soprattutto nelle realtà che appaiono problematiche e/o periferiche.

Secondo alcuni studiosi (Alessandrini, 2019; Ceruti e Bellusci, 2020; Dozza, 2019; Vanderbeck e Worth, 2015), è opportuno *ripensare gli spazi* come laboratorio di saperi, conoscenze e di formazione-educazione alle pratiche locali nella prospettiva di una pedagogia dell'abitare che proponga modelli generativi di apprendimento nei contesti informali e non formali (Pignalberi, 2022) per l'affermazione di nuove pratiche del "vivere collettivo" che richiamano i due termini, tipici del XVI secolo, di *cit * e *ville*. Il termine *cit * indica lo stile di vita di un quartiere, i sentimenti della gente nei confronti dei vicini e degli stranieri e il suo attaccamento al luogo in cui si appartiene, che trova il suo corrispettivo nella citt . La *cit * si oppone al termine *ville*, che connota la citt  nel suo complesso, lo spazio fisico del territorio edificato. Le dinamiche politiche, economiche e sociali rendono evidente quanto la *cit * sia un organismo complesso, di difficile pianificazione e gestione poich  vi coesiste un numero sempre maggiore di persone di varia provenienza e cultura. Secondo Sennett, ci sono due modi per regolarne il centro:

«Nel primo, una folla di persone riunite fa cose diverse nello stesso tempo; nell'altro si concentra a fare una cosa per volta. Il primo affollamento si crea nello spazio di un bazar come Nehru Place; il secondo si forma in uno stadio o in un teatro. In termini formali, il bazar   uno spazio sincronico, mentre lo stadio   un luogo sequenziale» (Sennett, 2018, p. 16).

Sennett si riferisce all'antica Atene, con la sua piazza principale, l'*agorà*, e il teatro più importante, la *Pnice*³. La chiave per uno sviluppo dell'ecosistema – che egli definisce “pianificazione della semina” – consiste nell'assunzione di una forma generale da replicare con modalità diverse che si adattano ai differenti contesti:

«I semi servono da forma-tipo le cui manifestazioni cambiano caratteristica secondo le circostanze. Una città così aperta rispecchia nella *ville* le qualità della *cit *, poich  diversi tipi di attivit  non si mescolano a livello sociale; una citt  complessa   una mistura anzich  un composto. Una *ville* aperta evita di fare l'errore della ripetizione e della forma statica; creer  le condizioni materiali in cui gli individui intensificheranno e approfondiranno l'esperienza della vita collettiva» (Sennett, 2018, p. 85).

Si afferma, dunque, il paradigma dell'ecosistema educativo e formativo come spazio in cui l'apprendimento bidirezionale genera le condizioni favorevoli al benessere dei soggetti coabitanti ed il benessere collettivo. Una comunit  ecosistemica che diviene “spazio” in cui la condivisione degli obiettivi d  priorit  a valori condivisi e dove, mediante il fare insieme, si costruisce una *cittadinanza esperita* nei contesti di vita quotidiana.

3. I tre imperativi pedagogici dell'ecosistema

L'ecosistema   definito come un ambiente umanizzante volto al rafforzamento del legame educativo e formativo per la crescita della persona:  , prima di tutto, ambiente di apprendimento, comunit  di ricerca, struttura educativa ecologica. L'ecosistema si identifica come parte sostantiva della comunit  educante in cui operano *per un progetto formativo comune* scuola e territorio.

La Commissione Internazionale sui Futuri dell'Educazione (2021), in occasione della Conferenza Generale dell'UNESCO, ha elaborato il report “*Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education*”⁴ in cui propone un nuovo contratto sociale per l'istruzione, che mira a ricostruire la relazione *tra noi*, il pianeta e la tecnologia. Questo nuovo contratto sociale vuole risanare le forme di

3 L'*agor * era un ampio spazio aperto circondato da edifici, in cui varie attivit  si svolgevano sincronicamente: sulla piazza e sotto i portici perimetrali, i cittadini liberi potevano chiacchierare, banchettare, fare acquisti, rendere omaggio agli dei. La casualit  degli incontri si accompagnava ad attivit  che avevano a che fare con la democrazia, l'essenza stessa della polis: scoprendo che cosa accadeva ad Atene, i cittadini ne discutevano e occasionalmente partecipavano ai processi. Nell'*agor * ciascuno assumeva un contegno fiero e attivo, opposto a quello tenuto nella *Pnice*, che era un anfiteatro usato per gli spettacoli di teatro o danza e per le assemblee politiche, fruito in maniera sequenziale. L  il pubblico restava seduto, recependo gli accadimenti in maniera passiva, da spettatore. Questa distinzione permane nella citt  moderna: la sincronicit  di una grande piazza porta con s  una continua stimolazione sensoriale che induce nel passante un atteggiamento vigile, accrescendo la sua “saggezza metropolitana”. Pianificare spazi capaci di ospitare questa molteplicit , senza opprimerla ma riducendo il disorientamento che essa pu  generare,  , secondo Sennett, una delle *sfide della coabit  e dell'abitabilit * della pedagogia contemporanea.

4 Le proposte evidenziate nel Rapporto nascono da un impegno globale e da un processo di co-costruzione che hanno mostrato ricchezza di creativit , perseveranza e speranza, in un mondo di crescente incertezza, complessit  e precariet . In particolare, vengono esaminati i futuri delle aree tematiche considerate *critiche*: sostenibilit , conoscenza, apprendimento, insegnamento, lavoro, abilit  e competenze, cittadinanza, democrazia e inclusione sociale, istruzione pubblica, istruzione superiore, ricerca e innovazione.

disuguaglianza e di ingiustizia attraverso il diritto a ricevere un'istruzione di qualità nel corso della vita. Si legge, infatti, nel Rapporto che «il futuro del nostro pianeta deve essere concepito in modo democratico e a livello locale: è solo attraverso azioni collettive e individuali, attingendo alla nostra ricca diversità di popoli e culture, che i futuri che vogliamo potranno essere realizzati» (p. 23). Il diritto a un'istruzione di qualità e l'apprendimento che rafforza la capacità degli individui di lavorare insieme per un interesse condiviso, creano le basi per futuri educativi prosperi e variegati.

Da qui, i *tre imperativi pedagogici* dell'ecosistema: 1) il valore ermeneutico dell'azione e della partecipazione sociale; 2) l'educazione alla sostenibilità come approccio per generare il futuro; 3) l'intercambio dell'agire competente per lo sviluppo umano.

3.1 Il valore ermeneutico dell'azione e della partecipazione sociale

Nell'*Apologia di Socrate* (Ἀπολογία Σωκράτους πρὸς τοὺς Δικαστάς), Platone (399-388 a.C.) individua le differenze tra il filosofo ed il pensiero dei sofisti nel metodo dia-logico, che consiste in un continuo porre domande all'interlocutore per mezzo dell'ironia e della maieutica. L'*ironia* (dal greco *eironía*, che significa simulazione o finzione) costituisce il metodo corrosivo e distruttivo in cui far emergere i punti deboli della dottrina dell'interlocutore, la fragilità dei suoi concetti ed i pregiudizi sui quali poggiano le sue teorie. L'ironia consiste nella confutazione del sapere altrui, ovvero dimostrare l'infondatezza delle posizioni degli interlocutori; nello specifico, nell'indirizzare la persona a non considerare l'azione come l'unica possibile, ma di mettere in discussione il proprio operato attraverso uno sguardo critico al fine di disegnare un percorso costruttivo. La *maieutica* (dal greco *maieo*, ovvero faccio partorire) è la fase di ricerca comune del dialogo e guida l'interlocutore alla ricerca di un sapere condiviso. È il principio della partecipazione del singolo ad un'attività condivisa dal gruppo; è l'analisi da diversi punti di vista di un concetto; è, infine, la coltivazione di esperienze di apprendimento cognitivo per la costruzione comune di un modello ecosistemico di comunità.

Un tale modello richiede di assumere il principio della coevoluzione tra ambiti formali e non formali come cardine nella progettazione e nell'implementazione di progetti volti alla ricostruzione del legame sociale. In ambito educativo si tratta, quindi, di consolidare la collaborazione tra i diversi settori (*intercampi*) e rinsaldare i legami tra i vari sistemi attraverso l'impegno civico-sociale ed il civic engagement.

L'*impegno civico e sociale* richiama un'ampia serie di pratiche e atteggiamenti di coinvolgimento nella vita sociale e politica per la costruzione comune di una società democratica (Giaccardi e Magatti, 2020; Nussbaum, 2002). L'interesse delle istituzioni scolastiche a promuovere l'impegno civico e sociale degli studenti richiama quei processi di apprendimento attraverso i quali giovani e adulti acquisiscono conoscenze e competenze che li responsabilizzano verso la comunità, anche al di là del livello di prossimità fisica e/o simbolica (ad esempio le azioni di volontariato, la partecipazione ai progetti nazionali di Servizio Civile).

Il *civic engagement* (Golubeva, 2018; White e Mistry, 2019) fa riferimento a quelle pratiche di coinvolgimento nella vita sociale, civile, politica che contribuiscono al benessere di una società democratica. Attraverso il coinvolgimento civico, l'individuo si sente parte integrante della comunità in cui vive ed agisce, rafforzando le reti di relazione, responsabilizzandosi rispetto alle problematiche

e contribuendo alla creazione di capitale sociale in quanto, richiamando Ricœur (1997), il *civic engagement* è una forma di *educazione etica per la cittadinanza*. Il filosofo definisce l'etica come una tensione alla vita "buona", ovvero una vita che ricerchi il bene per sé, per l'altro e per le istituzioni. Dunque l'educazione etica per la cittadinanza si concretizza in esperienze educative che promuovano un agire capace di dare forma al bene comune. Questa visione è alla base di un *civic engagement* che viva di una dimensione etica capace di sentire la cittadinanza come qualcosa di più del semplice rispetto dei diritti dell'altro, ma che si realizzi come "presa in carico" della società da parte di chi si sente con-partecipe di un progetto comune.

Raffaele Cantone e Francesco Caringella, in un recente scritto, sostengono infatti che

«per combattere il "male sociale" occorre un *nuovo modello di cultura, un'etica delle regole, del merito*: una scuola più aperta ai valori dell'etica, poiché la "rivoluzione culturale [...] comincia tra i banchi di scuola"; una "cultura meno autoreferenziale"; l'impegno sociale di famiglia, cittadini e associazioni sia civiche che sociali *prima e dopo la scuola*» (Cantone e Caringella, 2017, p. 18).

Civic engagement si traduce, pertanto, nel coinvolgimento attivo dei cittadini al territorio attraverso l'impegno etico e l'agire competente; nella centralità della dimensione educativa-didattica e nello sviluppo di approcci di sostegno alle persone attraverso "contesti capacitanti"; nella responsabilità del pedagogo nel creare le condizioni affinché i "contesti capacitanti" possano fornire un contributo concreto nel percorso formativo della persona.

3.2 Educare alla sostenibilità per generare il futuro

Il termine "sostenibilità" deriva dal verbo latino *sustineo* con il duplice significato di reggere, tener su, non lasciar cadere, far sì che una certa cosa duri o sussista; ma anche quello di addossarsi, portare su di sé, farsi carico, assumere su di sé l'impegno. Un termine ambivalente, quindi, in cui andando al di là della pura etimologia confluiscono due mondi, quello dell'oggetto (il mondo, la natura) che dura e si conserva e quello del soggetto (l'umanità in primis) responsabile o corresponsabile della conservazione del mondo. Da un punto di vista pedagogico, lo sviluppo deve garantire condizioni di benessere umano e l'accesso a tutti i servizi fondamentali che riguardano la salute, l'istruzione, la sicurezza ma anche il divertimento, il benessere e la socialità.

Già Postman, in un saggio del 1997, aveva ribadito la necessità di investire *nella e per l'educazione* al fine di creare una comunità più sostenibile:

«Molti dei nostri più preoccupanti e gravi problemi sociali potrebbero essere alleviati se sapessimo come educare i nostri giovani. [...] Le persone devono essere educate affinché possano diventare agenti del cambiamento, dotandosi di conoscenza, abilità, valori e attitudini che li rendano capaci di prendere decisioni informate e di agire responsabilmente per l'integrità ambientale, la sostenibilità economica e una società più giusta per le presenti e future generazioni» (Postman, 1997, p. 134).

L'educazione alla sostenibilità si pone tra i principi della progettualità formativa atta ad implementare la costruzione di un modello educativo di qualità indirizzato alla cura ed allo sviluppo integrale della persona. L'educazione ha, infatti, un compito trasformativo della realtà, come afferma lo stesso Dewey (1949), ed è finalizzata a *forgiare coscienze rette*, secondo la tesi di Ferrière (1953). In questa direzione si è mossa anche l'Agenda 2030 (ONU, 2015) per cambiare il paradigma dello sviluppo e dare una prospettiva di futuro più umana alla persona e all'ambiente che lo ospita, in quanto l'educazione viene intesa come uno strumento per realizzare tutti gli altri 16 obiettivi di sviluppo sostenibile proposti, ma anche come un obiettivo in sé. Il vettore 2 della *Strategia nazionale per lo sviluppo sostenibile (Snsvs)* dedicato alla "cultura per la sostenibilità" ha l'obiettivo di promuovere la cultura come fattore abilitante dello sviluppo umano e sostenibile attraverso due ambiti di azione: educazione e formazione⁵, informazione e comunicazione.

Per l'educazione del presente che guarda al futuro diviene fondamentale innovare e qualificare il sistema dell'istruzione e i modelli formativi e di promuovere il processo di trasformazione delle conoscenze in competenze, nonché lo sviluppo di uno stile di vita sostenibile e la diffusione di una cultura fondata sui valori della pace, dell'equità, dell'inclusione sociale, della non violenza e della cittadinanza globale. Occorre ricomporre la frammentazione educativa e promuovere la formazione per lo sviluppo sostenibile lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) nei diversi ambiti (*lifewide learning*) attraverso l'apprendimento diffuso come pratica sociale e processo attivo e misurabile. Questo si può realizzare mediante il ripensamento dei luoghi e delle metodologie deputati all'apprendimento formale (scuola e università), includendo anche le modalità di apprendimento non formali (in ogni organismo che persegue scopi educativi e formativi) e informali (nelle situazioni di vita quotidiana, nel contesto di lavoro, familiare e del tempo libero).

Costruire un *intercampo*, rispetto all'approccio globale alla sostenibilità, come *la possibilità di cambiare strada* (Morin, 2020) – paradigma educativo che è necessario promuovere nella pluralità dei luoghi di vita e di esperienza – è fondamentale per affrontare e comprendere il futuro. La visione della sostenibilità, in definitiva, deve essere vista come un'azione responsabile della collettività attraverso cui investire in un modello di educazione alla partecipazione ed alla cura.

3.3 L'intercampo dell'agire competente per lo sviluppo umano

L'intercampo delimita e indica una condivisione spazio-temporale, esistenziale-simbolica, culturale-filosofica, storico-politica. È un'unità concettuale minima e, insieme, una complessità basale che ci consente di visionare le metamorfosi posizionali e transizionali con cui il vivente, il naturale e le forme della vita affollano, stabilizzano e fanno deflagrare la storia, la società, la scienza e la cultura. L'intercampo, dunque, si sostanzia come traiettoria formativa in grado di far fiorire e sviluppare l'agire competente di ogni singola persona nella logica dell'*approccio capacitante*.

Il capability approach (Nussbaum, 2012) è antropologicamente orientato a va-

5 La strategia prevede l'urgenza di promuovere la creazione di ambienti di scambio e condivisione di expertise e la progettazione di percorsi formativi per gli insegnanti sui temi della sostenibilità e sugli approcci metodologici trasversali, in particolare attraverso lo strumento dei *Patti Educativi*.

lorizzare modelli di pensiero e sistemi educativi che promuovono il *ben-essere* dei soggetti soprattutto nella globalità attuale in cui è un dovere sensibilizzare la/e persona/e alla responsabilità, alla partecipazione alle dinamiche politiche e sociali, le tematiche delle ingiustizie e delle disuguaglianze, per favorire la sostenibilità, la coappartenenza, l'inclusione delle diversità (Alessandrini, 2019). L'intercampo educativo e formativo fornisce gli strumenti efficaci per riformulare il *principio di trattare ogni persona come un fine* poiché l'unico scopo sul piano educativo è sempre la *promozione delle loro capacità* (*character, civic, hard, life, soft*) *fondamentali*.

L'approccio capacitante si lega all'*agency* che rappresenta l'opportunità individuale di essere liberi rispetto alle proprie capacitazioni, per un pieno sviluppo personale e sociale, in particolare in un contesto planetario in cui la tecnologia ha trasformato anche il modo stesso di concepire la conoscenza. L'*agency* si identifica nell'agire competente della persona, ovvero il "baricentro" entro cui la libertà individuale si interseca con l'ambiente circostante per consentire la piena realizzazione dello sviluppo umano.

L'approccio capacitante richiama anche il concetto di *libertà* che si sostanzia nelle capacità proprie delle persone di vivere una molteplicità di esperienze. Sen (2001) impiega la nozione di libertà in senso negativo, come *libertà da*, la quale «si concentra precisamente sull'assenza di una classe di vincoli che una persona può esercitare su di un'altra, o che lo Stato può imporre sugli individui» (p. 24); e in senso positivo, come *libertà di*, la quale «si concentra su ciò che una persona può scegliere di fare o conseguire, piuttosto che sull'assenza di ogni particolare tipo di restrizione che la previene dal fare una cosa o un'altra» (Sen, 2001, p. 32). La prima è riconosciuta come *libertà formale*; l'altra come *libertà sostanziale*, intesa come la capacità effettiva della persona di fare le cose che ritiene necessarie.

In questa direzione, l'agire diventa competente per l'intercampo che, attraverso la definizione di percorsi formativi nei contesti formali e informali, facilita le pratiche apprenditive della persona per la coltivazione del bene comune.

4. L'abitabilità come paradigma dell'ecosistema formativo allargato: riflessioni conclusive

Per garantire un agire competente è importante definire nuove progettualità in grado di rafforzare il legame tra la scuola ed il territorio che si traducono in *ecosistema formativo allargato*, vale a dire un sistema policentrico «in quanto più istituzioni concorrono a scopi educativi differenziati, e quindi vengono utilizzate le opportunità educative più varie» (De Bartolomeis, 2018, p.52) in cui si afferma il costrutto di *abitabilità*.

L'abitabilità è intesa come paradigma educativo in grado di attivare dei processi di educazione alla territorialità, al contesto, ai luoghi vissuti e abitati. Si configura come appartenenza ad un territorio ed alle relazioni che in quello spazio di vita si possono instaurare che, indipendentemente dalle proprie origini, è percepito come *oikos* ed in quanto tale rispettato, amato, valorizzato.

Ricerche condotte in ambito internazionale hanno evidenziato, infatti, che azioni centralizzate e verticistiche (top-down) non danno luogo nel lungo periodo al radicamento delle esperienze promosse. Alla luce di queste considerazioni, diventa importante la valorizzazione della dimensione partecipativa e collaborativa degli attori scolastici (interni ed esterni), sostenendo una logica che possa dare spazio anche a strategie bottom-up. Gli studi sulla social innovation (Murray, Cau-

lier-Grice e Mulgan, 2010) descrivono, ad esempio, le modalità attraverso le quali i processi di innovazione che partono da una singola esperienza, si sviluppano progressivamente verso un cambiamento sistemico. Altre ricerche, condotte da Kamylyis e colleghi⁶ (Joint Research Centre et al., 2013), hanno evidenziato come i processi di trasformazione delle istituzioni scolastiche si realizzano e radicano in un contesto quando l'esperienza, nata a livello locale, viene sostenuta, in un secondo momento, tramite strategie di tipo bottom-up, con un processo sia centralizzato sia decentralizzato.

La scuola quindi si estende su spazi non scolastici e si avvale di persone specializzate diverse dagli insegnanti per raggiungere le finalità educative pianificate, in un "fuori dalla scuola" inteso come area prossima nella quale vivono gli studenti, nei servizi della città, nei luoghi di produzione, nella campagna, nei cosiddetti beni culturali (musei, teatri, biblioteche). Si realizza un'esperienza scolastica e di vita più reale e significativa fatta di accordi tra persone appartenenti alle realtà esterne che richiedono una lunga preparazione sia a livello organizzativo che di condivisione degli obiettivi e una riflessione che tenga conto della *fenomenologia delle diverse realtà* (Gherardi, 2019).

L'idea di apprendimento si lega all'idea di partecipazione sociale intesa come l'essere partecipanti attivi nelle pratiche all'interno di comunità e nella costruzione di un'identità sociale. La partecipazione influenza ciò che facciamo, chi siamo e come interpretiamo ciò che facciamo, rendendo l'apprendimento non più attività a sé stante e isolata, bensì legata all'esperienza quotidiana. Si configurano come *comunità di pratiche*, un insieme di relazioni durature tra persone in connessione con altre comunità di pratiche presenti nel proprio contesto di vita (Wenger, 1998); condividono il linguaggio, il senso di un problema e della relativa soluzione, la rete sociale e una storia comune. Allo stesso tempo, l'apprendimento si traduce in pratica sociale, atto di appartenenza e partecipazione alla vita di comunità.

L'ecosistema formativo, quindi, può costituire un "vettore strategico" in cui, per mezzo delle sinergie tra gli attori sociali, può fornire un sostegno concreto nel processo di crescita della singola persona al servizio del territorio che, a sua volta, si trasforma in laboratorio di saperi, conoscenze, tradizioni, significati in cui far emergere un'identità comune ed un forte senso di comunità.

In questa prospettiva, centrale è l'approccio della *formatività*, rientrante nella teoria estetica di Pareyson e ripreso poi da Margiotta (2015), in cui risiede il paradigma dell'abitabilità. Il focus infatti non è più sui processi di insegnamento, bensì sui processi di apprendimento mettendo così al centro il soggetto che beneficia della formazione.

Pareyson definisce la formatività come

«nesso inseparabile di invenzione e produzione. [...] Formare significa fare, ma un tal fare che, mentre fa, inventa il modo di fare: eseguire, realizzare, poiên, ma non qualcosa di predeterminato secondo una regola predisposta, bensì qualcosa che si inventa facendolo, secondo una regola che si scopre nel corso del fare» (Pareyson, 1974, p. 51).

Formare significa, insieme, fare e trovare il modo di fare in quanto

6 Il gruppo di lavoro è composto da Nancy Law, Yves Punie, Stefania Bocconi, Barbara Bre ko, Seun-yeon Han, Chee-Kit Looi e Naomi Miyake.


«l'artista non solo pensa e agisce unicamente per formare, ma per poter formare è anche necessitato a pensare e agire. Il formare, com'è richiesto dal pensare e dall'agire, così non riesce a essere formare puro se non è sostenuto, anzi costituito dal pensiero e dalla moralità, che, benché subordinati ai fini della formazione, non cessano tuttavia di agire nel loro carattere proprio» (Pareyson, 1974, p. 53).

L'ecosistema, dunque, per rendersi abitabile, deve adottare tutti gli intercambi (scuola, famiglia, associazioni di volontariato, reti informali, istituzioni comunali) e le persone che li abitano (bambini, adolescenti, adulti, anziani) affinché ognuno possa agire in maniera competente e collettiva per disegnare il "presente" e "possibili futuri". I tre imperativi (civic engagement, educazione allo sviluppo sostenibile, capability approach), per concludere, costituiscono alcune delle questioni al centro del dibattito della pedagogia contemporanea (Bertagna, 2020; Frey, Chen e Presidente, 2020; Manca, Benczur e Giovannini, 2017; Mannese, 2020; Vaccarelli, 2016) e possono costituire possibili spunti per nuovi progetti perché, mai quanto rispetto al passato, la pedagogia *agisce* in direzione di sviluppo di una democrazia partecipativa secondo il sempre attuale insegnamento di Dewey (1949) e *il suo impegno per una scuola come laboratorio di democrazia*.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Roma: Studium.
- Cantone, R., & Caringella, F. (2017). *La corruzione spuzza. Tutti gli effetti sulla nostra vita quotidiana della malattia che rischia di uccidere l'Italia*. Milano: Mondadori.
- Casey, E. (1996). How to get from space to place in fairly short stretch of time. In S. Feld & K. Baso (Eds.), *Sense of Place* (pp. 14051). Santa Fe: School of American Research. Retrieved September 30, 2022, from https://escasey.com/Article/How_to_Get_from_Space_to_Place_in_a_Fair.pdf
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Sesto San Giovanni (MI): Mimesis.
- Corsi, M. (2018). *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Roma: Aracne.
- Del Gottardo, E. (2017). *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Napoli: Giapeto.
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dozza, L. (2019). *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup.
- Dozza, L., & Danese, G. (2013). *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teoria e pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Ellerani, P. G. (2020). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.
- Ferrière, A. (1953). *L'autonomia degli scolari*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F. (2017). *La mia pedagogia. Lungo le valli incantata dell'educazione*. Pisa: ETS.
- Frey, C. B., Chen, C., & Presidente, G. (2020). Democracy, Culture and Contagion: Political Regimes and Countries responsiveness to Covid-19. *Covid economics: vetted and real-time papers*, 18(1), 222-238.
- Gherardi, V. (2019). *Spazi ed Educazione*. Roma: Aracne.
- Giaccardi, C., & Magatti, M. (2020). *Nella fine è l'inizio. In che mondo vivremo*. Bologna: il Mulino.
- Giroux, H. (2021). *Pandemic Pedagogy. Education in time of crisis*. New York: Bloomsbury.
- Golubeva, I. (2018). The links between education and active citizenship/civic engagement.

- NESET II ad hoc question, 2018(1), 1–24. Retrieved September 30, 2022, from https://net-setweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NESET2_AHQ1.pdf
- Gristy, C., Hargreaves, L., & Ku erová, S.R. (Eds.) (2020). *Educational research and schooling in rural Europe. An engagement with changing patterns of education, space, and place*. Charlotte (NC): Information Age Publishing.
- Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Law, N., Miyake, N., Kamylyis, P., et al. (2013). *ICT-enabled innovation for learning in Europe and Asia: exploring conditions for sustainability, scalability and impact at system level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/25303>
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Manca, A., Benczur, P., & Giovannini, E. (2017). *Building a Scientific Narrative Towards a More Resilient. EU Society Part 1: a Conceptual Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Mannese, E. (2020). *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Murray, R., Caulier-Grice, J., & Mulga, G. (2010). *The Open book of social innovation*. UK: NESTA and The Young Foundation. Retrieved September 30, 2022, from <https://www-youngfoundation.org/our-work/publications/the-open-book-of-social-innovation/>
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- ONU (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale, 25 settembre 2015: Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile [A/RES/70/1]*. Retrieved September 30, 2022, from <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Pareyson, L. (1974). *Estetica. Teoria della formatività*. Firenze: Sansoni.
- Pignalberi, C. (2022). Per una pedagogia dell'abitare: nuovi modelli generativi di apprendimento nei contesti informali e non formali per la coltivazione delle character skills. *Pedagogia e Vita*, 1, 95-103.
- Platone (399-388 a.C.). *Apologia di Socrate*.
- Postman, N. (1997). *La fine dell'educazione*. Roma: Armando.
- Ren, S., Rabenstein, K., & Fritzsche, B. (2011). Learning spaces without boundaries? Territories, power and how schools regulate learning. *Social & Cultural Geography*, 12(3), 58–75. <https://doi.org/10.1080/14649365.2011.542482>
- Ricoeur, P. (1997). *La persona*. Brescia: Morcelliana.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sennett, R. (2018). *Costruire e abitare. Etica per la città*. Milano: Feltrinelli.
- Tuan, Y. (1977). *Space and place: the perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press. Retrieved September 30, 2022, from https://www.academia.edu/19846369/Yi_Fu_Tuan_Space_and_Place
- UNESCO (2021). *Reimagining a new social our futures together: a new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education*. Paris: UNESCO.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vanderbeck, R. M., & Worth, N. (2015). *Intergenerational space*. London: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practices. Learning, meanings and identities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, E.S., & Mistry, R.S. (2019). Teachers' civic socialization practices and children's civic engagement. *Applied Developmental Science*, 23(2), 183-202. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1377078>



Living systems to the test of formation: von Foerster and the construction of the subject

Sistemi viventi alla prova della formazione: von Foerster e la costruzione del soggetto

Giorgio Poletti

Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Ferrara – giorgio.poletti@unife.it
<https://orcid.org/0000-0002-7270-6083>

ABSTRACT

The intent of this work contribution is proposing a key to interpret, today, the positions of Heinz von Foerster, both for the role of the knowing subject, both for the strategies that support his cybernetics. We want to pay attention both to the enduring formative validity of constructivism in its enhancement of the qualities of the individual, observer, and builder of knowledge and to support for a radical innovation of the discourse on science, with a perspective of the culture of complexity. On this terrain his research intersects with other authors, from Piaget to Bateson, from Ceccato to von Glasersfeld, frequently ignored by “official” science. von Foerster, coming from the “hard” sciences, felt the need for a new epistemology, open to comparison with other knowledge, like human sciences which, increasingly, during the twentieth century, went in search of their own autonomy of method, a supportive ethics of research.

L'intento di questo lavoro contribuito è offrire una chiave di lettura, oggi, delle posizioni di Heinz von Foerster, sia per il ruolo del soggetto conoscente, sia per le strategie che sostengono la sua cibernetica. Si vuole porre l'attenzione sia al perdurante validità formativa del costruttivismo nella sua valorizzazione delle qualità dell'individuo, osservatore e costruttore di conoscenza che al sostegno ad una radicale innovazione del discorso sulla scienza, con una prospettiva della cultura della complessità. Su questo terreno la sua ricerca si incrocia con altri autori, da Piaget a Bateson, da Ceccato a von Glasersfeld, frequentemente ignorati dalla scienza “ufficiale”. von Foerster, formatosi come fisico, proveniente delle scienze “dure”, ha avvertito la necessità di una nuova epistemologia, aperta al confronto con saperi altri, come le scienze umane che, sempre più, nel corso del Novecento, sono andati alla ricerca di una propria autonomia di metodo e di una solidale etica della ricerca.

KEYWORDS

Epistemology, Education, Constructivism, Cybernetics
Epistemologia, Formazione, Costruttivismo, Cibernetica

CONFLICTS OF INTEREST

L'Autore dichiara che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Introduzione: macchine e pensiero

Non sarebbe trascurabile, nemmeno oggi, interrogarsi sulla differenza tra una macchina “banale” (*trivial machine*) e una “non-banale” (*no-trivial machine*), data l'impressione diffusa di essere circondati, comunque, da macchine opprimenti, per nulla sensibili al nostro bisogno di liberazione, che Marcuse auspicava per loro tramite già mezzo secolo fa rispetto alla costrizione del lavoro nel sistema capitalistico. Heinz von Foerster si è posto a lungo il problema, indagando su relazioni complesse come mente-natura, naturale-artificiale, dando vita nel 1957 in California al famoso *Biological Computing Laboratory*. Il fulcro del suo lavoro d'indagine si concentra sulla nostra conoscenza, che “danza” tra *osservatori* e *osservati*, per giungere alla prospettiva densa di significato dei “sistemi che osservano” (von Foerster, 1987), ed è significativo il fatto che la metafora della danza venga impiegata da più autori che si sono posti in una dimensione di ricerca innovativa sul terreno della conoscenza: da Piaget a Bateson, per arrivare a Maturana e Varela.

Si era formato nell'ambito della fisica all'Istituto di Tecnologia dell'Università di Vienna, il nostro autore, caratterizzandosi poi per la sua vicinanza ai temi filosofico-scientifici del Circolo di Vienna. Dopo l'approdo nel 1949 alla realtà statunitense, i suoi interessi presentano una marcata svolta in due direzioni: la cibernetica, anche in relazione alla biologia, e la cognizione intrecciata alle strategie dell'apprendimento. Di qui il dialogo aperto, e fecondo, con studiosi come Wiener, von Neumann, Bateson, von Glasersfeld, Piaget, Morin, Maturana e Varela. Questi uomini di scienza sono caratterizzati da una varietà di interessi e da un atteggiamento di ricerca mai riducibile ad un modello unico. In loro la conoscenza assume nuovi orizzonti, che rientrano nella dimensione della complessità, la quale è andata consolidandosi a partire dalla metà del secolo scorso come forma culturale alternativa. L'essere umano è colto nella sua inquietudine, nel suo bisogno di interrogarsi, nell'atteggiamento metacognitivo di chi non solo apprende ma sa di apprendere. Egli può essere creativo, produttivo e andare oltre con l'invenzione, il progetto che prefigura ciò che ancora non c'è.

von Foerster si è presentato sulla scena della ricerca innovativa nel campo della cibernetica, così come in quello delle scienze della formazione, fornendo contributi fondamentali allo studio dei sistemi viventi nell'intreccio tra biologia e tecnologia dell'informazione. Di qui la convinzione, nettamente antipositivista, che non si può comprendere un fenomeno indipendentemente dal sistema di riferimento, all'interno del quale è necessario collocarsi. Gli studi sul vivente, del resto, hanno impresso una svolta radicale all'integrazione tra osservatore e osservato, tanto che François Jacob, uno dei massimi studiosi di genetica del secolo scorso e premio Nobel per la Medicina nel 1965, considerava, con atteggiamento ermeneutico, che non si trattava solo di chiarire la *natura* degli oggetti di indagine bensì pure l'*atteggiamento* dei soggetti che li indagavano. Egli concludeva che la biologia, come altre scienze, “ha perduto molte illusioni. Essa non cerca più la verità, la costruisce” (Jacob, 1971, p. 25). von Foerster si spingerà oltre, come vedremo, tanto da sostenere nell'intervista-dialogo rilasciata al giornalista tedesco Bernhard Pörksen che “la verità è un'invenzione di un bugiardo” (von Foerster & Pörksen, 2001). Certo si tratterà di rendere conto del suo scetticismo che ha profonde implicazioni nell'ambito dell'apprendimento, ma anche nella prospettiva critica di quella linearità consequenziale che si nutre di frasi ad effetto. È il caso delle posizioni che vedono nello sviluppo inarrestabile dell'informatica il fine necessario degli studi cibernetici. Secondo noi, al contrario, aver supportato con tanto impeto unilaterale – non estraneo agli incalcolabili profitti – la tecnologia informatica ha si-

gnificato restringere le potenzialità implicite della cibernetica in altri settori strategici. La metadisciplinarietà che con i suoi modelli epistemologici originali aveva generato entusiasmo e aperto nuove prospettive di indagine in psicologia, scienze dell'educazione, antropologia, solo per citare qualche esempio relativo alle scienze umane, ha finito per arenarsi in una tecnocrazia al servizio del più forte.

Ma torniamo alle "macchine": non tutti sono d'accordo sulla traduzione di Gianluca Bocchi, che ha reso con l'aggettivo *banale* il *trivial* inglese (von Foerster & Pörksen, 2001). Personalmente lo preferiamo a "triviale", che nella nostra lingua implica la rozzezza, la volgarità, mentre il banale è più insidioso, richiama un adagiarsi superficiale al quotidiano senza cogliere i rischi dell'appiattimento e della caduta nel conformismo. Il simbolo della banalità della macchina, oggi, può essere il cellulare dal quale pare impossibile separarsi, perfino tra innamorati che siedono allo stesso tavolo. Emerge in ciò un'incapacità di responsabilizzazione verso gli altri, un egocentrismo tanto macroscopico quanto inconsapevole che rende bene l'idea di rappresentare la macchina banale, prevedibile e ripetitiva. Le macchine non banali, invece, hanno una storia e non sono prevedibili.

Dovremmo dedurre che ci compete lo sforzo di non assomigliare alle macchine capaci di "irretirci" con ogni mezzo, artificializzando la nostra vita, ma di essere osservatori attenti, capaci di qualificarci per la nostra peculiare differenza. È evidente che la macchina di cui tratta von Foerster è uno strumento di pensiero e la duplice dimensione tratteggia con molta efficacia le differenze: la prima "è caratterizzata da una relazione uno-a-uno tra il suo *input* (stimoli, causa) e il suo *output* (risposta, effetto)" (von Foerster & Pörksen, 2001). Siamo nel determinismo tipico delle scienze dure, dove il fenomeno è prevedibile. Direbbe lo studioso austriaco che le scienze dure sono *forti con i problemi deboli*, mentre le scienze morbide sono *deboli con i problemi duri*. Anche le macchine non-banali hanno a che fare con il determinismo, ma: "l'*output* osservato una volta per un dato *input* molto probabilmente non resterà lo stesso anche in seguito" (von Foerster & Pörksen, 2001). Soprattutto la differenza risiede nello "stato interno" del sistema: nel primo caso siamo di fronte all'unilateralità, nel secondo ad una variabilità non codificabile. von Foerster sa che noi abbiamo bisogno di essere rassicurati dall'andamento lineare delle macchine banali; tuttavia, anche queste possono subire variazioni inquietanti che non siamo in grado di spiegare, né di prevedere. D'altra parte, pure le più sottili forme di sapere possono decadere al livello di macchine banali, dobbiamo convivere facendo tesoro di una continuità che dà qualche certezza e non subisce il peso di improvvise perturbazioni.

Ernst von Glasersfeld, illustre psicologo, studioso di comunicazione uomo-animale, teorico del costruttivismo radicale, e amico di von Foerster tanto da scrivere con lui un libro di grande interesse (von Foerster & von Glasersfeld, 2001), cui faremo riferimento – riconoscendolo come fisico e filosofo, ma pure come *prestigitatore interdisciplinare* – riflette sulla nascita del "Ramo Cibernetico" in un saggio del 1999. Egli considera che i fondatori, durante gli anni Quaranta del secolo scorso "si resero conto che il complesso di idee rivoluzionarie via via formulate, nei campi dell'ingegneria del controllo e della comunicazione, avrebbero comportato profonde conseguenze per la filosofia della scienza e l'epistemologia in genere" (von Glasersfeld: 1999, p. 1). Una delle questioni cardine che si fa strada, soprattutto grazie a von Foerster, è la convinzione che gli organismi viventi si distinguono dai "congegni meccanici" e che la conoscenza che sono in grado di acquisire non è qualcosa di "prefabbricato". Lo *scandalo* per il sapere scientifico di allora è generato dalla messa in discussione del "mondo esterno", nella convinzione che è l'organismo a *organizzarlo* "in base a eventi del suo sistema nervoso",

mentre non può *rispecchiare* “delle strutture obiettive e indipendenti dal sistema nervoso” (von Glaserfeld 1999, p. 2).

Nella sua preziosa ricostruzione storica von Glaserfeld riconosce i meriti della Scuola Operativa Italiana, istituita a Milano da Silvio Ceccato nel secondo dopoguerra. I lavori del suo gruppo si indirizzarono in una duplice direzione critica: verso l'epistemologia “convenzionale” e verso l'analisi semantica relativa alle operazioni mentali. In questo secondo caso: “lo scopo era la *consapevolezza operativa*, cioè la consapevolezza delle specifiche operazioni con cui ognuno si crea il contenuto del pensiero e con ciò i significati delle parole e di qualsiasi espressione linguistica” (von Glaserfeld 1999, p. 3). Purtroppo, mette in rilievo lo psicologo tedesco, non avvenne il confronto, che sarebbe stato di straordinario interesse per gli sviluppi del costruttivismo, tra la Scuola Operativa di Ceccato e l'Epistemologia genetica di Piaget. Il contributo della cibernetica, in quanto “studio tecnico dell'autoregolazione non determina il carattere delle operazioni che costituiscono le strutture mentali. Il suo contributo però è nella continua sorveglianza dei modelli proposti come spiegazione di operazioni mentali” (von Glaserfeld 1999, p. 4).

von Glaserfeld sa bene quanto sia radicata la convinzione che la nostra conoscenza debba far propria una rappresentazione *oggettiva*, e quindi *vera*, della realtà esterna: secoli di filosofia e di scienza nel mondo occidentale hanno perseguito tale scopo. Si è fatta strada nel tempo un'idea di successo conoscitivo, che è tale quando coglie esattamente la struttura del reale da noi indipendente. Per il costruttivismo, al contrario, “qualsiasi successo dell'agire o del pensare non è altro che un riflesso del fatto che, dato il mondo esperienziale costruito, il particolare modo di agire o pensare risulta possibile” (von Glaserfeld 1999, p. 6). È facile intuire che da queste posizioni le prospettive dell'apprendere, come ora vedremo, subiscono una profonda trasformazione.

2. Eresia gnoseologica e apprendimento

Il costruttivismo, a nostro parere, ha un pregio di non poco conto: non risulta identificabile con un peculiare ambito di ricerca, anzi, il suo fondamento epistemologico si rafforza quanto più diviene punto di riferimento per svariate discipline. A connotarlo, inoltre, interviene un'ermeneutica del conoscere di forte matrice auto-riflessiva, attenta ai fattori generativi del pensiero nella sua soggettività di sistema, vero e proprio fulcro della complessità del *bios*, nella sua dimensione autopoietica.

Se bisogna riconoscere a von Foerster il merito dell'applicazione del concetto di sistema agli organismi viventi, spetta a Maturana e Varela il merito di aver applicato ad essi il concetto di *autopoiesi*, cioè la possibilità di darsi una struttura e un'organizzazione al fine del mantenimento in vita.

Già abbiamo considerato che in von Foerster non è dato un oggetto *osservato*, esterno e reale, indipendente dal soggetto *che osserva*, ed è di qui che prende origine l'*eresia*: in considerazione del fatto che viene abolita la tradizionale inconciliabilità tra esperienza soggettiva e conoscenza oggettiva, tra coscienza dell'interiorità e scienza dei fatti. È ovvio, per lui, che i fatti non “parlano da soli”, come nella classica semplificazione positivista, e tuttavia la conoscenza non è nemmeno riducibile alle percezioni singolari o ad idee individuali estranee ad un principio di condivisione. Se Piaget focalizzava l'attenzione su di un principio di organizzazione dell'intelligenza che dava ordine strutturale al mondo esterno (Pia-

get, 2000), Maturana ha posto l'accento sul fatto che non vi è esistenza veramente umana se non nello spazio interattivo della conversazione, al punto che la cultura stessa si realizza come *rete di conversazioni* che caratterizzano l'identità sociale dei soggetti (Maturana & Verden-Zoller, 1993).

Abbiamo già citato il titolo del libro che von Foerster e von Glasersfeld scrivono assieme: una sorta di autobiografia in forma di discussione, che ricorda il dialogo platonico, dato che la nostalgia di Socrate si rende spesso evidente tra cibernetica e costruttivismo. I due studiosi condividono, con una certa ironica fierezza, la convinzione di essere entrambi "eretici" della filosofia e "critici" della scienza. Vi è una questione di grande interesse relativa alle posizioni di von Foerster sulla differenza tra la cosiddetta prospettiva divina, cioè di chi si pone *all'esterno*, e quella umana e, quindi, di chi si fa *partecipe* dell'universo. Il *Cogito ergo sum* è tipico dello scienziato che vuol fare la parte di dio: "non si fa la minima parola di qualcun altro" (von Foerster & von Glasersfeld, 2001, p. 163).

Il nostro studioso oppone a tale visione l'altro approccio "quello in cui io sono una parte dell'universo", e le conseguenze sono rilevanti, dal momento che qui si rende attiva la forza del dialogo: non sono più gli oggetti gli elementi costitutivi del linguaggio "ma le idee che gli altri hanno degli oggetti" (von Foerster & von Glasersfeld, 2001, p. 163). Per lui "L'essenza del linguaggio è semantica, non grammaticale, e Descartes avrebbe dovuto dire: *Cogito ergo sumus*" (von Foerster & von Glasersfeld, 2001, p. 164).

Poco prima i due autori avevano affrontato un argomento molto dibattuto, relativo alla priorità temporale tra linguaggio e coscienza – l'argomento troverà sviluppi interessanti nella Scuola di Santiago – senza individuare punti d'accordo sostanziale. von Foerster è convinto che non si possa parlare di coscienza in assenza del linguaggio, mentre von Glasersfeld ritiene che affinché vi sia linguaggio debba esistere almeno una "coscienza primitiva".

Francisco Varela, che abbandonò l'attività di ricerca negli Stati Uniti in disaccordo con le posizioni prevalenti della "Filosofia della mente", ha approfondito la fruttuosa relazione scienza-filosofia, in particolare per temi formativi rivolti agli stessi ricercatori, in un breve scritto *Neurofenomenologia* (1997). Lo si può considerare un vero e proprio manifesto programmatico di un'innovativa *scienza della coscienza*. Lo scopo, già a partire dall'efficace titolo, risiede nel tentativo di orientare l'attuale scienza cognitiva verso l'esperienza umana con rigore fenomenologico. Percorso impervio che si scontra con pregiudizi tenaci, soprattutto perché la sua strategia trova fondamento nella fenomenologia, arricchita dai contributi dell'introspezione buddista, e non in un modello scientifico tradizionale della cultura occidentale. Si tratta di dar vita ad una comunità di studiosi motivati ad impiegare nuovi strumenti d'indagine per promuovere un sapere scientifico sulla coscienza mai sperimentato prima. Richiamandosi ad un articolo di Chalmers, Varela concorda "che non si può spiegare l'esperienza cosciente a buon mercato" (Chalmers, 1995, p. 208) e, a tal fine, chiarisce che non vi può essere scienza cognitiva, o della mente, che possa affrontare il mentale, o il cognitivo, senza appoggiarsi alla cosiddetta esperienza in "prima persona", per affidarsi soltanto alla consueta procedura in "terza persona".

Ci sembra che la questione formativa possa trarre vantaggio dal punto di vista del biologo cileno, perché ci insegna a considerare la rilevanza dell'indagine su sé stessi anche per conoscere meglio il mondo. Del resto, l'esortazione socratica, *conosci te stesso*, va da secoli in questa direzione introspettiva che si interroga sulla coscienza, il suo modo d'essere, ma direbbe von Foerster, anche il suo modo di *divenire*. È inquietante, a nostro parere, e limitato un mondo dominato da verità

che non possono risultare oggetto di discussione, proprio perché sono rese definitive da quel porsi in “terza persona” che esclude ogni validità ad un sapere fondato sulle acquisizioni in “prima persona”.

A questo punto riteniamo indispensabile riportare per intero una famosa considerazione dell'autore, cercando di offrirne una interpretazione della quale ci assumiamo piena responsabilità:

“Definirò *domanda illegittima* quella domanda di cui si conosca già la risposta. Non sarebbe affascinante immaginare un sistema di istruzione che chieda agli studenti di rispondere solo a *domande legittime*, cioè a domande le cui risposte siano ignote? Non sarebbe ancora più affascinante immaginare una società disposta a creare un simile sistema di istruzione? La condizione necessaria di questa utopia sarebbe che i membri di una simile società si percepissero reciprocamente come esseri autonomi, non-banali. Se una società del genere esistesse, sono certo che vi si farebbero le più straordinarie scoperte” (von Foerster, 1987, p. 130).

Può essere opportuno partire dalla fine: lo studioso austriaco sa bene che sta esponendo una visione utopica, ma nella convinzione che in essa si esprima la forza di un dover essere tale da non accettare il dato presente, quotidiano come immodificabile. Egli è pure consapevole che sta mettendo in discussione secoli di tradizione educativa fondata sulla trasmissione di un sapere dove le eventuali domande sono puramente retoriche. Il definirle “illegittime” apre un vero e proprio varco epistemologico – eretico e critico – volto a proporre una nuova prospettiva della formazione, dove si chiede a chi studia di tentare di dare risposta solo a domande “legittime” e, in sostanza, di costruire la risposta attraverso la ricerca. Certo occorrerebbe che vi fosse piena coscienza sociale della necessità di una svolta di tal genere; ma vi sarebbero agguerrite forze contrarie, quelle stesse che sono disposte a tutto pur di conservare lo *status quo*, tenendo in pugno con il potere economico il monopolio della conoscenza. Cercheremo nella parte finale della nostra riflessione di offrire qualche chiarimento in merito, mentre per ora andiamo a focalizzare i tratti salienti del costruttivismo formativo.

Lo scienziato austriaco, conseguentemente a quanto esposto anche in considerazione della sua attenzione ai sistemi viventi, si fa promotore della cibernetica di “secondo ordine”, rivoluzionaria rispetto a quella di “primo ordine”. Quest'ultima, infatti, era portata a studiare i sistemi, nelle loro forme funzionali, senza tener conto dell'osservatore, in base ad un principio di oggettività che ne rendeva trascurabile l'intervento. von Foerster ha il grande merito epistemologico, per noi, di aver sostenuto che il ruolo dell'osservatore non è affatto “neutrale” ma decisivo per come la realtà ci viene data: in sostanza quale nostro prodotto. Le macchine cibernetiche di questo secondo livello non operano sul mondo in base a dati preordinati sulla certezza dell'esistente; ma su elementi progressivamente costruiti, che fanno tesoro delle esperienze acquisite dal soggetto nelle plurime relazioni precedenti. Qui appare lampante il contributo della nozione di *auto-poiesi* cui abbiamo fatto cenno. Per ampliare il nostro orizzonte riflessivo dobbiamo ricorrere ad un'ulteriore citazione significativa, questa volta di von Glasersfeld:

“Che cos'è il costruttivismo radicale? È un approccio non-convenzionale al problema della conoscenza e del conoscere. Parte dall'assunto che la conoscenza, indipendentemente da come venga definita, sta nella testa delle persone, e che il soggetto pensante non ha alternativa: può solo costruire ciò che sa sulla base della sua stessa esperienza. Ciò che noi capiamo dell'espe-

rienza costituisce l'unico mondo in cui sappiamo di vivere" (von Glasersfeld, 2016, p. 25).

Anche in questo caso ci risulta più facile partire dalle fine: la consapevolezza dell'esistenza ci viene dall'esperienza; ma questa è frutto della nostra rielaborazione mentale, non è riducibile a mere quantità di dati sensibili, che senza l'intervento produttivo della coscienza individuale non direbbero nulla, al pari delle domande "illegittime".

Non a caso von Foerster insiste sulla banalità di procedure educative che, trascurando la creatività, l'invenzione, l'ambizione di costruire, si attengono a nozioni strutturate e misurabili, statiche e, per ciò stesso, prive delle dinamiche della vita che ci costituiscono. Siamo prigionieri di una didattica della risposta "giusta" che spesso non esiste, se non trascurando ulteriori piste di ricerca, che potrebbero stimolare l'ipotesi di altre risposte, a volte più rispondenti ai problemi contingenti che ci troviamo ad affrontare. Appare scontato che una strategia formativa tale da porre in evidenza sempre e comunque la risposta giusta, tenda a fare di chi studia una "macchina banale", poco motivata a ragionare in autonomia, ad esercitare il dubbio, ad avvertire lo stimolo della curiosità. Se non si apprende ad esercitare la capacità di *costruire* non si è in grado di partecipare alla grande avventura della produzione culturale, cui ognuno di noi ha diritto di dare il proprio contributo per quanto piccolo, fin dall'infanzia e, soprattutto, attraverso la pratica attiva della scoperta.

Il vero asse portante di natura epistemologica consiste nel fatto che, in educazione, non vi è questione argomentativa circoscrivibile ad un unico orizzonte semantico. Si rende indispensabile, nel presente, una pluralità sistemica, uno sguardo ermeneutico attento alle sfumature, una disponibilità alla contaminazione. Ciò deve suscitare la convinzione di dover cambiare il modo di insegnare, con una strategia che sappia individuare l'emergenza del "problema" e sia disponibile ad affrontarlo attraverso più contributi disciplinari. Può rappresentare un modello utile, benché risalente alla metà degli anni Sessanta, il "corso di studi sull'uomo", predisposto da Bruner e i suoi collaboratori per una classe quinta elementare (Bruner, 1966). Lo scopo era di aiutarli a formulare "domande legittime" su alcune questioni fondamentali: a) ciò che vi è di specificatamente umano nel soggetto umano; b) quali fattori abbiano contribuito alla sua umanizzazione; c) la possibilità di un suo progressivo perfezionamento. Di fronte ai rischi oggi ricorrenti di una semplificazione e banalizzazione dell'apprendere, vi può essere un contributo epistemologico di rilievo: interrogarsi sul modo più opportuno di individuare stimoli, affinché il soggetto non si limiti a "digerire" tutte le informazioni in suo possesso senza alcuna forma di risveglio critico. In lui dovrebbe emergere, piuttosto, "l'abilità di andare al di là dell'informazione data verso la probabile ricostruzione di altri eventi" (Bruner, 1976, p. 332).

Bruner suggerisce di far perno sulla curiosità, per cogliere in *altri eventi* elementi di conoscenza trasferibili al contesto problematico cui si tenta di dare risposta. La parola *ricostruzione* ci permette, del resto, di arrivare alla questione cardine: *apprendere per scoperta*. Chi studia, fin dai primi passi, dovrebbe essere avviato a "scoprire rapporti e regolarità" (Bruner, 1969, p. 57); quindi ad assumere un atteggiamento investigativo, che si apra a quella vocazione *costruzionista* che è propriamente umana: in fondo è questa l'essenza della metacognizione. Andando in netto contrasto ad una tradizione consolidata, lo studioso statunitense asserisce che non rappresenta l'approccio più fecondo il partire da ciò che è prosimo all'esperienza infantile, come sembrerebbe ovvio. Per lui, al contrario, sono

le situazioni inusuali, i fatti imprevedibili e inattesi, a consentire, nella forma più efficace, di mettere alla prova l'intelligenza nella pratica della ricerca.

Si ha l'impressione, a volte, di una vera e propria estraneità del sapere formativo istituzionale rispetto all'andamento del mondo in cui viviamo, dove i fattori di imprevedibilità, di incertezza, di disagio esistenziale non sembrano trovare alcun fronteggiamento credibile. Il caos, per molti, continua a rappresentare il male e non un dato costitutivo della nostra esperienza che mette in discussione una visione rassicurante, ma anche semplicistica dell'ordine: "La vera Realtà è Ordine Fisico in cui ogni cosa obbedisce alle Leggi di Natura, Ordine Biologico in cui ogni individuo obbedisce alla Legge della Specie, Ordine sociale in cui ogni uomo obbedisce alla Legge della Città" (Morin, 1994, p. 43). Non è fuori luogo considerare che molte persone colte si riconoscano ancora in tale visione complessiva dell'Essere; eppure, la precarietà del lavoro, che diventa precarietà di vita, sotto le mentite spoglie della "flessibilità" come cifra ineluttabile del nostro tempo, sta imperversando da anni. La flessibilità autentica, quella della mente, è una conquista complessa e richiede la trasformazione radicale del proprio modo di porsi nei confronti dell'apprendere. A dire il vero presupporrebbe la presenza di una tranquillità meritata all'interno del processo di studio e lavoro, non di ritrovarsi sfruttati e sottopagati in mansioni che non richiedono alcun uso dignitoso della propria intelligenza. Per questo non possiamo che essere d'accordo con Munari sul fatto che la formazione è "imprevedibilità, non più programmazione. È euristica, non più algoritmica. È complessificazione, non più semplificazione. È processi, non più risultati" (Munari, 1990, p. 13): si tratta di una riflessione che non è stata scritta ieri, ma più di trent'anni fa, e la cosa dovrebbe lasciare in noi una traccia almeno un po' inquietante.

A conclusione di questa parte, facendo tesoro della necessità di riflettere in termini innovativi, appunto, non possiamo trascurare l'intreccio cibernetico che coinvolge, pur nella diversità di approccio, Heinz von Foerster e Silvio Ceccato sull'argomento formazione. Lo studioso italiano ha messo a punto, con il suo gruppo di ricerca cui abbiamo già fatto cenno, un "cibernetica della mente" di notevole rilevanza scientifica dato che, per esempio, considera contraddittorio il tentativo di spiegare l'osservazione – che è un'attività mentale e non il semplice utilizzo dell'organo della vista – con gli strumenti d'indagine inerenti al cosiddetto mondo fisico, o naturale (Cecchinato, 1968). Al tempo stesso egli invita a considerare l'opportunità di abbandonare sia il realismo, sia l'idealismo, e pure lo scetticismo quando rimane su posizioni dogmatiche ma, soprattutto, avverte in queste forme di pensiero la persistenza di un impiego metaforico del termine *conoscere*, che non ha lasciato intravedere l'azione del *costruire* sul fondamento della propria esperienza. Ma vogliamo ricordare Ceccato, in particolare, nella straordinaria funzione di *maestro inverosimile*, che consiste nell'esperienza vissuta a contatto con i bambini: una prima volta nel 1972, poi nel biennio 1976-1978 presso la Scuola elementare Emanuele Muzio di Milano.

Pier Luigi Amietta, a trent'anni di distanza, ha messo per iscritto le registrazioni dei dialoghi tra lo scienziato e gli alunni, dialoghi *maieutici* di carattere socratico, che rappresentano l'esatto contrario dei libri per l'infanzia che intendono soddisfare le curiosità dei bambini, dando risposta esauriente ai loro *perché*. Ceccato, invece, opera affinché siano i bambini a porre domande, direbbe von Foerster, *legittime* e anche ad interrogare sé stessi, non solo il maestro "inverosimile". Non è trascurabile mettere a fuoco la scelta di questo aggettivo: Ceccato non è un maestro "simile al vero", cioè a quello di tutti i giorni che, direbbe Bachelard, ha più risposte che domande; egli vuole aiutare i bambini a costruire la propria cono-

scienza attraverso i dubbi, il dialogo, la ricerca e la scoperta. Proprio come faceva Socrate, e non è un caso che il nostro personaggio abbia deciso, nel 1988, di provare l'esperienza di attore, recitando nel film di Luciano De Crescenzo "32 dicembre". Non poteva lasciarsi scappare l'occasione di interpretare la parte del Cavalier Sanfilippo, un pazzo che, non a caso, credeva di essere Socrate.

3. Conclusione: le scienze tra verità e dubbi

Per dare un orientamento chiaro e coerente alle nostre conclusioni, vorremmo introdurre il discorso a partire da una testimonianza dell'oggi centenario Edgar Morin, come ci viene raccontata nella sua ampia autobiografia *I ricordi mi vengono incontro* (Morin, 2020).

Lo studioso francese ricorda che, nel 1969, aveva avuto l'occasione di frequentare il Salk Institute for Biological Research di La Jolla, in California. Nell'occasione, che egli definisce della *scoperta*, entra in contatto con gli studi di Bateson, di von Foerster, di von Neumann e Ashby; in sostanza: teoria dei sistemi, auto-organizzazione del vivente e cibernetica di Wiener. Tornato in Francia pieno di entusiasmo, non esita a rivolgersi a Monod, premio Nobel per la medicina, nel 1965, assieme a François Jacob e a André Lwoff per gli studi di biologia molecolare, con l'intento di dar vita ad un centro di antropo-biologia, al fine di favorire il dialogo tra biologia e scienze umane. Morin descrive con ammirazione il genio poliedrico del celebre uomo di scienza e, al tempo stesso si meraviglia, che lui e Jacob, pur così avanti negli studi di "organizzazione del vivente", abbiano ignorato l'approccio di von Foerster al tema dell'auto-organizzazione che già era noto, negli ambienti della ricerca, fino dagli anni Cinquanta. Motivato a credere che fosse giunto il momento di una svolta decisiva nella ricerca scientifica, il nostro studioso intendeva sostenere che il centro da lui proposto si facesse carico di un progetto attivo su due versanti: uno relativo agli intrecci fra scienze umane e biologia; l'altro orientato alla costituzione dell'*antropologia complessa* che, di fatto, diede vita al suo noto testo *Il paradigma perduto* (Morin, 1974). Ingenuamente sicuro della validità del progetto, Morin non esitò a favorire un incontro tra Monod, da un lato, Castoriadis, Lefort ed altri esperti di scienze umane dall'altro. Un fallimento privo di giustificazioni: il famoso biologo ironizzò sui metodi psicanalitici producendo non solo la rottura ma l'accusa di "scientismo" da parte di Grégory. Non pago della sconfitta, il caparbio Morin organizzò un convegno nel settembre del 1972, anche con il sostegno economico di Le Éditions du Seuil. Riuscì ad invitare con ostinata abnegazione Henri Atlan, Humberto Maturana, Heinz von Foerster, affinché potessero discutere proficuamente con gli illustri scienziati del *bios* (tra gli altri i francesi premi Nobel del 1965 Monod, Jacob e Lwoff). Ancora una volta Monod diede il peggio di sé: Altan venne deriso per il fatto di aver messo in discussione il "dogma" sul programma del DNA, Maturana ignorato nonostante la brillante teoria dell'*autopoiesi*, von Foerster trattato come un clown. A tanti anni di distanza Morin si sfoga usando il tempo presente: "ho invitato tutti gli iniziatori e precursori dell'idea di auto-organizzazione del vivente per la quale i biologi che non vedono altro che le interazioni molecolari, sono miopi, per non dire ciechi" (Morin, 2020, p. 468).

È netta l'impressione, al termine di questa pagina, la quale non è solo di storia di vita ma anche di storia della scienza, che Morin sia deluso dalla radicale incapacità di Monod di cogliere la necessità di un cambiamento di paradigma. Aveva scommesso su di lui pieno di speranze poiché sapeva che non si trattava il di uno

scienziato di quelli che passano la vita in laboratorio, come monaci laici. Monod aveva straordinarie doti in campo musicale, si interessava di filosofia, di letteratura, di teatro; eppure, è evidente che, per lui, il campo della scienza appartiene ad un altro mondo. Ce lo spiega bene Jacob nella sua preziosa autobiografia *La statua interiore*: “Jacques considerava la natura cartesiana ed elegante, quindi propensa a soluzioni uniche. Io non trovavo il mondo tanto rigoroso e razionale” (Jacob, 1988, pp. 284-285). Tra i due scienziati che collaborarono a lungo sulle stesse ricerche, e nello stesso laboratorio dell’Istituto Pasteur, si rende evidente una differenza netta sul concetto di natura: per Monod la cultura scientifica è in grado di dare un *ordine logico* all’*ordine reale*, pur non trascurando il ruolo della casualità; per Jacob la natura opera invece come un *bricoleur*, è “brava e generosa, ma un po’ sporca, un po’ pasticciona” (Jacob, 1988, p. 285), come un artigiano che deve lavorare con quello che trova per tentare di dare alle cose sempre nuove occasioni di vita. Sembra di poter leggere anche in Jacob la presenza delle *molte nascite* di cui parla Morin quando considera: “La scienza ha vari stili, come l’arte, la letteratura o la pittura” (Jacob, 1988, p. 283), di qui l’opportunità di darle un’interpretazione e raccontarne la storia.

Come è ovvio, non si tratta di dipingere Monod come un “mostro” di incomprendimento, scarsa comunicabilità e incapacità relazionale; piuttosto nella fermezza con la quale difende la “verità” unica della scienza emerge una questione di potere: se viene messa in discussione la legge scientifica nella sua forma definitiva di certezza, la scienza perde il suo dominio sulla conoscenza, e questo è inaccettabile. A partire dalla rivoluzione industriale, poi sempre più con l’affermarsi della cultura positivista, la scienza ha goduto di una sorta di oracolarità: le sue verità fondate sul metodo delle *sensate esperienze* e delle *certe dimostrazioni*, per dirla con Galilei, non ammettono né dubbi, né incertezze. Se, invece, pensiamo al dialogo tra von Foerster e von Glasersfeld in *Come ci si inventa*, che abbiamo richiamato in questo lavoro, vediamo affiorare la precarietà delle loro esistenze accanto alla precarietà della ricerca che non può darsi alcuna certezza, se non con pre-sunzione. Osserva infatti von Foerster, con efficacia, in un altro libro: “È il mondo la causa primaria e la mia esperienza ne è la conseguenza, o è la mia esperienza a essere causa primaria e il mondo la conseguenza?” (von Foerster, 1996, p. 34). In questa immagine sintetica – e sappiamo la risposta dell’autore al quesito – è dato cogliere l’inconciliabilità con la scienza ufficiale. In particolare, la *big science* attuale, con il monopolio indiscutibile del sapere che conta, non può certo accettare di dialogare con chi mette in discussione la realtà oggettiva. Eppure, la cultura della complessità è cresciuta, si è diffusa e nel confronto interdisciplinare ha trovato la strada per nuove ermeneutiche e fecondi sviluppi dell’epistemologia. Stiamo pensando al concetto di *necessità*, che viene identificato con l’infallibilità deduttiva delle leggi scientifiche, mentre il caso entrerebbe in gioco laddove le deduzioni certe non rientrano nel campo delle possibilità. Lo scienziato austriaco, pensiamo con una certa ironia, mette in luce che rientrano nella casualità tutti i fenomeni denotati da creatività. Soprattutto in von Foerster si rende chiara, nelle pratiche di laboratorio, l’esigenza del contributo plurimo, dell’intersoggettività investigativa frutto dell’attenzione costante alla cosiddetta *arte maieutica*, che egli tiene sempre in considerazione, senza alcuna paura dell’eventuale contaminazione filosofica della scienza “pura”. Che pura non sembra più essere, dato che le istituzioni scientifiche sono di fatto alle dipendenze del capitalismo e delle sue esigenze di profitto. Nel richiamarci al rilievo formativo delle questioni affrontate, in particolare alla centralità della scienza, ci sembra importante la seguente immagine fornita dall’epistemologo francese Gaston Bachelard “non si tratta di ac-

quisire una cultura sperimentale quanto di *cambiare* una cultura sperimentale e di abbattere gli ostacoli già accumulati nella vita quotidiana” (Bachelard, 1975, p. 164). Può rappresentare una bella sfida lavorare con gli studenti su queste basi argomentative; per renderli progressivamente consapevoli, che il mondo attorno a loro non è “vero” nella semplice, immediata dimensione sensoriale e, forse, vale la pena interrogarci sul peso che ha in ciò che definiamo reale la nostra *costruzione*.

Infine, pensiamo a quanto sia stato messo in discussione Cartesio negli ultimi decenni, certo con precise disquisizioni riguardanti l’universalità del suo metodo. Ci piace considerare, tuttavia, che chi studia dovrebbe essere messo in condizione di guardare le cose da diversi punti di vista. Paradossalmente ci sembra che Cartesio, manifesti un desiderio di *flessibilità autentica*, che si evince dalla disponibilità al cambiamento rintracciabile nella sua visione della morale (*vincere sé stessi, mutare i desideri*). Discutibile invece ciò che si è deciso e messo in atto “in suo nome” da quattro secoli a questa parte. Si è trattato di una semplificazione ottusa piegata a mere esigenze egoistiche da parte dei sistemi di potere. Questi hanno pianificato la vita e la morte, la guerra e la pace, la produzione e la distruzione, smarrendo la via della cosa più importante: usare bene il sapere scientifico. Direbbe Cartesio che questi potenti anonimi, che mai mostrano il loro vero volto, benché “favoriti dalla Natura e dalla Fortuna”, non riescono mai a disporre pienamente di ciò che vorrebbero, a differenza dei filosofi antichi, spesso poveri e turbati da molteplici sofferenze. Costoro credevano, addirittura, di poter “competere in beatitudine con le stesse loro divinità”, in quanto riflettevano senza pregiudizi sui *limiti* che la Natura imponeva e “si persuadevano così perfettamente che non eran padroni di nulla se non dei loro pensieri”, ritenendosi in questo appagati e affatto inclini a voler possedere altre cose. Questa, per quanto impervia, dovrebbe poter rappresentare ancor oggi l’essenza della formazione.

Riferimenti bibliografici

- Bachelard, G. (1975). La formazione dello spirito scientifico. In D. Lecourt (Ed.), *Epistemologia: Antologia di scritti epistemologici* (It. Trans. F. Lo Piparo). Bari: Laterza.
- Bruner, J. S. (1966). *Verso una teoria dell’istruzione*. Roma: Armando.
- Bruner, J. S. (1969). Le strutture concettuali della pedagogia moderna. In J. Bruner (Ed.), *La sfida pedagogica americana*. Roma: Armando.
- Bruner, J. S. (1976). *Psicologia della conoscenza: Percezione e pensiero*. Roma: Armando.
- Ceccato, S. (1968). *Cibernetica per tutti*. Milano: Feltrinelli.
- Chalmers, D. (1995). Facing Up to the Problem of Consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 2(3), 200–219.
- Jacob, F. (1988). *La statua interiore*. Milano: Il Saggiatore.
- Jacob, F. (1971). *La logica del vivente: Storia dell’ereditarietà*. Torino: Einaudi.
- Maturana, H. R., & Verden-Zoller, G. (1993). *Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Morin, E. (1974). *Il paradigma perduto: Che cos’è la natura umana?*. Milano: Bompiani.
- Morin, E. (1994). *Il metodo* (G. Bocchi It. Trans.). Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (2020). *I ricordi mi vengono incontro*. Milano: Raffello Cotina Editore
- Munari, A. (1990). Introduzione. In G. Zanarini, *Diario di viaggio: Auto-organizzazione e livelli di realtà*. Milano: Guerini e Associati.
- Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.
- von Foerster, H. & von Glasersfeld, E. (2001). *Come ci si inventa: Storia, buone ragioni ed entusiasmi di due responsabili dell’eresia costruttivista*. Roma: Odradek.

- von Foerster, H. (1987). *Sistemi che osservano* (M. Ceruti e U. Telfener, Eds.). Roma: Astrolabio.
- von Foerster, H. (1996). *Attraverso gli occhi dell'altro*. Milano: Guerini e Associati
- von Foerster, H. & Pörksen, B. (2001). *La verità è un'invenzione di un bugiardo*. Colloqui per gli scettici. Roma: Meltemi.
- von Glaserfeld, E. (1999). *Il costruttivismo e le sue radici*. Amherst (MA): Scientific Reasoning Research Institute, University of Massachusetts.
- von Glasersfeld, E. (2016). *Il costruttivismo radicale: Una via per conoscere e apprendere*. Roma: Odradek.



Quality of life
Qualità della vita



Work practices: reflections in the post-Coronavirus

Pratiche lavorative: riflessioni nel post-Coronavirus

Vito Balzano

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" – vito.balzano@uniba.it
<https://orcid.org/0000-0002-9119-858X>

Gennaro Balzano

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" – gennaro.balzano@uniba.it
<https://orcid.org/0000-0002-1720-5796>

ABSTRACT

Work today represents one of the most used and abused terms in the contexts of the human. In the pedagogical field, declined through practice (work practices) and its various socio-historical shifts, it becomes an urgent topic, especially in the aftermath of the social and economic crisis that hit the world with the spread of Covid-19. This article moves from an empirical reflection about the fragmentation of the educational in the era of the coronavirus to a rethinking of the person at the center of the labor debate, focusing on the changes and evolutions of a labor pedagogy that, like the other human sciences, because of the pandemic, must urgently rethink its action. An educational crisis that is an economic, social, and political crisis, and that cannot be separated from rethinking the educational relationship as an essential point from which to restart a new idea of work, and of organization, based on the person.

Il lavoro rappresenta oggi uno dei termini più usati e abusati nei contesti dell'umano. In campo pedagogico, declinato attraverso la pratica (pratiche lavorative) e i suoi diversi mutamenti storico-sociali, diviene tema urgente, specie all'indomani della crisi sociale ed economica che ha colpito il mondo con la diffusione del Covid-19. Il presente articolo muove da una riflessione empirica circa la frammentazione dell'educativo nell'era del coronavirus, per giungere a ripensare la persona al centro del dibattito sul lavoro, puntando

* Il presente contributo è frutto di un lavoro condiviso tra i due autori. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che "Introduzione" e "La frammentazione dell'educativo, i rischi per la persona" sono attribuibili a Gennaro Balzano, mentre "Come muta la relazione nell'era della pandemia" e le "Conclusioni" sono attribuibili a Vito Balzano.

l'attenzione sui cambiamenti e le evoluzioni di una pedagogia del lavoro che, al pari delle altre scienze umane, a causa della pandemia, deve con urgenza ripensare la propria azione. Una crisi educativa che è crisi economica, sociale e politica, e che non può prescindere dal ripensare la relazione educativa come punto essenziale dal quale far ripartire una nuova idea di lavoro, e di organizzazione, fondata sulla persona.

KEYWORDS

Work practices, Learning, Work, Coronavirus, Education
Pratiche lavorative, Formazione, Lavoro, Coronavirus, Educazione

CONFLICTS OF INTEREST

The Authors declare no conflict of interest.

1. Introduzione

Il lavoro, parola questa utilizzata per individuare sia *azioni legate alla fatica e allo sforzo*, sia per *attività liberamente svolte e piacevolmente realizzate* (Totaro, 1998, p. 69), è da collocare tra i numerosi termini il cui destino è quello di perdere comprensione specifica, poiché di essi vien fatto uso in estensione (di significato). In tal modo si lavora in fabbrica così come nel preparare un dolce, in un call-center così come in ufficio, al pc come nei campi. Il lavoro è oggi sia manuale che immateriale, sia creativo che stereotipato, sia faticoso che rilassante, sia flessibile che precario. E proprio in relazione a tale possibilità interpretativa il significato attribuito al lavoro si è modificato sia nel tempo che tra i vari ambiti disciplinari, e non di meno in seno alla pedagogia, dove per anni il lavoro è stato considerato come tematica non propriamente pedagogica.

Il quadro teorico nel quale si inserisce la pedagogia del lavoro è quello della pedagogia generale e sociale, di cui è *area specifica* (Bocca, 1998, p. 101), e con le quali condivide appunto l'impianto teorico, ma dalle quali si differenzia ed è autonoma poiché avente un proprio oggetto di studio una propria identità e delle precise categorie di riferimento.

Il lavoro analizzato nel rapporto stretto esistente tra la persona e il suo agire nel luogo di lavoro, necessita di una preliminare riflessione di tipo antropologico-filosofico. Avere una antropologia di riferimento quando si affronta un tema pedagogico significa collocarsi all'interno di un orizzonte, oltre che porre un prerequisito che chiarifichi il quadro delle affermazioni, delle scelte e delle posizioni che man mano si manifestano. Infatti, esiste uno stretto rapporto tra ciò che sono e ciò che faccio, e il ciò che sono è dipendente molto dalla antropologia di riferimento, se questa esiste.

Detto ciò, l'indiscutibile attinenza esistente tra persona e lavoro è assunto primario attraverso cui sviluppare una trama di connessioni volte a fondare un lavoro pedagogicamente connotato che non può prescindere dal suo autore/attore primo, la persona appunto. Per tale ragione una preliminare riflessione sul termine persona è auspicabile, oltre che necessaria, affinché sia poi chiaro perché si parla di persona e non di soggetto o individuo. *Persona est naturae rationalis individua substantia* (De duabus naturis, 3) era la "prima" definizione di Severino

Boezio, il quale proponeva di caratterizzarla per sostanzialità, individualità e razionalità.

La riflessione pedagogica, negli ultimi trent'anni, ha dovuto, per necessità, accontentarsi, spesso attraverso una riflessione teorica in parte debole, alle molteplici problematiche educative, della scuola così come dei contesti extrascolastici, sempre più complesse e multidimensionali.

In tempi di Coronavirus tutto diventa ulteriormente più incerto e la frammentazione dei bisogni e degli interessi esistenziali sono ancora più avvertite in un uomo che vede disperdersi il proprio avere e si interroga sul proprio essere, sul futuro all'ombra di una grande paura. Il diffuso senso di precarietà e di crisi che cerca ancora di salvezza nel cambiamento di direzione del (nel) futuro viene denunciato come deriva in crescita esponenziale del nostro tempo; tale condizione sollecita inevitabilmente l'interrogarsi su come e in che misura l'educazione, i suoi intenti e i suoi luoghi (formali, non formali e informali) abbiano contribuito, e contribuiscano, a determinare e ridisegnare la fattispecie di uomo-persona cui rimandano e, magari, sul modo *possibile e necessario* (Chiosso, 2005) di evitarne ogni tipo di degenerazione, ma anche di smarrimento.

Ci attendono anni difficili, i prossimi, che saranno notevolmente influenzati da quanto ha generato (o meglio compromesso) il periodo pandemico e tutta la fase del post-Coronavirus.

2. La frammentazione dell'educativo, i rischi per la persona

A seguito dei lockdown, a partire da marzo del 2020, i contesti educativi sono risultati potenzialmente tra i più pericolosi per il contagio. Uno "stop" che ha trovato il sistema formativo italiano inevitabilmente impreparato ad affrontare l'emergenza, anche se il nucleo più colpito è stato proprio la famiglia, o meglio le famiglie, chiamate ancor di più al ruolo di responsabili dell'educazione al fine di sopperire alle carenze pedagogiche e didattiche dei propri figli¹.

La ricerca pedagogica ha cercato di delineare le questioni che necessitano di interventi immediati e i contesti che invece stanno subendo in maniera incisiva situazioni di disagio e di criticità². Per quanto riguarda il primo aspetto, i fattori riguardano il distanziamento sociale (social distancing), il disagio economico e la povertà educativa. Proprio il primo dei tre aspetti, l'assenza totale di interazione sociale hanno rimesso in discussione le esperienze di vita quotidiana e di crescita per la persona.

Il lavoro, in quanto attività propriamente umana, è in stretta relazione con la vita della persona, contribuendo a strutturare l'identità e la percezione del sé. Nel lavorare «si esprime compiutamente il disegno del "fare" umano, di cui la produzione diretta o il controllo di processo rappresenta un aspetto particolare, ma non unico e totalizzante» (Bocca, 1998, p. 72).

1 Un dato rilevato dal MIUR e contenuto, seppur in forma riassuntiva, all'interno del documento *Indicazioni ai fini della mitigazione degli effetti delle infezioni da Sars-CoV-2 nel sistema educativo di istruzione e di formazione per l'anno scolastico 2022 -2023*, consultabile al link: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MI_Vademecum+COVID+AS+22-23.pdf/644ce43d-5b01-3cbc-23b9-c560931aff52?t=1661684316063 (ultima consultazione 14/12/2022).

2 Sono molteplici le ricerche scientifiche che hanno provato a porre attenzione su questo tema, sottolineando le conseguenze della pandemia da Covid-19 sulla ricerca pedagogica. Tra gli altri rinviamo a Cambi F. (2020) *Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica*. "Studi sulla Formazione", 23-1;

Per tracciare un sentiero pedagogico condiviso tra persona e lavoro, è molto interessante quanto afferma Gevaert, per il quale il lavoro è «significato specifico [...] dimensione fondamentale della presenza umana nel mondo». Tenuto conto che l'esistenza umana è un compito, «tale compito non può essere assolto che mediante la trasformazione e l'umanizzazione del mondo» (Gevaert, 1978, pp. 193-194). Tale tesi contrasta l'idea di mercificazione del lavoro, idea economico-giuridica, più volte criticata dai saperi umanistici. Il valore della persona è parametro complesso che va ben oltre e differisce da una proporzionalità diretta tra successo e valore.

La diffusione che ha avuto il termine persona nel linguaggio comune non garantisce rigore ai significati di cui tale parola è portatrice e rende inoltre debole la sua fondazione teoretica. Il rischio maggiore è quello di uniformare all'interno dei significati che attribuiamo a tale termine, diverse visioni, dando vita ad un vero e proprio «conflitto d'interpretazioni» (Galeazzi, 2004, p. 241-265). La stessa riflessione pedagogica non può esimersi dal parlare dell'educazione della persona, «anche se poi», nota Flores d'Arcais, «l'indagine critica permette di evidenziare come la persona venga intesa, ora come soggetto ora come oggetto dell'educazione, ora come fine ora come mezzo, e venga riconosciuta talvolta in una sua decisa e chiara autonomia, altre volte come elemento o parte di un tutto (umanità, storia, classe sociale ecc.)» (1992, p. 976). Esiste, quindi, la necessità di mantenere fermo l'interesse verso ciò che la persona rappresenta realmente, ovvero, rispetto ai significati profondi di un termine intorno al quale l'attenzione si è mantenuta viva soprattutto grazie al pensiero personalistico.

Il confronto tra diversi studiosi su tale tema, avviatosi in Italia dagli anni Cinquanta in poi, è segno di questo acceso interesse nei confronti della persona, tant'è che lo stesso Ricoeur dirà “muore il personalismo, ritorna la persona”.

Analizzando nello specifico il panorama italiano possiamo affermare che esiste una differenziazione storica tra due approcci, rispetto al problema fondativo dell'idea di persona: l'idea, a partire da Maritain, per cui il personalismo debba fondarsi su una metafisica della persona e quella opposta, più propriamente rivolta alla dimensione estetica che, sulle orme di Mounier e Stefanini, vede la persona come categoria fondante contrassegnata dall'esistenza e dall'apertura alla trascendenza (Flores d'Arcais, 1994, pp. 126-127; Chionna, 2001, p. 40). È sulla proposta di Stefanini che prende forma la pedagogia della persona, la cui premessa è recuperare l'essere a partire dall'esistere; concetto questo ancora una volta sviluppato nelle pagine di Giuseppe Flores d'Arcais. «È l'esperienza interiore il *primum* da cui non si può non partire, se s'intende fare un discorso che riguardi il conoscere e l'agire dell'uomo, e, attraverso essi, il suo stesso essere» (1987, p. 30). Sull'auto-revole proposta di Flores d'Arcais s'innesta il neo-personalismo di Luisa Santelli Beccegato, in grado di conciliare il pensiero di Mounier, Maritain, Lavelle e Stefanini, con l'esigenza di assumere sino in fondo le inquietudini e le lacerazioni di questa nostra epoca, senza riduzionismo alcuno dell'esistenza, per quanto povera e fragile quest'ultima possa mostrarsi (Santelli Beccegato, 1994, pp. 293-311). Scongiurando il rischio del riduzionismo all'esistere, la persona “vive” esperienze di vita sociale in cui si generano e hanno luogo processi formativi, processi di costruzione dell'identità, trame di relazioni, e percorsi di crescita (Balzano G., 2017). Pertanto, è importante fare un'ulteriore ed ultima riflessione sulla dimensione antropologica dell'essere umano.

Ciò che è necessario recuperare della tradizione antropologica legata alla persona è la *visione unitaria dell'essere umano, “molteplice” nelle sue facoltà e, tuttavia, “uno” nell'identità che lo definisce.*

Tale prospettiva si ritrova nell'antropologia morale di Antonio Rosmini in cui l'uomo è soggetto plurale, dotato di intelletto, sentimento e volontà, ma altresì unitario, perché persona, "*principio supremo*" di azione e di relazione. L'intelligenza è quindi facoltà ideale, il sentimento facoltà vitale e la volontà facoltà morale: tutte sono *identicamente proprie del soggetto e insieme, costituiscono quel principio di unità umana, per cui pensare, sentire e volere sono le potenzialità costitutive ed espressive di uno stesso ed unico soggetto*. Il successivo e doveroso distinguo è però il seguente: *mentre l'intelletto e la volontà sono facoltà spirituali, specifiche della persona, il sentimento è facoltà materiale, propria della natura umana e costituisce la dimensione corporea che rende possibile allo spirito una abitazione terrena e temporale. Perciò, dell'essere umano si può dire che è uno spirito incarnato o un corpo abitato dallo spirito: il sentimento corporeo è sentimento fondamentale della vita, costante percezione del nostro "essere corpo"* (Rosmini, 1981).

Se quindi si sposa la tesi di Verducci (2003), secondo la quale il lavoro è primariamente il tassello che completa il mosaico dell'integralità antropologica, nell'epoca in cui, giorno dopo giorno, le economie risultano, al pari di chi produce (il lavoratore), precarie e pronte a cedere, la prospettiva cambia di sicuro e necessita di approfondimenti in grado di disegnare scenari possibili, ma soprattutto realistici. O almeno così era fino all'arrivo del Covid-19. I cambiamenti, infatti, sono stati repentini e il lavoro come l'educazione sono stati richiamati a reinventarsi in nuove forme (Minello, 2012), non ancora ben definite del tutto ma che di certo nuove e rispetto alle quali una riflessione è necessaria.

«Il processo di ridefinizione «identitaria» che sta caratterizzando il mondo del lavoro contemporaneo e le stesse professioni argomenta la necessità che concetti, principi e metodi appartenenti a diversi ambiti disciplinari sappiano articolarsi dando vita a nuovi quadri disciplinari» (Dato, 2009, pp. 32-33), tenendo in considerazione che la pedagogia del lavoro oggi si inserisce in un complesso quadro teorico che vede le scienze dell'educativo arrancare rispetto agli ambiti che sociologia e psicologia si sono ritagliati nel tempo. Ancor di più il sapere pedagogico si è «aperto a nicchie disciplinari» (Dato, 2009, pp. 32-33), come la pedagogia del lavoro, l'educazione degli adulti e la pedagogia sociale, scienze che hanno posto alcune priorità nell'affrontare la tematica lavoro. Tra queste vi è innanzitutto il ripensamento del rapporto tra formazione e lavoro, un tema enormemente abusato che rischia spesso di relegare gli studi pedagogici sul lavoro a semplice studio dell'ambito formativo professionale (Balzano G., 2022, pp. 9-10).

3. Come muta la relazione nell'era della pandemia

Individualista per vocazione, bulimico di sensazioni e collezionista di emozioni, sovraccitato eppure indifferente, l'uomo di oggi ha ridisegnato il suo mondo interiore nel quale si è rinchiuso come in un fortino, sulla difensiva, sfiduciando o almeno guardando con sospetto i legami che lo trattengono all'interno di dinamiche interpersonali e comunitarie, dando conferma dell'assunto secondo il quale è la *persona* che venera l'*emozione*. Il quadro che si delinea è caratterizzato da un cortocircuito tra *affetti* e *legami*, che è una delle caratteristiche tipiche della società post-moderna: da una parte, quindi, si enfatizzano gli affetti in grado di garantire gratificazione; dall'altra, nessuno vuol sentire parlare di legami, anzi ci si orienta prevalentemente verso *relazioni* che non impegnano sui tempi lunghi. Alla parola legame, perciò, fa subito seguito quella di «*libertà*» (Balzano, 2017, p.

37), che, in questa analisi, diviene fondamentale per comprendere il significato reale degli affetti, e quindi dei legami emotivi, veicolati da quelle emozioni che sono alla base di ogni relazione, specialmente nei processi moderni di umanizzazione del lavoro. Una libertà, pertanto, che oltre a essere *libertà da e di* è anche *libertà con e per*; dunque, libertà per i legami utile a definire quale ruolo possano avere i legami nel nutrire gli affetti e rendere liberi i soggetti. Di contro, il rischio è quello di dare via libera a legami che diventano contratti a termine di reciproco consumo emotivo, per sé stessi incapaci di ospitare veri affetti, strutturati perciò in una forma di esteriorità reciproca che solitamente viene rimproverata alle dinamiche di un certo passato. Basti immaginare, per esempio, a come sia mutata la relazione tra genitori e figli durante il lockdown, sia nella gestione delle questioni strettamente familiari, sia nella capacità di far coesistere bisogni e necessità lavorative (smart working, DAD, DDI, ecc.). La scorretta coniugazione di affetti e legami conduce verso lo stesso esito: un'identità slegata e frantumata, o per il basso profilo degli affetti o per inconsistenza del legame. Riproponendo le parole di Boeren,

«Sebbene l'istruzione di qualità sia un obiettivo in sé, è importante evitare di considerarla come l'unico elemento all'interno di quei pacchetti di lavoro oggi sempre più frammentati e che le ricerche più recenti hanno fissato in 17 obiettivi. Molti di questi possono, infatti, essere interpretati come correlati tra loro. Ad esempio, la ricerca sui benefici del livello di istruzione mostra che coloro che hanno livelli di competenze più elevati tendono a garantire posti di lavoro meglio retribuiti, godere di una salute migliore, essere più coinvolti nelle loro comunità e sono in grado di praticare una cittadinanza più attiva» (Boeren, 2019, p. 23).

Esiste, quindi, una correlazione tra i tassi di partecipazione all'istruzione e gli investimenti governativi nelle industrie, nell'innovazione e nelle infrastrutture. Questo suggerisce che l'istruzione può fungere da potente motore per sviluppare una società più coesa e paritaria anche nell'accesso al mondo del lavoro. Al giorno d'oggi, ad esempio, gli educatori prestano attenzione anche alla parità di genere, attraverso iniziative per incoraggiare un maggior numero di ragazze e donne attive nei campi della Scienza, della Tecnologia, dell'Ingegneria e della Matematica. Una forza lavoro altamente qualificata è un motore reale e pratico di un *lavoro dignitoso* e di una forte crescita economica, che a sua volta contribuiscono al raggiungimento degli obiettivi in materia di povertà e fame. Un'istruzione di qualità può anche includere l'aumento delle competenze in relazione all'apprendimento per la sostenibilità, come la cura del nostro pianeta. L'obiettivo finale circa il principio di sostenibilità proposto dall'ONU, il 17, si concentra sul ruolo dei partenariati e fa esplicito riferimento alla necessità che i governi collaborino e cooperino con un'ampia gamma di parti interessate nei settori privati e senza scopo di lucro. L'istruzione, tuttavia, non è affatto menzionata nella discussione di questo obiettivo. Ciò è in contrasto con i dati della ricerca sui benefici dell'istruzione e della formazione, che toccano i settori di tutti gli altri obiettivi, sia a livello individuale che della società. Un'ulteriore comprensione delle possibilità per i soggetti, gli istituti di istruzione, le parti interessate e i governi di lavorare insieme per raggiungere gli altri obiettivi potrebbe quindi aumentare la conoscenza dei potenziali percorsi di progresso. «Tra i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS) lanciati dalle Nazioni Unite (ONU) nel 2015, il quarto obiettivo è dedicato all'istruzione» (Grotlüschen et al., 2020, p. 13). L'idea che sottende lo sviluppo di queste urgenze all'indomani della pandemia da Covid-19, guarda non soltanto a un'istruzione li-

mitata all'ambito scolastico o a una determinata fascia d'età, bensì mira a promuovere opportunità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita e in tutti i contesti extrascolastici più importanti, compreso il mondo dell'impresa. La relazione educativa può oggi connotarsi di elementi nuovi pur non prescindendo dal compito di cura e aiuto della persona – propri dell'ambito familiare –, attraverso una breve analisi degli ambienti educativi della società post-moderna, e dell'evoluzione degli affetti e delle emozioni, che la stessa pedagogia ha saputo negli anni coltivare. Una società, la nostra, travolta dalla pandemia causata dalla diffusione del Coronavirus che oggi dovrà necessariamente fare i conti con un mutamento, forse anche positivo, delle «relazioni di stampo educativo» (Balzano G., 2020).

In questi ultimi anni, infatti, abbiamo assistito a una e vera e propria svolta per quel che riguarda la definizione e la formazione delle figure professionali che abitano i molteplici e differenziati contesti educativi. Immaginiamo, ad esempio, quanto sia importante – per non dire indispensabile – il processo di digitalizzazione per gli operatori dell'educazione. All'elemento normativo, e alla sua evoluzione, seppur parziale, fa seguito una trasformazione degli spazi dell'educazione, degli ambienti educativi, quasi totalmente declinata attraverso il senso del *lavoro educativo* caratterizzato da posture valoriali, culturali e metodologiche che sono – o almeno dovrebbero essere – proprie di chi opera, e quindi di ogni buon educatore. Il richiamo, in questa sede, a una pedagogia attraversata da – e attraversante – tutte le tensioni e le contraddizioni del contemporaneo, globalizzazione/localismo, pluralità/pensiero unico, che generano ambienti sociali e culturali nei quali l'individualizzazione dei progetti di vita, lungi dal costituire una liberazione da legami di diverso tipo, va a scapito della formazione dell'individuo-persona.

«Il soggetto/persona così come viene progettato, sul piano epistemico, [...] è tendenzialmente equipaggiato sia di libertà esistenziale, sia di autonomia intellettuale. Pertanto, non è fondato né dall'esperienza soggettiva (individuale), né da quella oggettiva (socioculturale): e neppure dalla loro reciproca integrazione. [...] Si presenta esistenzialmente equipaggiato di soli atti di scelta. Sono opzioni personali che garantiscono la libertà e che creano un vero sistema-di-valori: la scelta tra l'esistenza autentica e inautentica, tra il possibile e il quotidiano» (Balzano G., 2020, p. 9).

La sfida che, in un tale contesto economico, sociale e culturale, attende la pedagogia e l'educazione è, quindi, quella di «contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita» (Santerini, 2019, p. 133). Il bisogno di una forte tensione educativa, questione quanto mai urgente oggi, è avvertito in maniera più forte in quello che Bauman definisce il postmodernismo maturo, lì dove l'uomo smarrisce troppo facilmente la rotta nella ricerca estenuante di una ricetta di vita.

«Un lavoro educativo, pertanto, che ha come propri assi di riferimento la dimensione progettuale e la relazione: compito della pedagogia è acquisire i dati raccolti da diversi punti di vista al fine di porre in essere processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo che siano coerenti con le finalità che essa si pone all'interno della civiltà democratica e, al contempo, aperta alle discussioni di queste stesse finalità, non dando per scontate le concezioni dell'uomo e della sua educazione che essa assume e che determinano l'idea di buona pratica educativa» (Elia, 2016, p. 6).

Una progettazione, perciò, che muove dalla prefigurazione di una situazione adeguatamente modificata rispetto alla sua configurazione attuale, rispetto ai problemi da affrontare, in considerazione della *liquidità delle relazioni interpersonali*. In buona sostanza si tratta di una capacità, tutta pedagogica, di osservare i fenomeni, gli eventi e i progetti educativi, mettendo a fuoco l'evento educativo in sé all'interno di un determinato contesto storico. Come afferma Corsi,

«La teoria pedagogica deve potersi disporre, in altre parole, come un'osservazione puntuale degli eventi e dei progetti educativi, come una microanalisi dettagliata dei fenomeni psicologici, sociali, economici, politici, ecc., nonché dei risultati delle indagini compiute dalla psicologia, dalla sociologia, dall'economia, dalle scienze politiche. Tanto questa osservazione, quanto questa microanalisi, deve tuttavia avere di mira la messa a fuoco dell'evento educativo in sé, il che, in altre parole, significa che devono poter tendere a discriminare quello che l'educazione è da quello che l'educazione non è» (Corsi, 1997, p. 111).

Nelle concrete relazioni educative, perciò, così come accade nelle professionalità che abitano il mondo del lavoro, il valore e il senso sono definiti nell'orizzonte culturale proprio della comunità storica alla quale apparteniamo, o nella quale ci formiamo; la ricognizione empirica, con l'ausilio delle indagini psico-sociali, ci aiuta a farne un primo inventario, minimamente adeguato. L'esperienza dello scacco e il dubbio esistenziale fanno emergere nella sua essenzialità il problema pedagogico: l'ideale etico di umanità trasmesso come un valore e cespito di senso per l'esistenza, negli schemi culturali in cui si è concretato. In sostanza, una questione intorno alla verità dell'impegno e della pratica educativa è il momento genetico della pedagogia razionale, perché assumerla in tutta la sua portata significa scegliere di percorrere la via della realtà e della ragione, e quindi intraprendere un itinerario di ricerca che problematizzi la nostra precomprensione, mettendone in questione le idee fondanti; per ricominciare di nuovo tutto da zero, cercando di vedere come stanno le cose e, con la forza dell'argomentazione, dire perché non possono stare altrimenti. Una riflessione epistemologica, dunque, sulla struttura specifica e sul significato proprio della pedagogia, come sapere intorno all'educazione, pertanto insieme teorico e pratico, deve tenere uniti il problema della realtà dell'educazione e quello della forma di razionalità adeguata. Lo scopo è di costruire, nel senso di rendere pienamente decifrabile, il modo di procedere della pedagogia, nel vedere e intendere l'oggetto proprio e adeguato che essa ha come scienza pratica e, allo stesso tempo, progettuale. Infine, porre la giusta attenzione alla questione dell'identità, che caratterizza il mondo del lavoro da un punto di vista squisitamente educativo:

«Il problema dell'identità personale costituisce [...] il luogo privilegiato di confronto fra i due principali usi del concetto di identità [...]. È bene ricordare i termini del confronto: da una parte, l'identità come *medesimezza*, dall'altra, l'identità come *ipseità*. L'*ipseità* non è la medesimezza. Ora, poiché questa distinzione di capitale importanza è misconosciuta, falliscono le soluzioni apportate al problema dell'identità personale che ignorano la dimensione narrativa. [...] Per la precisa ragione che essa viene innalzata ad un rango di problematicità soltanto quando passano in primo piano le sue implicazioni temporali, il confronto fra le nostre due versioni dell'identità fa per la prima volta veramente problema con la questione della *permanenza nel tempo*» (Ricoeur, 2001, p. 204).

4. Conclusioni

Le prospettive pedagogiche ricalcate in queste pagine, circa la possibilità di riconoscere un nuovo spazio educativo nei contesti di lavoro, non solo per le giovani generazioni, indica che c'è una priorità non tanto nel costruire progetti per qualcuno, sia questi giovane o meno, quanto nel favorire occasioni, luoghi, esperienze che facilitino la costruzione di progetti di vita; quindi, spazi di progettualità condivisa, carichi di significato, in grado di restituire alla persona quella capacità propria di essere capace di sperare, di progettare il futuro nella difficoltà del presente. Il tutto da una prospettiva generazionale differente, di strutturazione del proprio futuro – specie per le giovani generazioni –, e di restituzione di esempi, di fiducia e di supporto per gli adulti nei confronti dei cittadini di domani, veicolando l'azione educativa verso i principi di responsabilità e partecipazione. È necessario, pertanto, contrastare quella *liquefazione delle relazioni* che si oppone non tanto a un concetto di relazione, e quindi di società, solida ma piuttosto fondata sul significato di autenticità: una società che ricerca maggiore autenticità, che potremmo qualificare col termine di ultramoderna, lì dove si intende una società che procede oltre la modernità, cercando però di riprendere e portare a compimento istanze di umanizzazione del lavoro che nel quadro della modernità sono rimaste prigioniere.

Oggi la società ha riscoperto alcune dinamiche ormai sopite, perdute in parte o completamente, nel contesto lavorativo. La pandemia, che ha costretto in casa buona parte dei cittadini del mondo, ci ha invogliato – se non costretti – a recuperare i rapporti che per lungo tempo sono stati fondamento della costruzione identitaria e del rapporto genitore-figlio e genitore-genitore. In più le dinamiche lavorative, il lavoro agile, hanno condotto lo sviluppo personale verso una frattura delle relazioni interpersonali e in una gestione dei tempi e degli spazi decisamente differente. La relazione educativa, oggi, deve riprendere il «lungo viaggio dei rapporti interpersonali» (Bholinger, et al., 2015, p. 91); è necessario, quindi, recuperare il senso di un progetto di vita fondato sulla costruzione identitaria che non può prescindere dal lavoro inteso come strumento educativo. Un progetto di sé, infatti, non può nascere nell'isolamento o, peggio, nell'emarginazione, bensì nei luoghi dove sia possibile instaurare relazioni positive con gli altri, tanto con i giovani quanto con gli adulti significativi, dove poter dare espressione alle proprie idee, alle proprie energie vitali, ai propri gusti culturali, artistici, musicali, alle proprie modalità di percepire ed esprimere l'impegno sociale. Costruire una relazione educativa, nei modi e negli spazi fin qui analizzati, che possa essere fondata sul principio di cura e di aiuto. Il ruolo educativo nel lavoro di cura, infatti, ha una lunga storia che si snoda nel campo dei servizi sia sanitari che socioassistenziali ma questo non può che essere un punto di forza per gli sviluppi futuri: oggi, infatti, non si guarda più al soggetto come a un paziente, un ammalato, ma come una persona con le proprie specificità e i propri poteri personali, a prescindere dalle difficoltà. Guardare alla persona come soggetto di per sé caratterizzante è il primo e importante passaggio per tendere a quel concetto di libertà precedentemente illustrato, e diviene essenziale in chiave post-moderna, in riferimento alle giovani generazioni.

La pandemia da Covid-19 e tutte le questioni aperte che ne derivano e ne discendono meritano attenzione, anche e soprattutto a livello accademico; troppo spesso si è abbandonato il punto di vista pedagogico, la riflessione teorico-pratico-prassica, per ritrovarsi a discutere di questioni che hanno occupato e occupano i media con intenti per lo più divulgativi. Il lavoro come aspetto squisitamente


industriale o trattato nell'alveo delle politiche del lavoro (Pira, 2020); l'educazione a lavoro, le dinamiche educative nei processi lavorativi, la scuola e il lavoro, il "fare" a scuola come lungo l'arco della vita, compromessi e condizionati dal Covid-19 e da tutto quanto ne è derivato. È cambiato il lavoro, il modo di lavorare, le pratiche lavorative. Dunque, dalle persone ai contesti, la pedagogia del lavoro è coinvolta appieno nelle trasformazioni digitali che hanno interessato gli ultimi anni e ancor di più nella trasformazione forzata a partire dall'arrivo della pandemia. Le imprese e le organizzazioni, caratterizzate da una certa complessità e investite di responsabilità sociali, sono alla ricerca oggi più che mai, per quel che riguarda i lavoratori, di policompetenze (Cedefop, 1994, p. 9), che comunque necessitano di luoghi idonei allo sviluppo e al benessere del lavoratore per giungere ad una reale crescita comune. Luoghi che oggi si sono forzatamente modificati e hanno perso la propria anima. È mancato improvvisamente il «luogo di attuazione di relazioni educative significative» (Bocca, 1998, p. 108).

Progettare il futuro, delineare scenari di vita, anche matrimoniale e/o familiare, programmare, anche a breve termine, la propria esistenza è diventato fatto assai difficile. E nell'incertezza l'uomo smarrisce anche la sua connotazione relazionale autentica, la capacità di vivere in comunità per prestarsi all'individualismo. Riscoprire l'importanza educativa del lavoro significa fornire alla persona gli strumenti per superare le crisi del nostro tempo, che non sono solo economiche o finanziarie, o pandemiche. Le crisi della politica, della società dei consumi, del modello liberal, dell'istruzione (o crisi silenziosa (Nussbaum, 2011, pp. 21–30)), dell'educazione e dell'etica possono tutte desumersi dalla crisi dell'uomo. Ripartire dalle persone, dunque, poiché tra le specificità umane risiedono, in molti casi nascoste o poco sviluppate, le idee, le abilità (Elia & Rossini, 2002, pp. 41–92), le competenze e le meta competenze che possono disegnare un nuovo futuro per il lavoro. Trascurare di ripartire dal recupero del senso primigenio del lavoro, del suo essere della persona e per la persona, significherebbe invalidare a monte qualsivoglia pretesa di ripensare pedagogicamente il lavoro al tempo del Covid. Un lavoro capace di creare crescita, benessere per la persona. Ben vivere e ben essere, questioni quanto mai attuali, che saranno visti sempre più come punto d'approdo nella fase del post-Coronavirus, un tempo presto da affrontare, con gli strumenti giusti, che il sapere pedagogico può fornire.

Riferimenti bibliografici

- Balzano, G. (2017), *Pedagogia e lavoro. Prospettive pedagogiche*. Bari-Cerignola: Enter.
- Balzano, G. (2022). *Pedagogia, lavoro e progetto di vita. Verso una generatività consapevole. Attualità pedagogiche*, 4(1), 5-13.
- Balzano, V. (2017) *Educazione persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano, V. (2020) *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. La Scuola: Brescia.
- Bholinger, S., Haake U., Helms Jørgensen C., Toiviainen H. & Wallo A. (Eds.) (2015) *Working and learning in times of uncertainty. Challenges to adult, professional and vocational education*. Rotterdam: Sense.
- Bocca, G. (1998) *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. Brescia: La Scuola.
- Boeren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on "quality education" from micro, meso and macro perspectives. *Int Rev Educ*, 65, 277-294. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09772-7>
- Cambi, F. (2020). *Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica. Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 55-57. <https://doi.org/10.13128/ssf-11827>

- Cedefop. (1994). *Stato di avanzamento degli studi relativi a "la posizione dell'impresa nel processo di produzione delle qualifiche: effetti formatori dell'organizzazione del lavoro"*. Relazione della riunione del 31 marzo - 1 aprile 1993. Berlino: Cedefop panorama.
- Chionna, A. (2001) *Pedagogia della responsabilità: Educazione e contesti sociali*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, G. (2005) *Elementi di pedagogia: L'evento educativo tra necessità e possibilità*. Brescia: La Scuola.
- Corsi, M. (1997) *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione: La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile : Problemi, persone, progetti*. Milano: Franco Angeli.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Elia, G., & Rossini V. (2002). *Lo sviluppo delle abilità sociali*. In G. Elia (Ed.), *Abilità sociali: Contesti e qualità delle integrazioni*. Bari: Edizioni Laterza.
- Flores d'Arcais, G. (1987). *Le «ragioni» di una teoria personalistica dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Flores d'Arcais, G. (1992). *Persona*. In G. Flores d'Arcais (Ed.), *Nuovo dizionario di pedagogia*. Cinisello Balsamo: San Paolo Edizioni.
- Flores d'Arcais, G. (Ed.). (1994). *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*. Brescia: La Scuola.
- Galeazzi, G. (2004). Personalismo e personalismi: Storia e significati. *Medicina e morale*, 53(2), 241–263. <http://dx.doi.org/10.4081/mem.2004.642>
- Gevaert, G. (1978). *Il problema dell'uomo*. Torino: Elledici.
- Giovanni Paolo II (1982). *Laborem exercens: Lettera enciclica di Giovanni Paolo II sul lavoro umano*. Roma: Paoline Editoriale Libri.
- Grotlüschen, A., Nienkemper B., & Duncker-Euringer C. (Eds.). (2020). International assessment of low reading proficiency in the adult population: a question of components or lower rungs?. *Int Rev Educ*, 66, 235–265. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09829-y>
- Macchietti, S. S. (2012) *Persona*. *Studium Educationis*, 13(3), 135-138. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/555>
- Minello, R. (2012) *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- MIUR (2022) *Indicazioni ai fini della mitigazione degli effetti delle infezioni da Sars-CoV-2 nel sistema educativo di istruzione e di formazione per l'anno scolastico 2022 -2023*. Retrieved September 30, 2022, from https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MI_Vademecum+COVID+AS+22-23.pdf/644ce43d-5b01-3cbc-23b9-c560931aff52?t=1661684316063
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pira, M. (2020) *Anno zero d.c.: I nostri soldi, i mercati, il lavoro, i nuovi equilibri internazionali dopo il coronavirus*. Milano: Chiarelettere.
- Ricoeur, P. (2001) *Sé come un altro* (D. Iannotta, Trans.). Como: Jaca book.
- Rosmini, A. (1981) *Antropologia in servizio della scienza morale* (F. Evain, Ed.). Roma: Città Nuova.
- Santelli Beccegat, o L. (2014) *Per una pedagogia neo-personalistica*. In G. Flores d'Arcais (a cura di) *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*. Brescia: la Scuola.
- Santerini, M. (2019) *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori Education.
- Totaro, F. (1998) *Non di solo lavoro: Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*. Milano: Vita e Pensiero.
- Verducci, D. (2003). *Il segmento mancante: Percorsi di filosofia del lavoro*. Roma: Carocci.



School drop-out as an endemic phenomenon: Research on the state of art in Italy and Europe

La dispersione scolastica come fenomeno endemico: Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa

Raffaella Biagioli

Università di Firenze – raffaella.biagioli@unifi.it, <https://orcid.org/0000-0003-3331-6880>

Michela Baldini

Università di Firenze – michela.baldini@unifi.it, <https://orcid.org/0000-0001-7961-3667>

Maria Grazia Proli

Università di Firenze – mariagrazia.proli@unifi.it, <https://orcid.org/0000-0002-0500-9798>

ABSTRACT

This contribution deals with early school leaving in Italy and Europe. Starting from the analysis of the documents produced at European level, the aim is to reconstruct how early school leaving is characterized at a national and international level, investigating its causes, the policies aimed at curbing it and the effectiveness of the measures put in place to fight it. Subsequently, a concise review of the dedicated literature is proposed to understand better the recent phenomenon's evolution that is not yet fully defined and thus gain insight into the state of the art.

Questo contributo riguarda la dispersione scolastica in Italia e in Europa. Partendo dall'analisi dei documenti prodotti a livello europeo, si intende ricostruire come si connota l'abbandono scolastico a livello nazionale e internazionale, indagandone le cause, le politiche dirette a contenerlo e l'efficacia delle misure messe in campo per contrastarlo. Successivamente, viene proposta una sintetica rassegna della letteratura dedicata, per meglio comprendere l'evoluzione del fenomeno così recente da non essere ancora del tutto definito e acquisire così una visione dello stato dell'arte.

KEYWORDS

School dropout, Educational failure, ELET, Students at risk, Intervention
Dispersione scolastica, Insuccesso formativo, ELET, Studenti a rischio, Intervento

CONFLITTI D'INTERESSE

Le Autrici dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

* Il presente contributo è stato realizzato in maniera organica dalle Autrici. Raffaella Biagioli è autrice dell'abstract e del *paragrafo 1*; Maria Grazia Proli è autrice del *paragrafo 2*; Michela Baldini è autrice del *paragrafo 3 e 4*.

1. La dispersione tra insuccesso scolastico e abbandono

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multifattoriale, polimorfo, che investe l'intero sistema scolastico e formativo e comprende aspetti differenti non identificabili con l'abbandono scolastico, ma con una serie di fattori i quali determinano la mancata, incompleta e irregolare fruizione dei servizi di istruzione da parte dei giovani in età scolare e che include tutto ciò che si perde – temporaneamente o stabilmente – nel corso del processo di apprendimento (Besozzi, 2017). Tra questi fattori vi sono il basso rendimento scolastico; la ripetenza; l'interruzione temporanea per motivi vari o il ritiro da scuola per determinati periodi, seguiti poi dalla ripresa degli studi; le assenze frequenti e ripetute e l'abbandono, che comporta l'interruzione, per lo più definitiva, dei corsi di istruzione. La dispersione scolastica interessa tutti i Paesi dell'Unione europea ed assume oggi un ruolo di rilevanza fondamentale nel panorama formativo internazionale.

A partire dal 2000 il Consiglio Europeo si è impegnato a promuovere un potenziamento della qualità dei sistemi formativi, quale motore di una crescita dell'intero settore economico europeo. Sono state affrontate problematiche legate all'insuccesso scolastico e alla dispersione, con l'obiettivo di innalzare i livelli di partecipazione alle attività di lifelong learning.

Per rispondere agli obiettivi fissati dall'Europa e contrastare la dispersione scolastica, con il *Decreto Legislativo 76/2002* l'Italia ha individuato nell'obbligo formativo il «diritto-dovere all'istruzione e alla formazione sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età» e ha istituito presso il Miur un sistema di monitoraggio della frequenza degli alunni, a livello regionale e nazionale. Come recita l'art.1 comma 622 della *Legge 296/2006* «L'adempimento dell'obbligo di istruzione deve consentire, una volta conseguito il titolo di studio conclusivo del primo ciclo, l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai curricula relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore».

Obiettivo del Sistema Nazionale delle Anagrafi degli Studenti è registrare i dati sui percorsi scolastici, formativi e in apprendistato dei singoli studenti, a partire dal primo anno della scuola primaria.

Pur con un processo lento, l'Anagrafe degli Studenti ha mosso i suoi primi passi, mentre resta ancora sulla carta un sistema integrato di anagrafi tra MIUR e Regioni.

L'Anagrafe Nazionale degli Studenti, che le istituzioni scolastiche sono tenute ad aggiornare in tempo reale con la frequenza o l'abbandono di ogni singolo alunno, costituisce comunque un efficace strumento di contrasto alla dispersione scolastica fino al compimento dei 14 anni, età a partire dalla quale è possibile intraprendere un percorso formativo professionale regionale piuttosto che proseguire gli studi nel sistema nazionale.

«Nel rispetto degli obiettivi di apprendimento generali e specifici previsti dai predetti curricula, possono essere concordati tra il Ministero della pubblica istruzione e le singole regioni percorsi e progetti che, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, siano in grado di prevenire e contrastare la dispersione e di favorire il successo nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione» (*Legge 296/2006*).

Tra gli obiettivi individuati dalla Commissione europea nel 2008, da raggiungere entro il 2010 nell'ambito della Strategia di Lisbona, apparivano proprio la riduzione della percentuale di abbandoni scolastici almeno del 10% e il

raggiungimento del target dell'85% di ventiduenni che abbiano completato il ciclo di istruzione secondaria superiore. Le problematiche che investono il contesto scolastico sono frutto di molteplici cause, fattori concatenati che diventano causa del fenomeno stesso, riflettono diversi gradi di gravità e possono implicare il soggetto, così come il contesto di riferimento (ambiente sociale, familiare, scolastico). Nonostante questo suo carattere di trasversalità, si inizia ad insediare l'idea che l'abbandono scolastico ponga le radici direttamente nel soggetto e nella sua storia, che sia insito nelle esperienze personali di insuccesso scolastico che sfocerebbero, in seguito, nelle forme di abbandono. Esse possono manifestarsi in modo più o meno evidente e riflettono condizioni generate da diversi sentimenti: si tratta di mettere in luce quei segnali che precedono la dispersione vera e propria e analizzare il contesto entro il quale essi si manifestano. Questa visione costituisce un cambio di prospettiva e di rotta molto importante poiché fa emergere tutto quell'intreccio fatto di manifestazioni palesi e sommerse che contraddistinguono la condizione di disagio. Questa è una visione fortemente contestualizzata del fenomeno e di tutti i problemi ad essa correlati che non possono mai dipendere da un'unica ed esclusiva causa. Perciò risulta determinante la sinergia tra una serie di variabili indipendenti, a partire dal comportamento dello studente, passando per il rendimento scolastico, lo stato psicologico, l'ambiente familiare, che possono comportare il rischio di lasciare gli studi incompleti (Besozzi, 2017; Colombo, 2010).

Con le nuove elaborazioni del Ministero di Istruzione, relative agli anni scolastici 2015–2016 e 2016–2017, siamo in grado di vedere gli abbandoni (e i rientri) che si verificano nel passaggio dell'anno – sia all'interno dello stesso ordine di scuola, sia nel passaggio tra cicli – oltre a quelli che avvengono nel corso dell'anno scolastico, studiati nei precedenti Focus. Per spiegare questo nuovo approccio gli esperti del MIUR ricorrono alla metafora dei tasselli che, uniti insieme, vanno a comporre il puzzle degli alunni usciti precocemente dal sistema scolastico nazionale (Cederna, 2017). Sempre secondo questa anagrafe si considerano 23.000 alunni a rischio dispersione ogni anno nella scuola media. Secondo il MIUR (2011), nella scuola media abbandona il 3,3% dei bambini di origine straniera contro lo 0,6% degli alunni di origine italiana. Possiamo affermare che non è più soltanto rilevante “quanto” si impara ma anche “come” si impara, e infatti, secondo i dati PISA 2015, in Italia un alunno su quattro non raggiunge le competenze minime in almeno una delle tre discipline ritenute fondamentali dall'OCSE per l'esercizio del diritto di cittadinanza. Si tratta di fatto di allievi “implicitamente dispersi”. Incrociando, poi i dati sull'abbandono con quelli relativi ai livelli socioeconomici delle famiglie, si coglie anche come la scuola italiana non sia più un ascensore sociale. Non a caso, secondo OCSE 2020, l'Italia si caratterizza come uno dei paesi a più bassa mobilità educativa in Europa (AGIA, 2022).

Le strategie relative alla prevenzione dell'abbandono scolastico dovrebbero essere basate su un'analisi delle cause del fenomeno condotta al livello nazionale, regionale e locale, dato che i tassi medi nascondono spesso grandi differenze tra regioni o paesi. I giovani che abbandonano la scuola costituiscono un gruppo eterogeneo e le ragioni individuali dell'abbandono variano sensibilmente.

«La famiglia di provenienza e le condizioni socioeconomiche generali, come pure l'attrazione esercitata dal mercato del lavoro, sono fattori importanti. Il loro effetto è condizionato dalla struttura del sistema di istruzione e formazione, dalle opportunità formative e dall'ambiente formativo. Il coordinamento delle politiche relative al benessere dell'infanzia e dei giovani, alla sicurezza sociale, all'occupazione giovanile e alle prospettive professionali

ha un ruolo importante nella riduzione dell'abbandono scolastico» (Council of the European Union, 2011).

Questo fenomeno è considerato un problema nevralgico per le società occidentali (Colombo, 2014), in termini di costi individuali (alto rischio di disoccupazione, esclusione sociale e cattive condizioni di salute), sociali ed economici (maggiore spesa pubblica, con riferimento ad esempio al social welfare e alla trasmissione intergenerazionale dei risultati educativi e socioeconomici relativi all'impovertimento del capitale umano (European Commission, 2011; Muscarà, 2017, pp. 147-171).

La strategia Europea 2020 ha fissato l'obiettivo di ridurre a meno del 10% la percentuale di giovani di età compresa fra 18 e 24 anni che abbandonano prematuramente l'istruzione o la formazione, considerato che, attualmente, solo circa il 45% di loro ha un impiego (European Commission, 2017). Secondo l'ISTAT, inoltre, in termini occupazionali, nel nostro Paese in confronto con l'Europa la quota di occupati tra i giovani che abbandonano precocemente gli studi è significativamente inferiore (-11 punti) (AGIA, 2022, p. 31).

«L'Italia è uno dei paesi europei dove il fenomeno dell'abbandono scolastico è più frequente e dove i giovani tra i 18-24 anni con la sola licenza media sono il 13,5% del totale, dato superato solo da Spagna e Malta» (Openpolis, 2020b).

Una media nazionale che nasconde un divario molto ampio nella diffusione del fenomeno. Per garantire che ogni Paese membro metta in atto la Strategia Europa 2020 – si legge nel Documento dell'Autorità Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 2022 – la Commissione europea ha proposto che gli obiettivi siano tradotti in percorsi nazionali e che ogni anno gli Stati membri presentino un proprio Programma Nazionale di Riforme che fissi i traguardi e individui un livello a medio termine per ciascun obiettivo. Da aggiungere che le disuguaglianze nei percorsi scolastici degli alunni stranieri sono molteplici. «Se tra gli alunni di cittadinanza italiana è l'11,3% ad abbandonare gli studi precocemente, tra quelli di cittadinanza straniera la quota sale al 36,5%» (Openpolis, 2020a). Il precoce abbandono scolastico ha conseguenze anche sulla formazione di quella sacca di popolazione minorile e giovanile, numerosa soprattutto nel Sud Italia, costituita dai NEET (*Not [engaged] in Education, Employment or Training*). La proporzione di NEET in relazione alla popolazione scolastica, inoltre, costituisce uno degli indicatori, insieme ad altri, per misurare la povertà infantile a livello europeo. Lo stesso PNRR (Piano Nazionale Ripresa e Resilienza) ha dedicato attenzione al fenomeno: infatti, nell'ambito della Missione "Inclusione e Coesione", ha previsto un investimento denominato "Interventi speciali per la coesione territoriale" con l'obiettivo di contrastare la povertà educativa delle Regioni del Sud attraverso

«il potenziamento dei servizi socioeducativi a favore dei minori di età, finanziando iniziative del terzo settore, con specifico riferimento ai servizi assistenziali nella fascia 0-6 anni e a quelli di contrasto alla dispersione scolastica e di miglioramento dell'offerta educativa nella fascia 5-10 e 11-17» (AGIA 2022, p. 32).

Lo scopo è quello di «migliorare progressivamente la qualità degli apprendimenti dei giovani, favorire la crescita dei livelli culturali della popolazione e concorrere allo sviluppo del Paese» (MIUR, 2007, p. 4). Da qui la necessità che le

scuole, nel rispetto della loro autonomia progettuale e in coerenza con il Piano dell'Offerta Formativa (POF), organizzino percorsi didattici, in termini di apprendimento, adeguati ai diversi livelli degli studenti. Ciò comporta per i docenti una particolare attenzione ai bisogni affettivo-emotivi e comunicativo-relazionali, nonché ai diversi stili cognitivi e livelli di apprendimento dei singoli alunni.

2. Traiettorie per uno studio sistematico della letteratura sulla dispersione scolastica in Europa

Nell'ambito di uno studio preliminare finalizzato alla conduzione di una *systematic review* sul tema della dispersione scolastica in Italia e in Europa a partire dagli anni Duemila¹, è emersa la presenza di una vasta letteratura in merito che risulta diversificata tra documenti pubblicati da istituzioni nazionali ed europee, e studi accademici disciplinari riconducibili a studiosi in ambito psicologico, pedagogico e sociologico e transdisciplinari. Ad una prima ricognizione, indispensabile per definire dal punto di vista metodologico lo studio da effettuare (Ghirotto, 2019), si è constatata l'esistenza di molteplici ricerche empiriche condotte nei vari contesti europei che forniscono una mole di dati molto significativi per ricostruire l'evoluzione del fenomeno nel tempo e nello spazio geografico europeo.

È il caso, ad esempio, del lavoro di una équipe multidisciplinare dislocata in nove Stati membri dell'UE (Austria, Belgio (Fiandre), Ungheria, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Spagna, Svezia e Regno Unito) che nell'ambito del progetto finanziato dall'UE, "Reducing Early School Leaving in Europe" (European Commission, 2018), ha pubblicato il volume *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union* (Van Praag, Nouwen, Van Caudenberg et al., 2021) dove sono raccolti gli esiti di una ricerca che non si è limitata all'analisi della diffusione del fenomeno dispersione, provando a individuare i fattori di rischio e di protezione e le misure messe in atto per contrastarlo.

Gli autori sottolineano l'importanza dell'intreccio tra il livello micro, relativo alle storie dei giovani e l'analisi della loro dimensione sociale, con il livello macro, inerente al sistema educativo e delle politiche scolastiche, e il livello meso, che riguarda le istituzioni sociali (relazioni all'interno della famiglia, della scuola, del quartiere e della comunità) (Quarta, 2020). Nella ricerca si sottolinea in particolare la situazione svedese che evidenzia l'importanza del livello meso in quanto le relazioni sociali influenzano il complesso processo di abbandono scolastico nelle aree urbane emarginate della Svezia.

L'approccio quantitativo utilizzato nella ricerca ha contribuito a misurare e implementare il concetto di impegno scolastico. Questo viene definito attraverso gli elementi che più significativamente influenzano l'allontanamento dei percorsi formativi, con l'aspetto più interessante del rapporto con i compagni e gli insegnanti, oltre che con i genitori. Tutto ciò porta alla definizione di un modello statistico dell'impegno scolastico basato sul dataset internazionale, evidenziando al contempo i principali fattori protettivi (relazioni positive insegnante-studente,

1 La revisione della letteratura citata è stata effettuata nell'ambito di una ricerca ancora in corso condotta dall'Università degli Studi di Firenze, Dipartimento FORLILPSI, di cui è responsabile scientifica la Prof.ssa Raffaella Biagioli in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana che ne è promotore. Il gruppo di ricerca è rappresentato per UNIFI dalla coordinatrice Prof.ssa R. Biagioli e da M. Baldini, A. Grilli, M.G. Proli, F. Rozzi. Il gruppo scientifico USRT è rappresentato dal responsabile dell'attuazione Dott. R. Curtolo e da M. Boldi, P. Infante.

avere coetanei con alte aspirazioni, l'aspettativa dei genitori nei confronti dei figli di ottenere qualifiche di livello superiore) che possono promuovere e aumentare l'impegno scolastico degli studenti (Quarta, 2020).

Tali temi caratterizzanti il fenomeno dispersione sono affrontati anche nel rapporto sulla governance dell'istruzione scolastica in Europa che è stato pubblicato dalla Commissione Europea con il titolo *European ideas for better learning: the governance of school education systems* (European Commission & ET2020, 2018). Il volume contiene la relazione finale e i risultati presentati dal gruppo di lavoro ET2020 Working Group School (2016–2018), ed è incentrato sulla necessità di adottare approcci innovativi nell'insegnamento-apprendimento e nella governance dei sistemi di istruzione scolastica, così che le scuole possano far fronte a una serie di richieste educative in continua evoluzione da parte degli studenti, della società e del mercato del lavoro.

La relazione del gruppo di lavoro ET2020 sulle scuole rappresenta un esempio cogente del lavoro e delle collaborazioni che a livello europeo sono posti in atto per individuare soluzioni a sfide comuni. Per questo la Commissione Europea è certa che si tratti di un modo fondamentale per sostenere e ispirare lo sviluppo delle politiche attuali e future.

Il gruppo di esperti ha sviluppato idee e condiviso pratiche di policy-making relative alla governance dei sistemi educativi scolastici per promuovere l'equità e l'eccellenza, con particolare attenzione al sostegno dello sviluppo della scuola e degli insegnanti. Pur concentrandosi sui processi di elaborazione delle politiche, gli esiti del lavoro di ricerca evidenziano che l'azione a qualsiasi livello dovrebbe essere orientata verso l'obiettivo finale di migliorare il processo e i risultati di apprendimento di tutti i giovani (European Commission & ET2020, 2018, p. 2).

Le sfide principali evidenziate in questo studio sono riassunte nella *tabella 1*.

<p>Garanzia di qualità per lo sviluppo della scuola</p>	<p>L'equilibrio tra autonomia e responsabilità è una sfida significativa e continua per i sistemi educativi che si sforzano di migliorare in molte aree. I responsabili politici riconoscono l'urgente necessità di migliorare l'interazione tra i meccanismi di garanzia della qualità esterni e interni alle scuole, al fine di a) consentire alle scuole di adattarsi alle mutevoli esigenze degli studenti e b) garantire un adeguato feedback e un flusso di informazioni che consenta un'azione basata su dati concreti in tutto il sistema.</p>
<p>Continuità e transizioni nello sviluppo degli studenti</p>	<p>I percorsi degli studenti possono essere frammentati in vari modi, con il rischio di risultati insufficienti e di un possibile abbandono della scuola. Le politiche devono a) garantire che i percorsi di apprendimento siano sufficientemente flessibili e b) creare le condizioni per fornire un orientamento e un sostegno adeguati a tutti gli studenti e alle parti interessate.</p>
<p>Insegnanti e dirigenti scolastici nelle scuole come organizzatori dell'apprendimento</p>	<p>Gli insegnanti hanno un ruolo cruciale nel sostenere lo sviluppo dei discenti e sono agenti di cambiamento chiave nello sviluppo della scuola. Sono necessarie politiche che a) promuovano la collaborazione, l'autonomia e la leadership distribuita degli insegnanti all'interno delle comunità di apprendimento professionale e b) motivino e coinvolgano tutti gli attori per realizzare il cambiamento.</p>
<p>Reti per l'apprendimento e lo sviluppo tra i sistemi educativi scolastici</p>	<p>Relazioni e comunicazioni efficaci aiutano un sistema educativo a raggiungere i propri obiettivi. Mantenere un'interazione positiva tra molte parti interessate è una sfida, ma il networking offre un grande potenziale in tal senso. Una comprensione più approfondita dello scopo e della natura delle reti per l'innovazione e l'attuazione è fondamentale per l'impatto positivo e sostenibile di qualsiasi azione.</p>

Tabella 1. Traduzione e rielaborazione da European Commission ed ET2020 (2018, p. 2).

Il gruppo di lavoro ET2020 propone inoltre «un ampio approccio alla governance che i sistemi di istruzione scolastica dovrebbero perseguire» (European Commission & ET2020, p. 4). Sono enucleati punti d'attenzione offerti come guida ai decisori politici, primo fra tutti il costante interesse verso «una chiara visione della qualità dell'istruzione con valori condivisi riguardanti lo sviluppo della scuola, degli insegnanti e degli studenti» (European Commission & ET2020, p. 4). Occorre, infatti, mantenere

«un approccio decisionale incentrato sul discente, al fine di creare esperienze e ambienti di apprendimento significativi che contribuiscano allo sviluppo degli alunni e degli studenti nella loro interezza; processi decisionali collaborativi, che coinvolgano la fiducia e il dialogo sostenuto di una serie di stakeholder a tutti i livelli del sistema, e che promuovano un senso di appartenenza, responsabilità e condivisione» (European Commission & ET2020, p. 4).

In tal modo, le istituzioni scolastiche di ogni grado possono «divenire organizzazioni di apprendimento che sostengono un processo decisionale efficace e diventano contesti di indagine e sviluppo continuo a livello locale» (European Commission & ET2020, p. 4). In questa ottica sono auspicate

«Politiche che sostengono comunità professionali altamente competenti e affidabili riconoscendo gli insegnanti e i dirigenti scolastici come attori fondamentali del cambiamento, promuovendo la leadership condivisa, la collaborazione e l'innovazione, e investendo nello sviluppo di capacità che ne motivano lo sviluppo continuo per garantire un insegnamento e un apprendimento di alta qualità» (European Commission & ET2020, p. 4).

In questo senso, occorre sostenere un approccio costante alla ricerca per

«generare e utilizzare diversi tipi di dati che possano aiutare a identificare meglio i punti di forza e le aree da migliorare, [e ad elaborare] politiche tempestive, ovvero che rispondano direttamente alle esigenze in evoluzione del sistema, con processi di attuazione mirati e di durata adeguata, e una coerenza con le altre politiche in corso, per un cambiamento duraturo e rinnovato» (European Commission & ET2020, p. 4).

Questa sintesi dei principali temi caratterizzanti il dibattito europeo sulla dispersione scolastica, espresso attraverso documenti guida messi a punto da vari gruppi di ricerca facenti capo alla Commissione Europea, non poteva tralasciare l'importanza che la prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica rivestono nell'ambito degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (OSS) dell'Agenda 2030. In particolare, l'OSS 4 «Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti» che, come primo traguardo, pone proprio la necessità di «Garantire entro il 2030 ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti» (UN, 2015). A questo proposito, è importante citare il sesto rapporto di monitoraggio Eurostat sugli Obiettivi di sviluppo sostenibile *Sustainable development in the European Union. Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context* (2022). Questo fornisce una valutazione quantitativa dei progressi dell'Unione europea verso il raggiungimento dei Sustainable Development Goals (SDGs) basandosi su un insieme di circa cento indicatori che sono stati selezionati tenendo conto della

loro rilevanza politica dal punto di vista dell'UE, nonché della loro disponibilità, copertura dei Paesi, e qualità dei dati. Il set di indicatori SDGs dell'UE è allineato, seppur con alcuni distinguo, all'elenco di indicatori SDGs globali delle Nazioni Unite. In particolare, il monitoraggio dell'SDG 4 "Istruzione di qualità" nel contesto europeo si concentra su l'istruzione di base (comprende le prime fasi del percorso educativo del bambino, che va dall'educazione della prima infanzia all'istruzione primaria e secondaria), l'istruzione universitaria, l'apprendimento degli adulti e l'acquisizione delle competenze digitali.

Il rapporto Eurostat indica come l'OSS 4 sia caratterizzato da sviluppi divergenti tra gli indicatori che monitorano la partecipazione all'istruzione e quelli che monitorano i risultati in termini di performance degli studenti (Eurostat, 2022a). Per quanto riguarda la partecipazione all'istruzione, i Paesi europei sono sulla buona strada per raggiungere gli obiettivi fissati per il 2030 in materia di abbandono dell'istruzione e della formazione.

Eurostat (2022a) sottolinea come l'abbandono scolastico sia legato alla disoccupazione, esclusione sociale, povertà e cattiva salute. Pertanto, è nell'interesse delle società nel loro complesso, oltre che degli individui stessi, assicurarsi che tutti completino l'istruzione e la formazione (European Commission & Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2018, p. 26).

3. Possibili definizioni del fenomeno e prime interpretazioni dei dati disponibili sulla dispersione scolastica in Europa

Il tema della dispersione scolastica si configura come un focus di particolare interesse sia per la ricerca scientifica che per le organizzazioni scolastiche ed educative e rappresenta un valido indicatore della qualità del sistema scolastico in termini di inclusione, equità e opportunità di successo formativo. L'espressione dispersione scolastica, la cui etimologia è ancora dibattuta, rappresenta un fenomeno ampio che non comprende unicamente l'abbandono della scuola da parte degli alunni ma si estende alle ripetenze, agli eventuali ritardi rispetto all'età scolare, alle frequenze irregolari e all'insuccesso educativo. "Drop-out" ed "Early school leavers" sono le denominazioni adottate dagli organismi internazionali. La prima, di origine anglosassone, indica i giovani che sono "fuoriusciti", che sono caduti al di fuori di un insieme; include coloro che hanno abbandonato un percorso formativo o lavorativo quando erano ancora in corsa, senza il conseguimento di una certificazione di qualche tipo. La definizione "early leavers", invece, tende a indicare coloro i quali, intrapreso un percorso, lo abbandonano prima di averlo compiuto. "Early Leaving from Education and Training" (ELET) rappresenta, più specificamente, l'indicatore utilizzato dall'Eurostat per l'analisi del fenomeno e viene utilizzato come base di confronto tra i vari Paesi appartenenti all'UE. L'ELET si riferisce a quella quota di giovani di età compresa fra i 18 e i 24 anni che sono in possesso della sola licenza media e che si trovano al di fuori dal sistema nazionale e da quello regionale di istruzione e formazione professionale (Pandolfi, 2016; Capperucci, 2017).

Come documentato dai numerosi studi nazionali e internazionali, l'abbandono della scuola secondaria superiore rappresenta un problema diffuso di carattere internazionale. Nei paesi europei, in particolare, la percentuale di ragazzi e ragazze tra i 18 e i 24 anni che non hanno terminato il percorso secondario superiore è diminuita dal 35% nel 2000, al 29% nel 2005, al 26% nel 2010 e al 22% nel 2016 (OECD, 2017). Nel 2021, nell'UE è stata rilevata una media del 9,7% di abbandoni precoci

dell'istruzione e della formazione. Sebbene questi dati risultino incoraggianti, più di un giovane adulto su cinque non completa la scuola secondaria superiore e l'abbandono scolastico rappresenta, ancora oggi, una sfida considerevole nella quasi totalità delle società occidentali. I dati rilevati, inoltre, presentano anche delle differenze in termini geografici e di genere sia all'interno dei Paesi che tra gli Stati membri dell'UE e ciò pone un'ulteriore sfida da affrontare.

Pare doveroso sottolineare, come si evince Eurostat (2022b), che vi sono differenze tra gli Stati membri, con molti di questi che hanno già raggiunto l'obiettivo a livello UE fissato per il 2030; obiettivo che intende abbassare la percentuale di abbandoni precoci ad una soglia inferiore al 9,0% (Eurostat, 2022b).

Da un'attenta lettura, possiamo dire che nel 2021 la percentuale di abbandoni precoci oscillava tra il 2,4% della Croazia e il 15% della Romania. I Paesi che hanno registrato una percentuale più bassa sono stati, oltre alla già nominata Croazia, la Slovenia, la Grecia e l'Irlanda dove la quota di drop-out è risultata inferiore al 5%, mentre quelli con un alto tasso di ELET sono stati la Romania 15,3% seguita da Spagna e Italia con circa il 13%. Possiamo dunque affermare che tra gli Stati membri dell'UE esistono grandi differenze in termini di abbandono precoce dell'istruzione e della formazione e che solamente poco più della metà degli stati membri, 16 su 30, ha già raggiunto il target individuato a livello europeo per il 2030.

3.1 Andamento della dispersione tra il 2011 e il 2021

Se analizziamo la quota complessiva di abbandoni precoci nell'arco decennale che va dal 2011 al 2021 (Eurostat, 2022b) possiamo riscontrare come questa sia in diminuzione nell'UE di 3,5 punti percentuali. Gli Stati membri che, grazie all'implementazione delle strategie proposte a livello europeo, hanno ridotto maggiormente la percentuale di ELET sono stati: il Portogallo con meno 17,1 punti percentuali e la Spagna che registra un meno 13 punti percentuali (Eurostat, 2022b). Tuttavia, dobbiamo constatare che questa percentuale è aumentata in ben otto degli Stati membri, tra cui Lussemburgo, Repubblica Ceca, Svezia e Slovacchia che hanno visto un incremento superiore a 1 punto percentuale; ciò fa ben comprendere come il processo sia dinamico e venga richiesto un impegno costante da parte di tutti gli attori per poter tenere sotto controllo il fenomeno. Anche l'Italia ha fatto registrare un miglioramento sensibile, sebbene rimanga ben al di sopra dell'obiettivo fissato dell'Agenda 2030.

3.2 La dispersione nel dettaglio: variabili geografiche e di genere

Raggruppando i dati per area geografica (Eurostat, 2022b) è possibile osservare come l'abbandono vari da zona a zona e come vi siano discrepanze, talvolta anche piuttosto marcate, fra le rilevazioni effettuate nelle città principali, nei paesi o nei sobborghi e nelle aree rurali. Sebbene la media europea tenda a livellarsi su differenze minime, scendendo nel dettaglio e andando ad analizzare i dati dei singoli stati, risulta palese come vi siano differenze sensibili e come alcuni paesi quali Romania, Bulgaria e Ungheria vedano un deciso primato di abbandono nelle zone rurali.

La maggior parte delle rilevazioni tende a confermare un abbandono scolastico maggiore proprio in queste aree e nelle aree provinciali o sobborghi, mentre dimostra, in genere, un minore abbandono nelle grandi città. Questa tendenza, tuttavia, vede alcune eccezioni piuttosto rilevanti come quella dell'Italia, del Belgio

e di Malta, paesi nei quali il dato va addirittura in controtendenza, peraltro in maniera piuttosto marcata. In questi stati, (in particolare Malta che vede una differenza superiore al 100% fra i due rilevamenti), gli “early leavers” sembrano concentrarsi maggiormente nelle grandi città rispetto alle zone più periferiche.

Altro dato di sicuro interesse è quello relativo all’abbandono scolastico categorizzato in termini di genere, infatti, se analizziamo le differenze tra maschi e femmine ci imbattiamo in un quadro complesso, perché né i ragazzi, né le ragazze possono essere considerati in maniera univoca il gruppo più debole (Borgna, Struffolino, 2017). Nel corso dell’ultimo secolo, i modi e i tempi della frequenza scolastica da parte dei giovani e delle giovani è cambiato radicalmente: si è passati da carriere delle ragazze molto più brevi rispetto a quelle dei ragazzi, ad un’inversione della tendenza a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso in quasi tutti i paesi industrializzati (Barro, Lee, 2013). Dall’elaborazione Eurostat (2022b) relativi al 2021, vediamo come in molti i Paesi vi è un divario costante anche marcato fra gli abbandoni effettuati dai maschi e quelli effettuati dalle femmine. Uniche eccezioni a questa tendenza sono costituite dalla Svizzera, i cui dati si equivalgono, e da Romania e Bulgaria, paesi nei quali è maggiore la percentuale di abbandono scolastico da parte del genere femminile, in particolar modo in Bulgaria dove la differenza è anche piuttosto sensibile. Questi dati sembrano proporre un trend secondo il quale i giovani maschi abbandonano più facilmente la scuola rispetto alle femmine (probabilmente in favore di impieghi remunerati laddove non vadano a rientrare nell’insieme dei NEET) aprendo possibili scenari di studio riguardo alle variabili che favoriscono questo fenomeno, tra i quali anche le differenze culturali e di genere dei singoli Paesi.

4. Conclusioni

Alla luce dei dati sull’abbandono precoce esaminati, sembra opportuno effettuare una riflessione circa le possibili priorità strategiche atte a fronteggiare il fenomeno dell’ELET a livello europeo e nazionale, soprattutto a livello scolastico. Nelle società avanzate si avverte l’impellente necessità di fornire risposte sociali e scolastiche che siano inclusive, capaci di promuovere i valori della democrazia, del rispetto reciproco e delle pari opportunità. L’obiettivo è quello di favorire la coesione sociale attraverso la comprensione interculturale e un rinnovato senso di appartenenza che vada oltre le storiche limitazioni “tribali” e di classe. In uno scenario sempre più globalizzato e articolato nel quale l’impegno verso una politica comune si infrange quotidianamente contro gli scogli di vecchie e nuove spinte separatiste, risulta necessario fornire il diritto ad un’educazione che possa dirsi equa ed inclusiva, che garantisca il pieno sviluppo del proprio potenziale allontanando i giovani da visioni polarizzanti e facili derive estremiste. L’abbandono scolastico precoce, purtroppo, costituisce il principale ostacolo alla piena realizzazione di sé e, di conseguenza, alla realizzazione di una società che voglia dirsi partecipativa, democratica e inclusiva.

Il problema affonda le proprie radici in una varietà di fattori che spaziano da condizioni sociali di deprivazione a status socioeconomici particolarmente bassi a background migratori, fino ad arrivare a comprendere eventuali fragilità specifiche del singolo etc. Sebbene la maggior parte di queste cause richiederebbe un’agenda politica dedicata, che sappia rispondere in maniera efficace alle nuove sfide che la società moderna comporta, non ci si può tuttavia svincolare dall’aspetto educativo, che è chiamato a rispondere su tutti i livelli e deve dimostrarsi

capace di offrire, in particolar modo nelle scuole, una pedagogia dell'accoglienza che sappia farsi carico delle difficoltà di partenza degli studenti (Perucca, 1996).

Le ricerche condotte fino ad oggi hanno individuato con chiarezza quali sono gli aspetti critici che nel sistema scolastico favoriscono l'abbandono: proposte educative particolarmente rigide o indulgenti; la relazione autoritaria che molti docenti impostano in classe; metodi di insegnamento nozionistici; l'incapacità di gestire o prevenire gli atti di violenza, di bullismo, di discriminazione; l'assenza di specifici protocolli di accoglienza; una progettazione degli ambienti scarsamente curata; la mancanza di pratiche di orientamento efficaci, feedback e calibrazione dei percorsi formativi sul gruppo classe. Gli aspetti elencati, che costituiscono un elenco puramente indicativo e non certo esaustivo dei fattori di rischio nelle scuole, si sono spesso dimostrati correlati all'abbandono scolastico o ne hanno addirittura favorito l'insorgere, aumentando in maniera sensibile la probabilità che questo si verifichi (Viganò, Brex, Goisis, 2011).

L'impegno profuso dalle istituzioni europee e dai singoli Stati membri negli ultimi venti anni ha favorito il proliferare di politiche ad ampio spettro e progettazione di strategie d'azione che hanno visto il coinvolgimento trasversale anche di più paesi. I dati Eurostat dimostrano un andamento generalmente positivo, che tuttavia necessita di ulteriori sforzi per superare le differenze e gli scostamenti tuttora esistenti e, soprattutto, per mantenere costante la capacità di rispondere in maniera reattiva e propositiva a problematiche il cui insorgere rischia non solamente di escludere i cittadini di domani dai percorsi di istruzione e formazione, ma di debilitarne anche le potenzialità sociali e professionali.

Riferimenti bibliografici

- AGIA, Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Roma. Retrieved December 20, 2022, from <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>
- Besozzi, E. (2017). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.
- Borgna, C., Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research*. 61, 298–313. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.021>
- Capperucci, D. (2016). L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: cause, interventi, risultati. *Lifelong, Lifewide Learning*, 12(28), 33–58. <https://doi.org/10.19241/lll.v12i28.43>
- Cederna, G. (Ed.). (2017). *Atlante dell'infanzia a rischio: Lettera alla scuola*. Save the Children, Istituto della Enciclopedia Italiana Giovanni Treccani. Retrieved September 30, 2022, from https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/viii-atlante-dellinfanzia-rischio-lettera-alla-scuola_0.pdf
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Council of the European Union. (2011). Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving. Official Journal of the European Union, 2011/C 191/01. https://doi.org/10.3000/17252423.C_2011.191.eng
- European Commission, (2011). *Reducing early school leaving. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce*. Retrieved September 30, 2022, from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1727c557-8ffa-4d80-8bc9dc0feff6d836>
- European Commission (2017). *European Semester: Thematic factsheet – Early school leavers – 2017*. Retrieved September 30, 2022, from <https://commission.europa.eu/system/>

- files/2020-06/european-semester_thematic-factsheet_early-school-leavers_en_0.pdf
 European Commission (2018). Reducing Early School Leaving in the EU [RESL]. *Cordis EU Research Results*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Retrieved August 30, 2022, from <https://cordis.europa.eu/project/id/320223>
- European Commission, & Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2018). *Education and training monitor 2018*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28521>
- European Commission, & ET2020 (2018). European ideas for better learning: the governance of school education systems. *ET2020 Working Group School*. Brussels: Directorate-General Education, Youth, Sport and Culture Schools and multilingualism. Retrieved August 30, 2022, from <https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs6-Full-Final-Output.pdf>
- Eurostat (2022a). *Sustainable development in the European Union. Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat, (2022b). Early leavers from education and training. *Eurostat Statistics Explained*. Retrieved September 30, 2022, from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#:~:text=While%20in%20the%20EU%20the,in%202011%20to%203.5%20pp.
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Roma: Carocci.
- MIUR. (2007). *Obbligo di istruzione: Linee guida (Decreto 22 agosto 2007)*. Retrieved September 2022, from <https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/lineeguida-211207.pdf>
- MIUR. (2011). *La Scuola in Cifre 2009 - 2010*. In G. Barbieri, & E. Fidora (Eds.), *Quaderni della Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi*. Roma: MIUR. Retrieved September 30, 2022, from https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/scuolaincifre_2009-2010.pdf
- Muscarà, M. (2017). Il QRDS. Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica: uno strumento per prevenire il fenomeno. *Civitas Educationis. Education, Politics And Culture*, 6(2), 147–171. Retrieved September 30, 2022, from <https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis/article/view/477>
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- Openpolis. (2020a). I minori stranieri nelle scuole italiane, tra disuguaglianze e diritto all'inclusione [Report]. *Openpolis*, March 3, 2020. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.openpolis.it/i-minori-stranieri-nelle-scuole-italiane-tra-disuguaglianze-e-diritto-allinclusione/>
- Openpolis. (2020b). Quanto è frequente l'abbandono scolastico tra gli alunni stranieri [Report]. *Openpolis*, June 2, 2020. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.openpolis.it/quanto-e-frequente-labbandono-scolastico-tra-gli-alunni-stranieri/>
- Pandolfi, L. (2016). Programs and actions against early school leaving: cases and evaluation methods. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 16(3), 67–78. <https://doi.org/10.13128/formare-19127>
- Perucca, A. (Ed.) (1996). *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Quarta, S. (2020). Early School Leaving in Europe: A Complex Phenomenon Studied Through Multidimensional Approach. *Italian Journal of Sociology of Education*, 12(3), 177–185. Retrieved September 30, 2022, from <http://ijse.padovauniversitypress.it/2020/3/9>
- UN, General Assembly of the United Nations. (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015; Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1. Retrieved September 30, 2022, from <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Van Praag, L., Nouwen W., Van Caudenberg, R., Clycq, N., & Timmerman C. (2021). *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. London: Routledge.
- Viganò, R., Brex, G., Goisis, C. (a cura di) (2011). *Per il gusto di apprendere. La didattica come risorsa contro il disagio*. Milano: FrancoAngeli.



A semantic perspective on Global citizenship education: a systematic review

L'Educazione alla cittadinanza globale sotto l'aspetto semantico: una *review* sistematica

Federica Caccioppola

LUMSA Università di Roma – f.caccioppola@lumsa.it,
<https://orcid.org/0000-0003-4287-2125>

ABSTRACT

Based on a qualitative study on teaching strategies and classroom practices during a global citizenship oriented lesson, this article draws attention to the keyword “global citizenship education” through a systematic review of definitions of GCE over the past decade. Using the definitions of GCE as starting point, it clarifies its semantic ambiguity in the context of the education research, and examines how it could be recognized globally, nationally, and in schools. As the data set, 108 papers published between 2010 and 2019 were analyzed. The small number of definitions in literature proved the complexity in defining GCE. The analysis explores the discourses of scholars in order to identify the dominant themes that are investigated, and to apply the academic knowledge in the context of the classroom.

Il contributo riporta i risultati di una *review* sistematica che fa parte di uno studio più ampio condotto al fine d'indagare le pratiche didattiche degli insegnanti per educare alla cittadinanza globale. L'indagine si colloca all'interno di un filone di studi che considera rilevante espandere la ricerca sulle pratiche dell'Educazione alla cittadinanza globale. È stata condotta una *review* sistematica per identificare gli studi teorici ed empirici nazionali e internazionali che chiariscono l'eterogeneità dei suoi possibili significati e ne specificano un'evidenza, direttamente osservabile nel contesto d'aula. Viene, qui, descritta la procedura adottata per la revisione e presentati i risultati dell'analisi di 108 articoli. Lo scopo non è offrire una chiarificazione concettuale esaustiva e definitiva del termine, quanto piuttosto di utilizzarne la complessità per esplorare un vasto campo di riflessioni teoriche e problemi di ricerca sulla connotazione identitaria di un costrutto di difficile definizione e applicazione, particolarmente utile per la pratica didattica.

KEYWORDS

Systematic review, Semantic analysis, Global citizenship education, Models of global citizenship, Empirical research
Review sistematica, Analisi semantica, Educazione alla cittadinanza globale, Modelli di cittadinanza globale, Ricerca empirica

1. Introduzione

L'Educazione alla Cittadinanza Globale, o *Global Citizenship Education* (GCE), è promossa dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) sin dal 2012, anno della *Global Education First Initiative* (GEFI), che ne ha sancito l'inserimento tra le sue priorità educative. Il potenziale trasformativo della GCE nello scenario dell'UNESCO (2018), così come all'interno dell'Agenda 2030 (UNESCO, 2017), è motivato dall'esigenza della comunità internazionale di agire per la pace, i diritti umani, il benessere e la sostenibilità, a partire da una scuola che formi cittadini del mondo dotati di senso critico, con forti legami sociali ed eticamente impegnati. Ai sistemi educativi del XXI secolo è richiesto un cambiamento di vasta portata, che investa il modo in cui gli studenti pensano e agiscono quali futuri cittadini in un mondo globalizzato e fortemente interconnesso (Howard & Maxwell, 2018).

Nonostante la GCE sia connotata come obiettivo fondamentale dei contesti scolastici attuali (Calle Díaz, 2017), la sua concettualizzazione risulta ancora estremamente complessa (Zahabioun et al., 2013). Sin dalle sue prime apparizioni quale ambito di ricerca, fino ad arrivare alla più copiosa recente letteratura, la GCE ha assunto un significato dissimile per diversi autori, originando una proliferazione di terminologie e di approcci connessa alle disparate concezioni della sua natura e al contesto socio-politico all'interno del quale è stata elaborata (Guo, 2014; Oxley & Morris, 2013; Peters, Blee, & Britton, 2008; Shultz, 2007; Andreotti, 2006; Davies, Evans & Reid, 2005; Kerr, 2002). Per Damiani la GCE costituisce un «fenomeno estremamente variegato per teorie, contesti politici, economici e socio-culturali di riferimento» (Damiani, 2016, p. 75).

La mancanza di chiarezza concettuale diventa particolarmente evidente quando si esamina la letteratura accademica sull'argomento, all'interno della quale alcuni termini sono utilizzati in modo indefinito e interscambiabile (Standish, 2014). Anche in ambito sovranazionale ne viene messa in evidenza l'ambiguità semantica (UNESCO, 2018; OXFAM, 2014), la mutabilità (CNCS, 2018) e l'ampiezza concettuale (Centro per la Cooperazione Internazionale, 2019).

Ma la questione non è solo terminologica. Per Davies (2006), ad esempio, la GCE è troppo astratta perché possa fungere da guida delle politiche scolastiche; Arthur ravvisa «molta confusione in tanti e tali commentatori e prospettive su cosa autenticamente significhi 'cittadinanza' e su come dovremmo insegnarla nelle scuole» (Arthur, 2014, p. 73; *trad. mia*). Anche Goren e Yemini (2017), prendendo in rassegna 435 studi pubblicati in un arco temporale di quindici anni (2005–2015), individuano in essi alcune criticità, come non aver fornito un quadro teorico di riferimento o l'aver menzionato la GCE solo nella parte iniziale e finale, senza approfondirla all'interno del testo. Le due autrici, pertanto, raccomandano a chi fa ricerca sulla GCE d'inquadrarla in un quadro teorico specifico, fornendo una descrizione critica del fenomeno al fine di non ridurlo a un termine generico e interscambiabile.

Il problema individuato dal presente articolo riguarda la difficoltà di promuovere la GCE all'interno del contesto scolastico laddove anche in letteratura la sua connotazione rimandi a un concetto dibattuto, dai molteplici significati, di ampia produzione e difficile da operationalizzare. Il divario tra ricerca accademica e pratica didattica in quest'ambito (De Poorter & Aguilar-Forero, 2020) è acuito dal fatto che, rispetto all'inserimento delle questioni globali nei diversi curricula, definire la pratica della GCE sia più problematico (Tarozzi & Torres, 2016), necessitando congiuntamente di una teoria e di un'azione che indirizzino l'attenzione alle sfide

poste dal processo di globalizzazione e dalla progressiva de-territorializzazione delle pratiche di cittadinanza (Bosio & Torres, 2019).

In ultima istanza, l'operazione di concettualizzare che cosa voglia dire educare alla cittadinanza globale in riferimento al contesto scolastico è mossa dall'intento di offrire una chiarificazione semantica da applicare alla didattica e ai processi di insegnamento e apprendimento, o che ivi possa essere trasposta. Questa finalità, pertanto, è connessa non tanto alla necessità di giungere a una «definizione condivisa di GCE per avviare una qualunque conversazione su di esso» (Andreotti, 2021, p. 499), sottovalutando i modelli culturali, spesso impliciti o sottintesi, dietro a ogni interpretazione accademica, quanto all'esigenza di decifrare il lessico astratto usato «più frequentemente in convegni accademici e in vari discorsi educativi» (Rapaport, 2010, p. 180; *trad. mia*), e di tradurlo nel linguaggio della pratica, a uso di ciascuno e di tutti gli educatori alla cittadinanza globale.

2. Una revisione sistematica della letteratura

Il presente contributo riporta la revisione sistematica di una ricerca dottorale che ha indagato in che modo la GCE, definita in letteratura come un «inquadramento [*framework*] mentale che guardi avanti» (Tarozzi & Torres, 2016, p. xiii; *trad. mia*), potesse trovare applicazione nella pratica didattica all'interno di un sistema scolastico in cui essa risulti assente. A tal fine, uno studio della durata di tre anni (2017–2019) è stato disegnato e condotto in Italia e in Australia con la finalità di esplorare una lezione in aula per la GCE. Nei termini della ricerca educativa, esso è stato articolato su tre piani distinti: il primo piano ha riguardato il tema dell'Educazione alla Cittadinanza Globale nel campo della didattica; il secondo l'osservazione delle lezioni, supportata da dispositivi di registrazione audio e video; l'ultimo la pratica della trascrizione e il metodo dell'analisi ermeneutica, propri della ricerca qualitativa, per ricavare categorie utili a interpretare i processi didattici sottesi alla GCE. L'ipotesi di ricerca è che una lezione in aula per la GCE riguardi l'analisi di questioni globali dell'attualità e preveda l'uso da parte dell'insegnante di una metodologia laboratoriale e progettuale, che promuova una partecipazione attiva degli studenti e un aumento delle loro interazioni (in termini di durata e frequenza)¹.

Lo scopo della revisione è stato quello di fornire una definizione di GCE che portasse alla luce quegli elementi costitutivi che ricorrono con maggiore frequenza nel dibattito sul tema, indicando, in particolare, che cosa significhi in letteratura educare alla cittadinanza globale secondo la prospettiva degli insegnanti e all'interno di una lezione in aula. L'ottica assunta è stata quella didattica, al fine di rintracciare una definizione di GCE da applicare al contesto scolastico, o che ivi possa essere trasposta, e di evidenziarne le peculiarità che la connotano.

3. Aspetti metodologici

La revisione sistematica è stata condotta rielaborando le linee guida condivise da Cohen, Mannion e Morrison (2018), che ne riportano gli elementi ritenuti essen-

1 Per approfondire alcuni aspetti della ricerca, come la *policy* scolastica australiana in materia di GCE e una parte dei risultati, cfr., rispettivamente, Caccioppola (2021) e Caccioppola (2022).

ziali secondo diverse fonti²: formulazione del problema e specificazione degli interrogativi di ricerca; ricerca e selezione degli studi; analisi, interpretazione e presentazione dei risultati.

3.1 Fase 1: Individuazione degli interrogativi di ricerca

L'obiettivo della revisione è stato quello d'identificare le definizioni e le evidenze di GCE che si sono succedute nel tempo nell'ambito della ricerca educativa, e d'analizzare i temi, gli elementi e i modelli interpretativi sottesi a esse.

La revisione è stata guidata dai seguenti interrogativi di ricerca:

1. Quali studi teorici ed empirici hanno fornito una definizione di GCE nel contesto scolastico?
2. Quali temi, elementi e modelli questi studi hanno messo in luce? Quali evidenze?

3.2 Fase 2: Ricerca degli studi

La ricerca dei contributi è stata condotta all'interno del Sistema Bibliotecario della Libera Università Maria Ss. Assunta (LUMSA) di Roma e di quello dell'Australian Catholic University (ACU) di Brisbane, per poi raccogliere le fonti da innumerevoli banche dati, quali: Academia, Elsevier, Eric, Google Scholar, Jstor, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PsycINFO, ResearchGate, Sage Journals, Springer Link, Routledge, Wiley InterScience.

Per effettuare la ricerca sono stati adoperati i seguenti termini di ricerca, digitati in lingua inglese e italiana:

- Educazione alla cittadinanza globale/*Global citizenship education*;
- Educazione/*education*;
- Cittadinanza globale/*Global citizenship*.

Al fine di restringere il campo agli aspetti interessati dall'analisi sono stati utilizzati degli operatori booleani, quali AND, e sono stati inseriti tre termini all'interno delle virgolette, come "educazione alla cittadinanza globale".

La scelta di non includere in questa prima fase parole chiave strettamente connesse agli interrogativi di ricerca, quali definizioni ed evidenze, è stata motivata dall'esigenza d'individuare tutti gli studi indicizzati che riguardassero la GCE nella sua più ampia accezione. In maniera analoga, è stato scelto di non specificare alcuna estensione spaziale o temporale di modo da considerare tutti gli studi localizzati in aree geografiche differenti e su ogni aspetto della GCE che sia stato analizzato.

I contributi inizialmente individuati sono stati 440.

2 Cfr. Cooper, 2010; Evans, & Benefield, 2001; EPPI-Center; British Educational Research Association.

3.3 Fase 3: Selezione degli studi

Considerato il numero elevato di pubblicazioni nell'ambito della GCE, sono stati ulteriormente selezionati quegli studi che l'approfondissero all'interno del testo in maniera esplicita e incontrovertibile³. In aggiunta, sono stati applicati quelli che Fink (2010) definisce come «criteri di selezione»: «pratico», riguardante la lingua e l'intervallo temporale di pubblicazione dell'articolo, e «metodologico», che prevede di selezionare gli articoli sottoposti a revisione paritaria, al fine di assicurarne la qualità scientifica (Fink, 2010, p. 5).

Si riportano, di seguito, i criteri di inclusione dei contributi:

- articoli con riferimenti all'Educazione alla cittadinanza globale/*Global citizenship education* tra i descrittori/parole chiave e all'interno del testo del contributo;
- studi pubblicati dal 2010;
- studi scritti in lingua inglese e italiana;
- studi *peer reviewed*.

Questo processo ha ridotto gli articoli prima a 219, poi, dopo aver rimosso i duplicati presenti su diverse banche dati ($N = 33$), a 186.

Successivamente, sono stati esclusi gli articoli in base a quattro criteri:

- articoli in cui l'Educazione alla cittadinanza globale/*Global citizenship education* non fosse menzionata tra le parole chiave fornite dall'autore o all'interno del testo del contributo ($N = 20$);
- studi in cui l'Educazione alla cittadinanza globale/*Global citizenship education* fosse menzionata tra le parole chiave fornite dall'autore o nel titolo, ma senza nominarla o approfondirla all'interno del testo (sostituita, ad esempio, con altri concetti affini) ($N = 23$);
- studi non riferiti al contesto scolastico o con un oggetto d'indagine non in linea con l'interesse della revisione (docenti e discenti) ($N = 30$);
- studi non reperibili ($N = 5$).

Pertanto, secondo i criteri di inclusione/esclusione soprascritti, sono state eliminate 78 risorse e inseriti nella revisione $N = 108$ studi.

Per la raccolta e analisi dei dati è stata creata una tabella di codifica utilizzando Microsoft Excel®, in cui, per ogni articolo, è stato riportato:

- Informazioni di base: autori, anno di pubblicazione, titolo, rivista in cui l'articolo è stato pubblicato;
- Tipologia: del contributo (articolo, capitolo libro, editoriale) e dello studio (teorico o empirico);
- Descrittori/parole chiave: forniti dall'autore o indicizzati;
- Informazioni di contesto: area geografica dello studio secondo le categorie condivise dagli studi di Yemini, Tibbitts e Goren (2019) e da Goren e Yemini (2017): Nord America (USA, Canada); Centro e Sud America; Europa; Australia e Nuova Zelanda; Sud-est asiatico; Medio Oriente; Africa, alle quali sono state aggiunte le categorie di studi cross-nazionali e sovranazionali.

3 Tale specificazione è motivata dalla presenza di studi in cui la GCE compaia tra le parole chiave, ma non all'interno del testo, e viceversa.

Informazioni di contenuto rilevanti per la revisione: obiettivi dello studio, eventuali definizioni di GCE, evidenze, risultati/proposte d'intervento;

Utilità del contributo: elementi utili per la revisione o per altre fasi della ricerca.

3.4 Fase 4: Risultati

Si presentano, qui, i risultati relativi alla descrizione dei contributi inclusi nella revisione sistematica ($N = 108$) rispetto al contesto spazio-temporale, alla tipologia del contributo, alle parole chiave e alle definizioni di GCE.

Riguardo al contesto, emergono tre diverse categorie di studi: quelli che considerano un singolo luogo geografico ($N = 73$), quelli che comparano due o più ambienti ($N = 10$) e quelli non riferiti a un contesto spaziale specifico, ricompreso all'interno di una dimensione sovranazionale ($N = 25$). All'interno della seconda categoria i 10 studi cross-nazionali hanno coinvolto i paesi nelle seguenti combinazioni: Chicago, Hong Kong, Emirati Arabi Uniti e Paesi Bassi ($N = 1$); Australia, Cile, Danimarca, Ghana, Giordania e Taiwan ($N = 1$); Austria, Bulgaria, Francia, Irlanda, Italia, Lettonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Spagna ($N = 1$); Giappone e Regno Unito e ($N = 1$); Paesi Bassi e Namibia ($N = 1$); India e USA ($N = 1$); Canada e Giappone ($N = 1$); Canada, Regno Unito e USA ($N = 1$); Regno Unito e USA ($N = 1$); più di 30 paesi (non specificati) ($N = 1$).

Nella *Tabella 1* sono riportate le aree geografiche ($N = 73$) e il numero di volte in cui sono state contestate dall'indagine.

Area geografica	N.	Area geografica	N.
Nord America	23	Centro e Sud America	4
Europa	23	Australia e Nuova Zelanda	3
Medio Oriente	10	Africa	2
Sud-est asiatico	8		

Tabella 1. Aree geografiche coinvolte negli studi inclusi nella revisione sulla GCE pubblicati dal 2010.

Dall'analisi dei luoghi in cui sono state svolte le ricerche si evince la presenza di tutti e cinque i continenti, con una predominanza del contesto europeo e nordamericano, in linea con il prevalere dei cosiddetti "modelli occidentali" di analisi nel discorso sulla GCE e la mancanza di modelli alternativi che includano il punto di vista "non occidentale" (Wang & Hoffman, 2016; Pashby, 2015; Hartman & Kiely, 2014; Dill, 2013; Handler, 2013; Andreotti & de Sousa, 2012; Jeffress, 2008, 2012; Andreotti, 2006; 2011).

Rispetto alla tipologia del contributo, gli studi empirici ($N = 66$) inclusi nell'analisi sono presenti in numero maggiore rispetto a quelli teorici (108). Questo dato potrebbe essere collegato all'esigenza emersa in tempi recenti in letteratura di «espandere la ricerca sulle pratiche della GCE» (Torres & Bosio, 2020, p. 109) all'interno della quale il presente studio si colloca.

In riferimento alle parole chiave, la *Tabella 2* riporta quelle che si sono ripetute con maggior frequenza.

Parole chiave	N.	Termini a cui la parola chiave è associata
Insegnanti	20	opinioni degli i.; percezioni e pedagogia degli i.; educazione degli i.; sviluppo professionale degli i.; <i>agentività</i> degli i.; i. competente a livello globale
Curricolo	17	programmi c.; implementazione del c.; discipline c. (es., Storia, Geografia; Educazione civica; Studi Sociali)
Luoghi geografici	13	Canada, Colombia, Corea del Sud, Ghana, Hong Kong, Italia, Pakistan, Polonia, Regno Unito, Repubblica Dominicana, Scozia, Sud Sudan
Educazione allo sviluppo sostenibile	11	
Globalizzazione	10	
Scuola	9	primaria; s. secondaria; s. pubblica; s. internazionale; s. d'élite; educazione scolastica; <i>agentività</i> della s.
Internazionalizzazione	8	i. del curriculum; della s.; i. dell'istruzione superiore; i. dell'insegnamento; i. della scuola; mobilità; viaggi
Studenti	6	
Educazione multiculturale	5	multiculturalismo, cross-culturale, differenze culturali, diversità
Educazione alla pace	4	
Conflitto	4	c. sociale, risoluzione dei c.
Diritti umani	3	
GCE critica	3	
Prospettiva postcoloniale	3	
Metodi didattici	3	
Interdisciplinarietà	2	
Giustizia sociale	1	

Tabella 2. Parole chiave degli studi inclusi nella revisione sulla GCE pubblicati dal 2010.

L'analisi delle parole chiave all'interno degli studi inclusi nella revisione sono raggruppabili in tre diversi gruppi: i soggetti della GCE, i luoghi della GCE, le questioni o temi globali. La ricorrenza del termine "insegnanti" rispetto a tutti gli altri (studenti, scuola e metodi didattici) riporta il focus sulla centralità attribuita alla loro funzione nella realizzazione della GCE. La presenza di luoghi geografici sottolinea l'importanza della dimensione locale e di quella nazionale, in relazione d'interdipendenza con quella globale. Tra le questioni o temi globali più frequentemente associati alla GCE si annoverano l'Educazione allo sviluppo sostenibile, la globalizzazione e l'internazionalizzazione del curriculum.

Per quanto riguarda le informazioni di contenuto rilevanti per la revisione, gli studi quelli che hanno fornito una definizione di GCE nel contesto scolastico risultano essere una minima parte. La tabella 3 riporta i 23 studi, presentati in ordine cronologico, e una sintesi delle definizioni, tradotte e adattate dalla scrivente in lingua italiana.

Studio	Tipologia del contributo	Parole chiave	Area geografica	Definizione GCE
Bosio & Torres, 2019	Teorico	comparative education; curriculum; education policy; educational institutions; global citizenship education; globalization; Internationalization; teachers	Nord America (USA)	Uno dei possibili risultati del processo di internazionalizzazione all'interno del sistema educativo; forma di intervento che necessita di una teoria e di un'azione; pilastro dello sviluppo sostenibile
Cho & Moselson, 2018	Pratico	critical theory; Global citizenship; global citizenship education; South Korea	Asia centrale (Corea)	Strumento per insegnare ai bambini la giustizia sociale e per preparare gli studenti a un impegno attivo
Howard et al., 2018	Pratico	elite school; Ghana; global citizenship education; Pan-Africanism; postcolonial theory	Africa (Ghana)	Quadro educativo per dotare gli studenti delle conoscenze, capacità e competenze al servizio della nazione
Damiani, 2108	Pratico	Global citizenship education; Globalisation; Italy; Learning unit	Europa (Italia)	La conoscenza di, e la possibilità di influenzare processi di decisione globali e i loro effetti sulle vite degli individui nel perseguimento di interessi comuni
Howard & Maxwell, 2018	Pratico	critical-consciousness; elite education; Fraser; Freire; global citizenship education; Social justice	Cross-nazionale (Australia, Chile, Danimarca, Ghana, Giordania, Taiwan)	Insieme di pratiche, input al curriculum e riorganizzazione della finalità dell'educazione per rispondere ai cambiamenti della globalizzazione
Palmer, 2018	Pratico	constructivist grounded theory; empathy; Global citizenship education; Habermas; international mindedness; outrospection; theory of communicative action	Asia centrale (Azerbaijan)	Nozione onnicomprensiva, allo stesso tempo decisiva, interrogativa e provocatoria
Wintersteiner, 2018	Teorico	Causal responsibility; Cosmopolitanism; Critical thinking; Decolonizing education; Global citizenship education; Popular sovereignty; Refugees	Sovranazionale	Nuovo modo di pensare, una lente per analizzare criticamente gli sviluppi globali; approccio pedagogico globale con un esplicito obiettivo di decolonizzazione
Gardner-McTaggart & Palmer, 2018	Teorico	arts education; Global citizenship education; Heidegger; neo-liberalism; Proto-Global Citizen; technology	Sovranazionale	Strumento potente per identificare l'individuo come agente di cambiamento
Noh, 2018	Teorico	development education; development nongovernmental organization; global citizen; global citizenship education; legitimacy	Asia centrale (Corea)	Termine ombrello
Yemini, 2018	Pratico	Global citizenship; superdiverse schools; diversity; migration	Europa (Regno Unito)	Forma di capitale, opposta alle scuole elitarie, di semplice attuazione nella scuola all'interno di contesti sempre più multilinguistici e multiculturali
Calle Díaz, 2017	Pratico	Citizenship, competences, English as a foreign language, global citizenship education, globalization.	Centro e Sud America (Colombia)	Obiettivo vitale in tutti i contesti educativi attuali al fine di educare gli studenti rispetto alle questioni globali legate allo sviluppo sostenibile, alle relazioni interculturali e alla costruzione della pace

Yeoh, 2017	Pratico	Scientific literacy, Environment protection, Sustainable development, Global Citizenship Education, Science education	Sud-est asiatico (ASEAN)	Apprendimento che apporta conoscenza e coinvolge gli studenti nella partecipazione attiva rispetto a questioni globali di natura sociale, politica, economica o ambientale
Waldron et al., 2016	Pratico	Climate change education; climate justice; education for sustainable development; global citizenship education; primary school	Europa (Irlanda)	Contesto per l'azione rispetto alla giustizia climatica
Myers, 2016	Teorico	Democratic education; Global citizenship education; Globalization and education; Neoliberalism; Research directions	Sovranazionale	Pratica trasformativa, riposizionamento dell'educazione alla cittadinanza, rete di esperienze interconnesse e intersecanti
Leek, 2016	Teorico	Citizenship education; Curriculum; Global citizenship education; Poland	Europa (Polonia)	Strumento per aprire la Polonia al mondo, preparando le giovani generazioni a essere cittadini della loro nazione e attivi partecipanti nella comunità globale
Palmer, 2016	Pratico	Authenticity; exhibition; Global Citizenship Education; global education; International Baccalaureate Primary Years Programme (PYP)	Asia centrale (Azerbaijan)	Qualsiasi sforzo educativo che coinvolga gli studenti per raggiungere la giustizia globale e il senso del bene comune
Goren & Yemini, 2016	Pratico	citizenship education; peace education; international education; global citizenship; teacher agency	Asia centrale (Israele)	Fenomeno marginale in Israele, sorprendentemente assente nel curriculum formale
Mravcová, 2016	Pratico	global dimension, global citizenship education, global education, higher education	Europa (Slovacchia)	Parte irremovibile del sistema educativo globale
Reilly & Niens, 2014	Pratico	controversial issues; critical reflection; dialogic discourse; divided societies; global citizenship education; peace education; peacebuilding	Europa (Irlanda)	Educazione che consenta agli studenti di sfidare gli squilibri di potere e di raggiungere una maggiore uguaglianza, giustizia, democrazia e pace
Pashby, 2011	Teorico	Citizenship education; Democratic schooling; Global citizenship education; Intercultural understandings; Philosophy of education	Sovranazionale	Ampio corpus di letteratura teorica e vasta gamma di iniziative di sensibilizzazione globale; educazione alla cittadinanza che cerchi di dedicarsi all'imperativo globale
Parmenter, 2011	Teorico	global citizenship; education; knowledge; power; place; discourse	Sovranazionale	Centro di studi in una vasta gamma di campi accademici, che emerge dall'intersezione di due o più temi di interesse all'interno di un'area (es. educazione globale e educazione alla cittadinanza), orientamento transdisciplinare nella produzione di conoscenza

Eidoo et al., 2011	Teorico	Citizenship, Citizenship Education, Global Approach, Cultural Pluralism, Teaching Methods, Interdisciplinary Approach, Race, Religion, Educational Practices, Doctoral Degrees, Graduate Students, Justice, Literacy (indexed databases)	Nord America (Canada)	Approccio orientato alla giustizia sociale all'interno del processo di insegnamento e apprendimento in classe relativo alle questioni globali
Dale, 2010	Teorico	Common world education culture; Competences; Curriculum as container; Discourse; Global citizenship education; Global knowledge economy; Globalization; Globally structured agenda for education; Modernity; PISA (program of international student assessment); State; Transnational curriculum inquiry (indexed databases)	Sovranazionale	Approccio che promuove una dimensione globale dell'educazione, cercando un equilibrio tra l'unità e la diversità di popoli e culture in tutto il mondo

Tabella 3. Studi inclusi nella revisione sulla GCE pubblicati dal 2010 che ne hanno fornito una definizione.

L'eterogeneità delle definizioni di GCE, con la compresenza di elementi di diversa natura, è stata ricondotta a due ordini di fattori. In prima istanza, esse esprimono solo gli elementi essenziali del concetto a cui si riferiscono e, in quanto tali, risultano "decontestualizzate" dalla ricerca entro la quale sono state elaborate. In seconda istanza, richiamano il problema di partenza dello studio, vale a dire il fatto che, all'interno della ricerca accademica, la GCE venga usata quale iperonimo di valori, processi e dimensioni, come emerso dalle definizioni di carattere generale e onnicomprensivo in alcuni studi (Noh, 2018; Mracová, 2016).

Il lavoro di analisi e d'interpretazione ha permesso di rintracciare tre *cluster* relativi ai contributi inclusi nella revisione, ricollegandola a tre ambiti tematici specifici: il processo di internazionalizzazione del sistema educativo; la giustizia sociale globale e le questioni globali. Tali *cluster* verranno presentati e descritti nei paragrafi successivi.

4. L'internazionalizzazione del sistema educativo

Il primo *cluster* è relativo ai contributi che hanno ricondotto la GCE al processo d'internazionalizzazione del sistema educativo, influenzato da quello più ampio di globalizzazione e sostenuto da logiche economiche, politiche e socio-culturali (Bosio & Torres, 2019; Damiani, 2018; Gardner-McTaggart & Palmer, 2018; Wintersteiner, 2018).

L'elemento comune individuato dall'analisi è il rimando alla dimensione dell'impegno civico, che guardi all'educazione come processo di sperimentazione sociale per formare gli alunni alla cittadinanza attiva e contribuire, in tal modo, a trasformare la società del futuro, complessa e globalizzata. L'impegno civico, declinato nelle sue dimensioni di conoscenza, abilità e valori, aggiunge la portata di alcune sfide, prima tra tutte quella di partecipare e contribuire alla vita politica e

sociale non più solo a livello locale e nazionale, ma globale. La GCE, pertanto, aggiunge valore alla cittadinanza nazionale poiché estende la sua finalità alla costruzione di un senso d'appartenenza a livello globale, sostenibile e culturalmente sensibile.

La concezione di cittadinanza è legata alla sensibilizzazione e all'impegno rispetto a questioni come la sostenibilità, la pace, la lotta contro le disuguaglianze e la povertà che, all'interno di un mondo sempre più globalizzato, interdipendente e dai confini permeabili, diventano di portata mondiale (Bosio & Torres, 2019). La GCE non si traduce in un'educazione alla cittadinanza locale più informata o in una consapevolezza globale generica, ma richiede la conoscenza dei processi di decisione globale e dei loro effetti sulle vite degli individui, che aumenta la possibilità di influenzarli nel perseguimento di interessi comuni (Damiani, 2018). Lo sviluppo di un atteggiamento criticamente responsabile, che formi futuri cittadini quali agenti di cambiamento, è il principale risultato della GCE, che investe il proprio modo di essere e agire nel mondo e si spinge ben oltre l'apprendimento di conoscenze e lo sviluppo di abilità e competenze (Gardner-McTaggart & Palmer, 2018). La GCE è un nuovo modo di pensare, una lente per analizzare criticamente gli sviluppi globali, in particolare quelli della globalizzazione, una risposta pedagogica completa e radicale alle nuove sfide che le società di tutto il mondo si trovano ad affrontare (Wintersteiner, 2018).

Così concepita, la GCE rappresenta un cambiamento di paradigma di vasta portata nelle politiche educative così come nelle pratiche tradizionali, uno spostamento verso la promozione di capacità che consentano agli studenti di agire in maniera consapevole e responsabile rispetto agli aspetti socio-economici, politici e ambientali del mondo contemporaneo. Di converso, una concezione della GCE che non si interroghi sulla possibilità di realizzare percorsi educativi indirizzati allo sviluppo dell'impegno civico rischia di legittimarne una visione limitata, ridotta a un senso indefinito d'appartenenza a una società universale (Damiani, 2018) o identificata *tout court* con l'internazionalizzazione del curriculum (Bosio & Torres, 2019). In molti paesi, ad esempio, la GCE è usata esclusivamente per promuovere il neoliberismo e l'imprenditorialità nelle istituzioni educative, orientate allo sviluppo di competenze richieste dal mercato del lavoro nell'economia globale o da un'occupazione che preveda numerosi voli internazionali (Bosio & Torres, 2019).

Anche in letteratura, numerosi autori (Hall et al., 2016; Gardner-McTaggart, 2016; Hammond, 2016; So-Yeon, 2015; Chui & Leung, 2014) hanno messo in luce la contraddizione di una GCE promossa da istituti internazionali, perlopiù elitari, che incoraggiano la mobilità degli studenti con l'obiettivo di arricchire la propria offerta formativa attraverso gli scambi con altre lingue e culture, aumentando la disuguaglianza in termini di opportunità tra chi può beneficiarne e chi non dispone dei mezzi e delle facoltà per farlo. Un'ulteriore criticità è ravvisata da Roman (2003) che definisce come turismo intellettuale l'insieme di brevi incursioni limitate e settoriale in culture non conosciute, che richiederebbero, al contrario, una visione più complessa e l'analisi critica delle strutture economiche e politiche alla base delle disuguaglianze.

In sintesi, il primo *cluster* caratterizza una concettualizzazione di GCE come conoscenza e possibilità: conoscenza del funzionamento del mondo e dell'interconnessione dei suoi diversi ambiti e possibilità d'intervenire sul contesto locale e globale, esercitando il potere necessario per ottenerne dei cambiamenti. In quest'ottica, la GCE si qualifica come una delle risposte per promuovere l'impegno civico e la cittadinanza attiva trasformando la conoscenza in azione individuale e collettiva.

5. La giustizia sociale globale

Il secondo *cluster* riguarda gli studi che hanno definito la GCE come GCE critica, riportandola alla giustizia sociale globale (Cho & Mosselson, 2018; Howard et al., 2018; Goren & Yemini, 2016; Leek, 2016; Reilly & Niens, 2014; Pashby, 2011).

Collocata all'interno di un ampio corpus di letteratura teorica e una vasta gamma di iniziative di sensibilizzazione globale, la GCE viene concettualizzata già un decennio fa come educazione alla cittadinanza che si dedichi all'imperativo globale della giustizia sociale (Pashby, 2011). Dalla prospettiva delle democrazie pluraliste occidentali (come Stati Uniti, Canada, Regno Unito, Australia e Nuova Zelanda), la GCE è qualificata come un tentativo significativo di espandere e rendere più complessa la concezione liberaldemocratica di cittadinanza in modo da favorire la partecipazione delle nazioni del mondo (soprattutto quelle del Nord globale) alla risoluzione dei problemi globali, in un'assunzione di responsabilità condivisa che superi i confini nazionali. In termini educativi, la GCE critica si traduce in processo che consenta agli studenti di sfidare gli squilibri di potere e di raggiungere una maggiore uguaglianza, giustizia, democrazia e pace attraverso la trasformazione individuale e sociale (Reilly & Niens, 2014).

La concettualizzazione critica e globale della cittadinanza trova qui fondamento nella rilevazione dell'influenza di modelli occidentali d'analisi sulla produzione della conoscenza in quest'ambito, basata primariamente su un'unica visione che difficilmente si adatta al contesto politico, economico e socio-culturale del resto del mondo, in particolare del cosiddetto Sud globale (Howard et al., 2018), aspetto evidenziato anche da altri autori⁴.

L'interrelazione tra la concezione e le modalità di espressione della GCE e le matrici politiche e socio-culturali del contesto di riferimento è esplorata dalle ricerche empiriche presenti in questo *cluster*, localizzate in aree fino a un decennio fa assenti in letteratura, come la Repubblica di Corea (Cho & Mosselson, 2018), l'Africa (Howard et al, 2018), lo Stato d'Israele (Goren & Yemini, 2016) e la Polonia (Leek, 2016).

Pur collocandosi sulla scena globale come esperienza trasformativa indirizzata alla giustizia sociale e alla riduzione delle disuguaglianze causate dall'eredità coloniale e dalla rapida espansione del capitalismo globale e del neoliberismo economico, politico, sociale e delle strutture culturali, la GCE in questi contesti riflette la crescente rilevanza della dimensione nazionale accanto a processi di carattere globale, con spinte verso l'affermazione della realtà geopolitica regionale. In Corea del Sud, ad esempio, la concettualizzazione della GCE, declinata all'interno di una cornice valoriale al servizio del bene comune, riflette la logica del capitalismo neoliberista, con effetti di rafforzamento del nazionalismo economico e di una visione dicotomica della distribuzione della ricchezza e della relazione centro-periferia a livello globale e locale (Cho & Mosselson, 2018).

Nel contesto dell'Africa occidentale, la GCE assume la forma di programma educativo declinato in termini di conoscenze, capacità e competenze per formare leader al servizio della nazione. Nonostante la finalità dichiarata di promuovere una riflessione critica volta alla riscrittura del discorso egemonico occidentale, pratiche di cittadinanza globale sono adottate con l'obiettivo di formare gli stu-

4 Per un approfondimento della questione si rimanda a Yemini, Goren e Maxwell (2018); Gardner-McTaggart (2016); Hall et al. (2016); Hammond (2016); Wang e Hoffman (2016); Pashby (2015); So-Yeon (2015); Chui e Leung (2014); Hartman e Kiely (2014); Dill (2013); Handler (2013); Andreotti e Souza (2012); Jeffress (2008; 2012); Andreotti (2006; 2011).

denti alle migliori università internazionali, con il focus più sulle opportunità di apprendimento favorite dalla GCE che sui significati e le pratiche riflessive rispetto ai rapporti di forza coloniali persistenti (Howard et al, 2018).

In Israele, la GCE, nonostante sia percepita dagli stessi insegnanti come necessaria per promuovere una riflessione critica sui diritti umani, la tolleranza e il dialogo in difesa di una democrazia nazionale non ancora compiuta, resta un fenomeno marginale e assente all'interno delle politiche educative (Goren & Yemini, 2016).

Laddove la GCE coniughi istanze nazionali e globali, come in Polonia, essa viene rappresentata come possibilità di aprire il paese al mondo dopo anni di isolamento, attraverso la preparazione delle giovani generazioni a diventare cittadini attivi, informati e critici rispetto alle dinamiche globali e in grado di assumersi responsabilità per la comunità a livello locale e nazionale (Leek, 2016).

In letteratura, Starkey (2018) sintetizza come un «sito di lotta» la relazione non lineare tra le politiche educative che promuovano la coesione nazionale e le ambizioni della GCE-critica (p. 160). La complessità del rapporto tra la dimensione nazionale e quella globale, infatti, non riguarda solo luoghi di conflitto. Negli Stati Uniti, ad esempio, la GCE non può essere insegnata previo consenso degli argomenti affrontati (Quaynor, 2015) o rappresenta una questione di sicurezza, imbrigliata in controversie nazionali e nazionalistiche (Parmenter, 2011) che istillano il timore, a parlar del globo, di non esser patriottici (Veugelers, 2011).

In sintesi, il secondo *cluster* contraddistingue una concettualizzazione di GCE come riflessione critica e azione: riflessione critica rispetto all'eredità coloniale legata agli attuali squilibri di potere e all'ineguale distribuzione della ricchezza e azione per la loro messa in discussione. In quest'ottica, la GCE si qualifica come quadro educativo per un approccio critico alla cittadinanza globale, orientato ai principi della giustizia sociale nel mondo.

6. Le questioni globali

Il terzo *cluster* concerne gli studi che hanno riportato una definizione di GCE collegata alle questioni globali come lo sviluppo sostenibile, il cambiamento climatico, l'inquinamento, la diversità e l'intercultura (Howard & Maxwell, 2018; Yemini, 2018; Calle Díaz, 2017; Yeoh, 2017; Myers, 2016; Palmer, 2016; Waldron et al., 2016; Eido et al., 2011; Dale, 2010).

La focalizzazione sulle sfide globali si traduce in enunciazioni più operative, che hanno fornito un'evidenza di GCE all'interno del contesto d'aula, riferita direttamente a insegnanti e studenti. La GCE viene definita come un insieme di pratiche (Howard & Maxwell, 2019), una pratica trasformativa (Myers, 2016) o un contesto per l'azione (Waldron et al., 2016), che privilegi alcune attività riportate a tre aspetti: metodologico, comunicativo-relazionale e progettuale. Il primo è ricollegabile all'uso di metodologie laboratoriali, attive e partecipative, centrate sullo studente (Eido et al., 2011), come gruppi di studio sulle modalità di risoluzione dei problemi nel tempo (Wang & Hoffmann, 2016) o l'approccio basato sui problemi applicabile all'educazione ambientale e alla sostenibilità (Yeoh, 2017). Il secondo concerne la sfera dei rapporti tra studenti e con l'insegnante da attivare sia all'interno del contesto d'aula rispetto a un confronto su questioni complesse, sia con l'esterno, attraverso la presentazione della documentazione di quanto realizzato a un pubblico globale (Palmer, 2016). L'ultimo riguarda la progettazione di occasioni di apprendimento all'interno di contesti non formali, come un'espe-

rienza all'interno di comunità aborigene, documentabile attraverso la realizzazione di un progetto audiovisivo da presentare alla scuola e alla comunità (Howard & Maxwell, 2018).

La finalità della GCE esplicitata dagli studi presenti in questo *cluster* è quella di favorire un coinvolgimento attivo degli studenti nelle grandi questioni globali di natura socio-culturale, politica, economica e ambientale, pur non identificandosi *tout court* con esse (Calle Díaz, 2017; Yeoh, 2017). La dimensione globale dell'educazione, infatti, non esaurisce il significato e le funzioni della GCE, ma risulta integrata e interconnessa a quella della cittadinanza, promotrice di cultura e relazioni e che educa alla diversità (Yemini, 2018; Palmer, 2016; Dale, 2010).

In letteratura, le questioni globali rappresentano uno degli elementi che ricorre con maggior frequenza all'interno delle diverse concettualizzazioni teoriche di educazione globale (Pike, 2008) e, negli studi sulla GCE, costituiscono un ambito che, indagato, desta interesse ed entusiasmo sia da parte degli studenti in aula (Damiani, 2018; Holden 2006) che degli insegnanti (Reilly & Niens, 2014). Tale elemento, tuttavia, potrebbe non avere autonoma rilevanza laddove gli aspetti educativi della cittadinanza non investano la partecipazione attiva come sua dimensione imprescindibile e si limitino alla conoscenza delle questioni globali secondo una prospettiva prevalentemente nazionale o a operazioni di *esotizzazione* di luoghi e popoli diversi approfonditi dall'educazione civica (Eidoo et al., 2011).

In sintesi, il terzo *cluster* riguarda una concettualizzazione di GCE come pratica educativa e didattica che apporti conoscenza e coinvolga gli studenti attivandoli sulle questioni globali attuali. In quest'ottica, la GCE si qualifica come sapere e agire didattico che s'interroghi sulle dimensioni concettuali e pratiche della cittadinanza affinché promuova la partecipazione attiva, l'inclusione sociale e lo sviluppo sostenibile.

7. Una definizione di GCE nel campo della didattica

Il presente lavoro si conclude con l'elaborazione di una definizione di GCE nel campo della didattica, a partire dagli elementi ricorrenti, temi ed evidenze, che sono emersi dall'analisi.

La GCE a scuola è un processo d'insegnamento orientato a promuovere la consapevolezza degli aspetti economici, geopolitici, storici e socioculturali che uniscono il mondo, transcendendo i confini di una singola nazione.

È il risultato della progettazione dell'insegnante, da realizzare in aula attraverso contenuti d'apprendimento e metodologie di insegnamento specifici.

I contenuti riguardano questioni globali, attuali, contemporanee, che possono essere comprese a pieno solo mediante l'analisi dell'interdipendenza delle dimensioni locale, nazionale e internazionale. Tali contenuti non investono l'acquisizione di conoscenze da leggere e interpretare in modo univoco e codificato, ma rimandano a un problema globale, contestualizzato a livello locale, che acquisti significato in aula e trovi applicazione al di fuori di essa.

I percorsi didattici per la GCE privilegiano una metodologia:

- attiva: per far sperimentare agli studenti scelte e azioni situate all'interno della comunità più ampia in tutte le sue dimensioni;
- trasversale alle diverse discipline di studio;
- collaborativa, basata su strategie interattive per lo sviluppo della dimensione relazionale e della partecipazione degli studenti;

- multi-prospettica e riflessiva, che incoraggi il ricorso a fonti e prospettive diverse per un confronto e una condivisione di significati costanti;
- laboratoriale, progettuale e basata su problemi per produrre apprendimenti contestualizzati e significativi;
- che preveda momenti di valutazione formativa e di autovalutazione dei processi di insegnamento e apprendimento.

La finalità ultima della GCE a scuola è contribuire a costruire un senso di cittadinanza globale e lo sviluppo di atteggiamenti orientati a principi di responsabilità, giustizia sociale e sostenibilità, che apportino valore in tutti i settori della società, incluso quello economico.

8. Conclusioni

La revisione della letteratura sulla GCE, a partire dai riferimenti empirici presenti in letteratura, ha considerato i nodi concettuali più frequentemente dibattuti, con l'intento di non semplificare eccessivamente un discorso complesso e multicomponente quale quello sulla GCE. Le prospettive confliggenti nel settore possono essere riassunte in quattro macro-categorie: la natura contestata e mutevole della GCE (UNESCO 2014), le difficoltà concettuali chiave (Standish, 2014; Rapoport 2015), le agende tecnico-economica e critica in competizione (Marshall, 2011; Oxley & Morris, 2013; Standish, 2014) e il dominio di una prospettiva neocoloniale e del divario Nord-Sud (Andreotti, 2006; Andreotti & de Souza, 2012; Pashby, 2011). A ciò si aggiungono questioni collegate alla politica internazionale e nazionale, all'economia dei finanziamenti per sostenere la GCE nelle scuole e alla *policy* scolastica in cui la GCE occupa un posto marginale, se non proprio assente.

La ricerca di elementi specifici della GCE, che per alcuni versi potrebbe rappresentare una riduzione dell'estensività del discorso accademico, ha consentito di individuare tre *cluster* per connotare un fenomeno di difficile definizione e applicazione

Il primo *cluster* riguarda gli studi più recenti che hanno ricollegato la GCE al processo della globalizzazione, ricorrente tra le parole chiave degli studi inclusi nell'analisi. Rispetto all'interdipendenza globale che investe non solo il capitale e il commercio, ma anche le persone e la conoscenza, emerge una caratterizzazione di cittadinanza globale attivamente impegnata, che promuova la consapevolezza rispetto ai processi decisionali a tutti i livelli al fine d'incoraggiare l'espressione della propria azione civica a livello *locale* e ottenerne cambiamenti.

Il secondo *cluster* raggruppa gli studi che hanno definito la GCE come riflessione critica al fine di ridurre le disuguaglianze sociali e limitare l'impatto di ciascuno nella formazione e nella distribuzione iniqua della ricchezza. L'elemento centrale all'interno di questi studi è sulla giustizia sociale, all'interno di una prospettiva postcoloniale per la ricerca e l'intervento rispetto alla pedagogia della GCE.

Il terzo *cluster* interessa gli studi che hanno ricondotto la GCE alle questioni globali, in misura maggiore pratici piuttosto che teorici. Tali contributi hanno messo in luce la potenzialità della GCE di riorganizzare le finalità educative e le pratiche didattiche attraverso la costruzione di opportunità d'insegnamento/apprendimento all'interno del contesto scolastico e locale, in connessione con quello nazionale e globale. È emerso, in tal senso, uno spostamento del discorso verso gli studenti, rispetto ai quali promuovere processi di conoscenza e analisi

delle questioni globali attuali (socio-culturali, politiche, economiche e ambientali) e la partecipazione attiva in aula, a scuola e nella comunità.

In ultima istanza, il presente lavoro è stato mosso da alcune evidenze empiriche sulla realizzazione della GCE nel contesto d'aula, che hanno messo in evidenza come gli insegnanti, pur dichiarandone una conoscenza a livello teorico, considerino problematico o di dubbia utilità realizzarla nella pratica (Bruce et al, 2019; Cho & Mosselson, 2018, Rapaport, 2010)⁵. L'obiettivo della revisione sistematica, trasversale agli interrogativi di ricerca, è stato quello di decifrare il lessico astratto dei discorsi sulla GCE e di tradurlo nel linguaggio della didattica, offrendo una riflessione su coloro che, come gli insegnanti, siano investiti del ruolo di attuarla in aula da parte delle politiche educative nazionali e, in misura maggiore, sovranazionali.

Riferimenti bibliografici


- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice (Centre for Global Education)*, 3, 40–51. https://doi.org/10.1057/9781137324665_2
- Andreotti, V. (2011). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 381–397. <https://doi.org/10.1080/14767-724.2011.605323>
- Andreotti V. (2021). Depth education and the possibility of GCE otherwise. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 496–509.
- Andreotti, V., & de Souza, L. M. T. M. (Eds.) (2012). *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. New York, NY: Routledge.
- Arthur, J. (2014). The longings and limits of global citizenship education: the moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age. By Jeffrey S. Dil. *British Journal of Educational Studies*, 62(1), 73–74. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.877621>
- Bosio, E. A. & Torres, C. (2019). Global citizenship education: An educational theory of the common good? A conversation with Carlos Alberto Torres. *Policy Futures in Education*, 17(6), 745–760. <https://doi.org/10.1177/1478210319825517>
- Calle Díaz, L. (2017). Citizenship Education and the EFL Standards: A Critical Reflection. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 155–168. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.redalyc.org/journal/1692/169248921011/html/>
- Centro per la Cooperazione Internazionale (2022). *Che cos'è l'Educazione alla Cittadinanza Globale*. Retrieved September 14, 2022, from <https://www.cci.tn.it/CCI/Service/Centro-insegnanti-globali/Che-cos-e-l-Educazione-alla-Cittadinanza-Globale>
- Cho, H., & Mosselson, J. (2018). Neoliberal practices amidst social justice orientations: Global citizenship education in South Korea. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(6), 861–878. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1364154>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). New York: Routledge.
- Consiglio Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo (CNCS). (2018). *Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*. Retrieved September 14, 2022, from <https://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf>
- Dale R. (2010). *Globalization and curriculum*. In P. Peterson, E. L. Baker, & B. McGaw (Eds), *International encyclopedia of education* (3rd ed.) (pp. 312–317). Amsterdam: Elsevier.
- Damiani V. (2016), *Cittadinanza e identità. Educazione alla cittadinanza globale e identità multiple in studenti di terza media*. Roma: Anicia.
- Damiani, V. (2018). Introducing Global Citizenship Education into Classroom Practice: A

5 Paradigmatica, in tal senso, la domanda provocatoria dell'insegnante sudcoreana intervistata da Cho e Mosselson (2018): "Educazione alla cittadinanza globale? Perché dovremmo farla?".

- Study on Italian 8th Grade Students. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 165–186. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1192490>
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action?. *Educational Review*, 58(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/00131910500352523>
- Davies, L., Evans, M. & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of ‘global education’ and ‘citizenship education.’ *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66–89. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/1556020>
- De Poorter, J. & Aguilar-Forero, N. (2020). The emergence of global citizenship education in Colombia: Lessons learned from existing education policy. *Compare*, 50(6), 865–883. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1574558>
- Dill, J. S. (2013). *The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The Moral Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age*. New York, NY : Routledge.
- Eidoo, S., Ingram, L., MacDonald, A., Nabavi, M., Pashby, K. & Stille, S. (2011). “Through the Kaleidoscope”: Intersections Between Theoretical Perspectives and Classroom Implications in Critical Global Citizenship Education. *Canadian Journal of Education*, 34(4), 59–84. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/686>
- Gardner-McTaggart, A. & Palmer, N. (2018). Global citizenship education, technology, and being. *Globalisation, Societies and Education*, 16(2), 268–281. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1405342>
- Goren, H. & Yemini, M. (2016). Global citizenship education in context: Teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 832–853. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1111752>
- Goren, H. & Yemini, M. (2017). Global Citizenship Education Redefined - A Systematic Review of Empirical Studies on Global Citizenship Education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Guo, L. (2014). Preparing Teachers to Educate for 21st Century Global Citizenship: Envisioning and Enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1–23. <https://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/view/121>
- Handler, R. (2013). Disciplinary adaptation and undergraduate desire: Anthropology and global development studies in the liberal arts curriculum. *Cultural Anthropology*, 28(2), 181–203. <https://doi.org/10.1111/cuan.12000>
- Hartman, E. & Kiely R. (2014). *A Critical Global Citizenship*. In P. Green, & M. Johnson (Eds.), *Crossing boundaries: Tension and transformation in international service-learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Holden, C. (2006). Concerned Citizens: Children and the Future. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(3), 231–247. <https://doi.org/10.1177/1746197906068122>
- Howard, A. Dickert, P., Owusu, G. & Riley, D. (2018). In service of the western World: Global citizenship education within a Ghanaian elite context. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 497–514. <https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1533100>
- Howard, A. & Maxwell, C. (2018). From conscientization to imagining redistributive strategies: social justice collaborations in elite schools. *Globalisation, Societies and Education*, 16(4), 526–540. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1512048>
- Jeffress, D. (2008). Global citizenship and the cultural politics of benevolence. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 2(1), 27–36. Retrieved September 30, 2022, from <http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=5>
- Jeffress, D. (2012). The “Me to We” social enterprise: global education as lifestyle brand. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(1), 18–30. Retrieved September 30, 2022, from <http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=101>
- Kerr, D. (2002). Citizenship education: an international comparison across sixteen countries. *International Journal of Social Education*, 17(1), 1–15. https://www.seameo.org/img/Programmes_Projects/Competition/SEAMEOJapanESD_Award/2013_SEAMEOJapanESD_Award/pub/citizenship_no_intro.pdf
- Leek, J. (2016). Global Citizenship Education in School Curricula. A Polish Perspective. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), 51–74. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1121634>

- Mravcová, A. (2016). Practical Implementation of Global Citizenship Education at the Slovak University of Agriculture. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(1), 57–77. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1167828>
- Myers, J. P. (2016). Charting a democratic course for global citizenship education: Research directions and current challenges. *Education Policy Analysis Archives*, 24. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2174>
- Noh, J.-E. (2019). The legitimacy of development nongovernmental organizations as global citizenship education providers in Korea. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(3), 241–259. <https://doi.org/10.1177/1746197918799972>
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. (UNESCO) (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). (2017). *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Paris: UNESCO.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale: Temi e obiettivi di apprendimento*. Paris: UNESCO.
- Oxford Committee for Famine Relief (OXFAM). (2014). *Quadro di riferimento per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*. Retrieved September 14, 2022, from https://www.sfyouth.eu/images/toolkit/global_citizenship_education/GlobalCitizenshipEducationFramework_it.pdf
- Oxley, L. & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 301–325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Palmer, N. (2018). Emergent constellations: Global citizenship education and outrospective fluency. *Journal of Research in International Education*, 17(2), 134–147. <https://doi.org/10.1177/1475240918793963>
- Parmenter, L. (2011). Power and place in the discourse of global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 367–380. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605322>
- Pashby, K. (2011). Cultivating Global Citizens: Planting New Seeds or Pruning the Perennials? Looking for the Citizen-Subject in Global Citizenship Education Theory. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 427–442. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605326>
- Pashby, K. (2015). Conflations, possibilities, and foreclosures: Global citizenship education in a multicultural context. *Curriculum Inquiry*, 45(4), 345–366. <https://doi.org/10.1080/03626784.2015.1064304>
- Peters, M., Blee, H., & Britton, A. (2008). *Global citizenship education: Philosophy, theory and pedagogy*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Pike, G. (2008). Global education. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Ed.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 468–480). London: Sage.
- Quaynor, L. (2018). Remembering West African Indigenous Knowledges and Practices in Citizenship Education Research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(3), 362–378. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1444468>
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179–190. <https://doi.org/10.1177/1746197910382256>
- Rapoport, A. (2015). Facing the challenge: Obstacles to global and global citizenship education in US schools. In J. Zajda, (Ed.), *Nation-Building and History Education in a Global Culture* (1st ed.) (pp. 155–170). New York; London: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9729-0_10
- Reilly, J., & Niens, U. (2014). Global citizenship as education for peacebuilding in a divided society: Structural and contextual constraints on the development of critical dialogic discourse in schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(1), 53–76. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.859894>

- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248–258. <https://doi.org/10.11575/ajer.v53i3.55291>
- Standish, A. (2014). What is global education and where is it taking us?. *Curriculum Journal*, 25(2), 166–186. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.870081>
- Starkey, H. (2018). Fundamental British Values and citizenship education: Tensions between national and global perspectives. *Geografiska Annaler Series B-Human Geography*, 100(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/04353684.2018.1434420>
- Tarozzi, M. & Torres, A. C. (2016). Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism. *Comparative Perspectives*. London; New York: Bloomsbury Academic.
- Torres, C.A. & Bosio, E. (2020). Riflessioni critiche sul concetto di educazione alla cittadinanza globale. Dialogo con Carlos Alberto Torres sulla formazione universitaria negli Stati Uniti. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 24(56), 107–117. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10742>
- Veugelers, W. (2011) The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 473–485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>
- Waldron, F., Ruane, B., Oberman, R. & Morris, S. (2016). Geographical process or global injustice? Contrasting educational perspectives on climate change. *Environmental Education Research*, 25(6), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1255876>
- Wang, C. & Hoffman, D. M. (2016). Are WE the world? A critical reflection on selfhood and global citizenship education. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 56. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2152>
- Wintersteiner W. (2018). Citizens of “Homeland Earth.” UNESCO on the Road to “Global Citizenship Education”: The Refugee Example. In H. Kur e S. Redo (Ed.), *Refugees and Migrants in Law and Policy*, (pp. 835–862). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72159-0_35
- Yemini, M. (2018). Global/local nexus: Between global citizenship and nationalism in a superdiverse London school. *International Studies in Sociology of Education*, 27(2–3), 271–287. <https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1429946>
- Yemini, M, Tibbitts, F., & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014>
- Yeoh, M. P. (2017). Global Citizenship Education in Secondary Science: A Survey on ASEAN Educators. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 40(1), 63–82. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1177154>
- Zahabioun, S., Yousefy, A., Yarmohammadian, M. & Keshtiaray, N. (2013). Global Citizenship Education and Its Implications for Curriculum Goals at the Age of Globalization. *International Education Studies*, 6, 195–206. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1067167>



COVID-19 school closures turning a spotlight on inequities
and other shortcomings from the voices
of those in danger of falling through the cracks
**Le chiusure scolastiche per Covid-19 mettono sotto i riflettori
le disparità di trattamento e altre carenze:
Le voci di chi rischia di scivolare tra le maglie del sistema**

Colin Calleja

Faculty of Education, L-Università ta' Malta – colin.calleja@um.edu.mt
<https://orcid.org/0000-0001-6665-4304>

Michelle Attard Tonna

Faculty of Education, L-Università ta' Malta – michelle.attard.tonna@ilearn.edu.mt
<https://orcid.org/0000-0003-0019-4442>

Leonard Busuttil

Faculty of Education, L-Università ta' Malta – leonard.busuttil@um.edu.mt
<https://orcid.org/0000-0003-3779-891X>

ABSTRACT

This study presents five themes which were highlighted by Maltese educators and parents when reflecting on their experience of sustaining the education of their students and children during the COVID-19 pandemic. By capturing these voices, the study seeks to gain insight into how these educators and parents reflected on their practice and daily experiences and how this has impinged on the educational experience of the students.

Questo studio presenta cinque argomenti evidenziati dagli educatori e dai genitori maltesi nel riflettere sulla loro esperienza di sostegno all'educazione di studenti e figli durante la pandemia da COVID-19. Nel cogliere queste voci, lo studio mira a raggiungere una migliore prospettiva su come questi educatori e genitori riflettano sulle loro pratiche ed esperienze quotidiane e su come ciò abbia influito sull'esperienza educativa degli studenti stessi.

KEYWORDS

COVID-19, Malta, Reflective practitioner, Educators, Parents
COVID-19, Malta, Praticante riflessivo, Educatori, Genitori

CONFLICTS OF INTEREST

The Authors declare no conflict of interest.

1. Introduction

Achieving equity in education is an important policy priority especially in this time of crisis brought about by the pandemic. It is without doubt a debated and controversial issue with much to be lost or gained by all. Equity is defined as «the extent to which individuals can take advantage of education and training, in terms of opportunities, access, treatment and outcomes» (European Commission 2006, p. 2). Equity is the equal access to educational resources and services commensurate to the level of need of the individual child. The European Parliament resolution of November 11, 2021 on the European Education Area insists that the entire education sector has been negatively impacted by the pandemic,

«with the existing differences in educational infrastructure, expertise and access to resources within and across Member States and between different levels and types of education having become even more pronounced during the COVID-19 pandemic, primarily as a result of increased inequality, including lack of access to IT infrastructure for people from socioeconomically disadvantaged backgrounds, which has had negative repercussions on access to education» (European Commission, 2021, article F p. 3).

The COVID-19 pandemic brought to the fore the challenges faced by certain families who, due to their socioeconomic situation, are facing unprecedented difficulties. The socioeconomic reality of a minority of the population has impacted on the educational experience of children and will undoubtedly continue to be exacerbated in their future when they transition to the labour market. (ETUI – Benchmarking working Europe 2020, p.61). The pandemic has profoundly affected all students' holistic well-being, but there is evidence that certain categories of students, particularly those coming from families with challenging socioeconomic reality, children of migrant families and children with a statement of needs, are disproportionately worse effected. (Di Pietro et al., 2020).

This study presents 5 themes which were highlighted by Maltese educators and parents when reflecting on their experience of sustaining the education of their students and children during the COVID-19 pandemic. By capturing these voices, the study seeks to gain insight into how these educators and parents reflected on their practice and daily experiences and how this has impinged on the educational experience of the students.

2. Methodology and research design

The data for this study was collected via online focus groups. One focus group was with Primary school teachers, another with teachers teaching students at Middle school and Secondary level (years 7 – 12) and another focus group was composed of parents. These three focus groups were invited to reflect on how the pandemic situation has changed their reality, both as educators and as parents of children attending Maltese schools. They were also asked to reflect on how this situation was affecting their students coming from different backgrounds – including those coming from a low socioeconomic background. Recruitment was done randomly through a call for participation on Facebook. Parents on the other hand were purposively selected to ensure a representation of the various sectors and needs.

The chosen method, namely the focus group, is featured as an organized dis-

discussion (Kitzinger, 1994) or a collective activity (Powell et al, 1996) that informs the research study with insights by individuals forming part of the focus group, enriched by the collective reflection of the group. This small study used the focus group to allow participants to share and discuss personal experiences of the pandemic, both as professionals and as parents of children who had to remain at home due to the lockdown or the self-imposed lockdown due to vulnerability. The semi-structured questioning technique used for this study helped participants to go beyond giving narrow, close-ended answers. They gave rich narratives emanating from interactions between participants.

Due to the COVID situation the focus groups were held using the Zoom platform. This mode gave the researchers the possibility to record the discussion (with the participants' permission) for eventual transcription and analysis of the data generated through these healthy discussions. All participants seem to have been very relaxed as evidenced by the length of the interviews and the detail, often giving many personal details, that these participants chose to share.

The transcripts were later analyzed thematically giving 5 themes related to inequalities and issues related to challenges posed by the realities created by the pandemic. This small-scale study was conducted in full compliance of research ethics norms. The researchers sent out to all participants a detailed study information sheet; a 'permission to participate' document; an indication of the time commitment; as well as a link to join the Zoom meeting. Anonymity and confidentiality are respected as neither participant nor institution names appear, or any other means of personal identification. The participants have been given fictitious names.

3. Presentation, discussion and analysis of data

The study generated the following themes related to inequalities caused by the pandemic. The themes emanating from the 3 focus groups were: (1) Poverty (2) Ethnicity and students from migrant background (3) Socio-emotional and mental wellbeing of children (4) Emotional and mental wellbeing of teachers (5) Distance learning and exacerbation of inequalities. These themes are presented and discussed in the sections below.

3.1 Predictors of Attainment (A): Poverty and socioeconomic status

The Cambridge report back in 2010 (Alexander, 2010) highlighted a number of predictors of attainment which in our view still persist to this day. Poverty has been highlighted as a strong predictor which affects both educational attainment and health. The report has emphasised the negative influence on a child's cognitive development due to poverty. The report also refers to American studies, that show that brain activity is impacted by impoverished childhood. They insist that

«This is a wake-up call – it's not just that these kids are poor and more likely to have health problems, but might actually not be getting full brain development from the stressful and relatively impoverished environment associated with low socioeconomic status. Fewer books, less reading, fewer games, fewer visits to museums... plus fewer opportunities for the conversation and social interaction vital to healthy development» (Alexander, 2010, p. 120).

More recent studies continue to confirm these findings (Bouchghoul et. al., 2020; Green et. al., 2022; Volante et. al., 2019).

In our study the parents that participated were both teachers, lecturers, one working in financial services and another works with a technology related industry. As parents with a 'privileged' background they could understand that although this pandemic affected the lives of everyone, they felt that their children were somehow privileged because they, as educated parents, could attend to their academic needs better.

In their study Pensiero et al. (2020) found a positive association with the occupation of the main parent. Children in families where the main parent has what they call a routine job spent on average less time per day (2 hours per day in Primary and 2.9 in secondary) on schoolwork compared to 2.6 and 3 hours respectively for children in families where the main parent is in the 'top' occupations. They also noted that parental support or adult support in Primary school is positively associated with the occupation of the parent in the primary sector, but negatively associated for the secondary school students.

Kathrine, a mother of a 9-year-old with a disability and a lecturer in a post-secondary college explains:

"I would say that we were privileged. I mean our reality is not the same as the reality of other parents that were in similar situations."

She continues to explain that while in their family they could attend to the educational needs of their son because both the husband and herself are teachers and could dedicate some time with him, they appreciate that:

"This is not the reality of most parents. There were parents who had similar experiences and found difficulty in following their children – especially those children who had certain specific needs."

Dianne, a Primary teacher in a church school observes that the home situation varies from one household to another. She claims that there are those who had very little support from home:

"Not everyone used to send the work, obviously because the home situation is not the same for everyone... there were those who had no help from home."

Mario, a parent working in the technology industry, admits that although with some difficulty, he could provide the technology required for his two children. He could to some extent understand the difficulties other parents could have faced in providing the needed technology for all the kids.

"If you have 2 or 3 kids – 3 kids therefore they are studying together so you need 3 laptops or 3 desktops or 3 mobiles."

The unavailability of the devices was surely a challenge that some parents had to face in helping children to connect with their respective class teachers and to follow lessons. Some children had to share one device with one or more siblings and therefore had to do their school work at different times asynchronously.

3.2 Predictors of Attainment (B): Ethnicity and students with a migrant background

One other strong predictor of attainment mentioned in the Cambridge report (Alexander, 2010) is the influence of ethnicity. Maltese schools over the past few years have experienced an increase in the number of students with a migrant background. The population in Malta has increased by close to 50,000 over the past 20 years, partly with the large influx of migrants coming to Malta. This, notwithstanding a drop in fertility rate over the years, has caused the population to continue rising and is set to increase by around 8000 in the next 10 years, with a stable yearly increase of migrants making Malta their country of residence.

This reality has brought about new challenges both to the general population and to a great extent to schools, in particular state schools who take the greatest number of students especially those from low socioeconomic and ethnic background. At present the number of children in Maltese state schools is 34,216 with 6901 students coming from migrant backgrounds. The migrant population in schools is composed of around 120 nationalities with the largest groups being the Italian group (800), followed by the Serbians (494), British (493), Syrian (485), Libyan (405), Bulgarian nationals (343), Romanian (189), Indian (167), Hungarian (139), Philippines (134), Polish (111), Macedonian (108) and Ukrainian (106). The other nationalities' group size drops below 100 with the smallest group being the Algerian (6).

This relatively new reality brought about specific challenges to schools. Ethnicity and racial diversity brought about linguistic, cultural, and religious diversity that offered new challenges to policy makers and often found educators ill-prepared to handle this new pedagogical scenario. The scenario that includes multiple layers of diversity is in itself diverse. The migrant population is not homogenous and children coming from different cultural, religious and ethnic backgrounds when combined with poverty weighs in on the students' academic achievement and psychosocial development. Intersectionality of issues, that is learners facing additional and overlapping challenges, such as disability, disadvantaged background and minorities background must be considered in order to support them in ways commensurate to their needs.

One of the participating teachers mentioned the challenges some children with a migrant background exhibit and explained that these could be:

"Because they experienced certain difficulties when they were young and they didn't have time or they didn't have patience to learn certain issues [...] migrants, people who are coming from other countries, maybe they feel like the situation in Malta, might at times not be helpful for them."

These children, continued this teacher, might also have psychological scars due to their experience:

"Pupils coming from war-torn countries. I had kids [...] they brought their perspective, with them, and, sometimes, their attitudes weren't really exemplary, you know? Like, I had a particular kid, who once said, 'I, I, I'm going to kill you all'. His attitude was like that; he was always pretending to shoot guns, [...] and that he wants [...] to do bad things to people."

As a teacher, he admits that such experiences are quite challenging and very difficult to comprehend and address:

“These things for us, as teachers, I mean, they are not kind of normal, you don’t really experience kids coming from war-torn countries. And they’re obviously people who actually bring out certain kind of emotions like, of fear...”

In both the teachers’ focus groups, a challenge which was highlighted was that of language. Newly arrived children often do not have any or at most very limited knowledge of the language of instruction:

“... because they cannot communicate in English... (or) Maltese, uh, they cannot communicate for sure. In English, they struggle, as well. So, they find it hard to make friends, they feel secluded... Even their parents might not fit in with the community.”

This, according to this group of teachers, was further compounded during COVID when children had to follow lessons remotely and could not have the support that they needed from the school support services.

Another teacher mentioned “customs” and specific cultural behaviours that they bring from “a particular country, which might not be really in-tune with the current system, or what, we perceive as Maltese – as right or wrong.”

These and other issues highlight the need for continuing professional development that cover issues of diversity that help address such challenges. Roger, a secondary school teacher, admits that it takes time and a lot of effort on the part of the teacher both to gain the students’ trust and to acquire the skills to build a positive relationship:

*“...in my experience I had kids from all walks of all. I had kids coming from Eastern European countries, kids coming from China, kids who had cognitive difficulties. I had kids, Asperger’s Syndrome, kids who had Down Syndrome, I-, I had everyone, like. And it’s not easy, and I feel that each year is kind of a new challenge. *sighs* And, I know what you mean, these kids have to learn in a way or another. They are there at school, and they cannot come there just to pass the time...”*

Often such children end up excluding themselves from others and refuse to socialise with their Maltese class/school mates. Many of these children end up either making friends with others from their own country or who at least have a common background, or else keep to themselves:

“When I talk to them, I find that they talk, but they have certain reservations, ... They are a bit shy and they rarely play in the ground, never; they always talk and chatter and chatter and chatter and chatter. And they have a friend or two. So, it’s, it’s very hard. (Some) are very good – Mathematics, writing, and stuff, they are excellent. But, when it comes to social interaction, I feel that, they are not... they are bit of introverted in their approach. ... So, in a way, that, that’s also a kind of seclusion. It’s not my fault, kind of, they are secluding themselves. I try to communicate with them, but it’s not easy, you know?”

Roger ends by admitting that:

*“There are certain difficulties that ... *pause*, it’s not easy to, face these situations. And remember, when you really consider it, the whole scholastic year it’s quite short. Like, when you really get to know the kids, it’s time that they leave, that they go to another classroom. And, and sometimes you feel that you failed, ...”*

Mel Ainscow and colleagues in their study *Primary Review Research Surveys* (2007) conclude that “belonging to a particular ethnic group, or even having a particular gender, has a value insofar as it inhibits or facilitates the achievement of particular outcomes” (p. 9). In this report they emphasise that such differences “may vary between cultural contexts, whether that be at the national level or at the level of particular institutions” (p. 2). Our participants could also observe that during lockdown, “a number of migrant children had never logged in or came to class.”

3.3 Predictors of Attainment (C): Children’s socio-emotional and mental well-being

Another important predictor of lack of and a pre-requisite for attainment and future healthy adulthood is the socio-emotional wellbeing of the child. Educational policy has often relegated this important aspect of development to pockets of the curriculum. It often resisted to recognize this important aspect of our development and its centrality in the overall health of a person and also for academic success (Brunken, 2008). Social emotional wellbeing skills such as communication, collaboration, empathy and resilience have been highlighted by Brunken and others as “essential in order to learn, form relationships and carry out our day to day lives” (Elias et. al 1997; Weare 2000, 2004 cited in Brunken, 2008, p. 2). Literature often highlights the importance of healthy social and emotional wellbeing for academic achievement. The paper by Brunken reviews a number of studies to show that academic learning can only occur when social and emotional needs are met, positive social emotional wellbeing increase success, accessing and utilising our emotions is essential to thinking processes, emotions support our ability to select, plan, make decisions, and prepare, prosocial behaviour is a strong predictor of future academic achievement and that classroom social skills could act as academic enablers (p. 2). In a study carried out with Chinese children during the COVID-19 pandemic (Zhongren et al, 2021), it is reported that one in five children had PTSD and one in fourteen children had depressive symptoms. In yet another study by Tang et al. with 4342 primary and secondary school students in China, a high occurrence of mental health problems (anxiety, depression and stress) is reported during this period. An important observation from this same study shows that when parents find time to discuss and communicate with their children, a positive relation to healthy mental state is reported. Those who had discussions with their parents about the pandemic experienced less depression, anxiety and stress (p. 356). Seeing these results with other studies on social class and parental communication with children (Li et al 2020, Guo, 2014; Stull, 2013; Turner et al., 2019), one can come to some conclusion that children from low socio-economic background would be in greater danger of suffering from mental health problems during the pandemic. This goes to show that the mental health issue during the time of the pandemic had its toll on school children and requires our undivided attention.

A Maltese study carried out by Cafai et al. (2021) on the resilience of Maltese children between the ages of 11 and 16 years of age during the pandemic confirm international trends that older children reported lower levels of well-being. Those children who reported that they feel depressed (around 3% out of 455 participants) were severely to moderately depressed. During the first lockdown the majority of children indicated that they were resilient but around 12% reported poor resilience. The study also showed that when the lockdown prolonged children

became less resilient. Children whose resilience was low experienced depression, anxiety and mental health difficulties. The study reported that spending time with family and feeling safe at home was the most positive aspect of the lockdown experience. More than half of the participants found the disruption of their normal life as the worst part of the experience, particularly not being able to go for social outings, have direct contact with friends, feeling a sense of loneliness, boredom and anxiety. The study also reported that children found the demands that online learning very challenging and they were missing school, their teachers and their peers. Participants found play, exercise, watching tv and playing video games and music, doing things with family and being supported by their family, social media and communicating with relatives as most helpful to cope with the challenges brought about by the pandemic.

In our study teachers and parents spoke of the stress caused by long hours in front of the screen:

"My son told me 'I don't want online teaching' because he started feeling very lonely... if you only knew how lonely he became in front of the screen."

One of the parents, Grace, spoke of how her son tried to cope by

"Sharing videos amongst themselves (between friends). Apart from academic learning they found time to have social contact, so much so that they used to organise zoom sessions amongst themselves on their own initiative."

This same parent confessed that her greatest worry was and it still is the lack of socialisation:

"My biggest worry was and still is how the children are going to socialise. So much so that my son is training football – I find it difficult to tell him not to go to play football due to physical distancing. I am realising that my 15 years old son cannot be limited to the family bubble only."

Kathrine, a mother of a 9-year-old son with a disability that makes him vulnerable and therefore cannot attend school emphasised the importance of socialisation. She explains that around the last month before the lifting of the lockdown, the school organised online meetings with the students *"not online sessions to give explanations but online sessions for socialisation – for example they organised a cooking session – this type of thing"*.

3.4 Predictors of Attainment (D): Teachers' Emotional and mental well-being

The above scenario created the need for teachers to alter their teaching methods, in most cases in very dramatic ways. The classroom as we know it had to give way to other arrangements and setups that both teachers and students had to learn to manage while ensuring continuity. The stress caused by this change has also affected the mental health and well-being of the teachers and consequently the quality of their service. Rose, a kindergarten teacher explains:

"[a]s an experience, teaching kindergarten children was not a positive one. There were many difficulties – there were difficulties from the side of children and their families."

She continues to explain that this period caused her stress and *“as a teacher I went through very dark moments. There were days I didn’t have the strength to login with parents. I used to be very depressed ... yes it wasn’t a happy period for me”*. Peter a secondary school teacher explains that during this period *“there was a lot of psychological trauma going on, a lot of exhaustion”*.

Home issues of teachers and lack of boundaries between home and work duties weighed heavily on quality of support that they could give to their students. Peter confesses that as his wife suffered COVID:

“All the teaching and learning that I was giving and my student were receiving suddenly got at a stand-still... then I had to re-question everything... I had to take care of my 2 young kids – I have a four-year-old and a one year old and those are my priority in the pandemic...”

Albert, a VET teacher in a secondary school admits:

“Having to care for two young children, one of whom has severe educational needs – he is on the spectrum so it’s not easy doing life lessons especially in the morning when the children are awake. So usually, my wife and I, waited for the children to sleep, after 10 o’clock in the evening and then start recording our lessons.”

Kathrine admits that the experience of having to care for her son and at the same time delivering lessons, most of which were synchronous, left her exhausted:

“I admit that at one point I was exhausted. You try but you don’t realise that a week passed by – I kept the regular timetable, with online lessons and at the same time trying to home school my son and therapy because even therapies stopped. That means that I also had to act as a therapist at that point in time.”

Kathrine continues to say that this situation, where there were no boundaries between home and work, was causing anxiety and hardship.

“So, when I am delivering online lectures I have to see that Joseph (son) is doing some independent work, and when he is fed up he comes next to me – it is not the first time that I gave lectures with him on my lap”.

She admits that these were difficult times *“because everything blended together – the boundary (between work and home) was not there anymore.”*

Rose admits that going to school used to give her a relief from her problems and now that she has to remain at home was causing her mental distress:

“I confess with you that I have problems in the family. It really makes a difference to be able to wake up in the morning, get dressed, leave home and meet your colleagues. The day passes by – you say a word and enjoy the company of your colleagues, you forget what you’re passing through. The fact that I had to stay at home was really heavy... was too much.”

Kathrine admits that when delivering lectures from home she has to remain alert on the whereabouts of her son and she cannot really be focused on her work.

“When I am giving online lectures, I am really alert what my son is doing and where he is. At the same time that I am supporting and helping my son I am thinking about what I should be doing next and how I’m going to work. There were moments when I felt very tired because you try to give the maximum everywhere but there is a limit.”

3.5 Predictors of Attainment (E): Distance learning, technological divide and exacerbation of inequalities

The adoption of distance learning in itself has posed challenges to learning. According to the study by Di Pietro and colleagues (2020) they estimate that on average, students are likely to experience a learning loss during the lockdown. They estimate that data coming out of France, Italy and Germany suggest that students suffer a weekly learning loss of between 0.82 and 2.3% of a standard deviation due to loss in learning time when compared with the time children typically invest when they are in school (De Pietro et al 2020, p.4). This same study continues to explain that this switch exacerbated existing educational inequalities. Children from challenged socio-economic backgrounds and children with a migrant background would most likely have less access to relevant learning digital resources, less likely to have a suitable home learning environment and less likely to have support from their parents as their more advantaged counterparts do (p. 4).

The study by Pensiero et al. (2020) also estimate that children from disadvantaged socio-economic backgrounds will suffer learning loss more severely than other children from more affluent families. The researchers from the University of Southampton found that children from advantaged families whose parents could work from home, could afford to provide their children with their own computer and thus on average spent 2.9 hours per day on school work in Primary and 3.8 hours for Secondary when compared to 2.3 and 2.6 hours respectively for children from disadvantaged households. They also claim that children from disadvantaged families would have lost 31% of a standard deviation in Primary and 23% for secondary by the time schools reopen in autumn as compared to 24% and 14% respectively for children from more advantaged background.

Students who normally were regularly attending school were now told that they had to remain at home because of some medical vulnerability. Children with disability who had for a long time depended on the support of LSEs had now to depend on the sole support of their parents. Children of migrant parents had been ‘vanishing’ from online classrooms and from school. Children whose parents had to continue working, or could not support them with their education, were visibly falling behind.

Kathrine explains that her experience of school during lockdown was not a positive one. The teacher used to send the work:

“Via email with PowerPoints and resources on Monday morning and it was up to the parent to divide the work throughout the week, to make sure that they do the homework, explain the work given and then at the end of the week, on Friday the teacher sends the answers of the homework so that the parents can correct the work... the resources that the teacher used to send were general resources for all the children – they were not resources specifically adapted for the specific needs of children with particular needs”.

Doreen, a primary school teacher in a church school admits that it was through the school insistence that certain children managed to access learning on line:

"We kept insisting to reach everyone... I kept on insisting to reach every child. There were those who were computer literate and others who were not, but we kept trying to follow him, sending email after email with guidelines until everyone could join the lessons."

Lara, a primary school teacher in a state school, explains that some of her students had problems in accessing the work on Microsoft Teams notwithstanding that *"I prepared a PowerPoint with guidelines."* She continues to explain that *"I even had children who did not have internet at home, and the government offered the service. There were also those that did have a tablet but that had to be shared between a brother and a sister"*. Rose continues to explain that there were those who had problems using technology, but there were also those that had to use the only laptop for work, *"... so they couldn't work"*

Gillian, a secondary school teacher, reiterates the difficulty that some of her students had using available technology to follow her lessons because *"Sometimes there were students who had other brothers and sisters so during my lesson they had another lesson from another school..."*. She had to adapt and go outside her normal duties to support them at times outside normal school hours.

"... they told me beforehand that they cannot enter... so to be honest I made myself available to them even after school hours... but if there was a problem at some point... for example there was one student that had a power cut... So, I decided to do an extra lesson with her to cover the lesson that we were doing online."

The Di Pietro et al. report highlights the role of schools themselves in perpetuating these inequalities. The quality of a school IT infrastructure and the quality of the teaching staff and their level of digital skills will reflect on the quality of support that the school offers to its students. In the case of Malta, one can add another level of digital availability, in particular in state schools. State schools are heavily unionised. The teachers' unions have taken over the implementation of the curriculum and have limited schools to what they can do to mobilize the curriculum to the needs of their student population. Many students ended up losing months of schooling due to the fact that the unions were against online teaching and/or synchronous teaching to benefit those students who due to their medical vulnerability had to remain at home. These children for a long time were receiving work via email or the learning platform but had little interaction with their educators and friends. Children who prior to the pandemic were receiving support from an LSE due to a statement of needs were now solely dependent on their parents.

The Di Pietro et al. study cautions that such loss can result in loss of students' emotional well-being and motivation, in particular for those students from less advantaged backgrounds. The study highlights the fact that such disadvantaged households experience more stressful environment due to limited living area and limited digital devices and suffer from pressures due to lack of financial and job security making the situation in such households "probably not in the best position to support their children in these circumstances" (p.4). This situation will, if not appropriately tackled by policy measures, lead to more economic disparity in the future (p. 5). Such loss will also reflect on the future of the economy "with negative effects on productivity growth, innovation and employment, including future lower earnings for the student cohorts directly affected by the (COVID-19) lockdown" (p. 5). The report emphasized on two key challenges for policymakers, namely that «measures should be taken to ensure that more vulnerable students

will be able to make up for the learning loss they experienced during the lockdown...» secondly, educational institutions need to explore alternative methods of delivering teaching and learning and be put in place to limit the learning loss during this time of the pandemic.

4. Conclusion


This paper discussed five themes that emerged from a small study with educators and parents in Malta that highlight the challenges faced by students and teachers during the pandemic. These five themes came out of three focus groups made up of teachers from the primary and secondary sectors, and parents. The identified themes are poverty and socio-economic status, ethnicity and children from migrant backgrounds, teacher and students' socio-emotional and mental wellbeing and the exacerbation of inequalities due to distance learning and technological divide. These five issues were highlighted as strong predictors of attainment or lack of it during the pandemic. These challenges caused much of the learning loss experienced by school-aged children.

This study highlighted the inequalities and shortcomings perpetuated by the education system during a period when schools were on shutdown or working under a lot of restrictions. These often resulted in children with already challenging conditions facing the danger of falling through the cracks.

References

- Ainscow, M., Conteh, J., Dyson, A. and Gallanaugh, F. (2007). *Children in Primary Education: Demography, Culture, Diversity and Inclusion* (Primary Review Research Survey 5/1). Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education.
- Alexander, R. (Ed.) (2010). *Children, their World, their Education: Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review*. London: Routledge.
- Brunken, N. (2008). *Primary Schooling and Children's Social Emotional Wellbeing: A Teacher's Perspective*. AARE 2007 International Educational Research Conference, Australia: Australian Association for Research in Education (AARE).
- Bouchghoul, H., Teboul, J L., Senat, M V., & Vigoureux, S. (2020). Does socioeconomic status have any influence on success at national ranking exam?, a prospective survey. *BMC Medical Education*, 20, 402. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02321-z>
- Di Pietro, G., Biagi, F., Dinis Mota Da Costa, P., Karpinski, Z. and Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. EUR 30275 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/126686>
- European Commission (2006). *Efficiency and Equity in European education and training systems*. Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament., Brussels, 8.9.2006. COM. (2006) 481 final.
- European Parliament Resolution (11 November 2021). *The European Education Area: a shared holistic approach* P9_TA(2021)0452. 2020/2243(INI)
- ETUI and ETUC (2020). *Benchmarking working Europe*. Brussels, ETUI.
- Green, H., Macphail, C., Alananzeh, I. and Fernandez, R. (2022). Association between economic wellbeing and ethnicity, socioeconomic status, and remoteness during the COVID-19 pandemic. *Public Health Nursing*, 39, 1195–1203. <https://doi.org/10.1111/phn.13107>
- Guo, J. (2014). Educational expectations of parents and children: Findings from a case of China. *Asian Social Work and Policy Review*, 8(3), 228-242. <https://doi.org/10.1111/aswp.12037>

- Li, X., Yang, H., Wang, H., & Jia, J. (2020). Family socioeconomic status and home-based parental involvement: A mediation analysis of parental attitudes and expectations. *Children and Youth Services Review, 116*, 105111. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105111>
- Ma, Z., Idris, S., Zhang, Y. et al. (2021). The impact of COVID-19 pandemic outbreak on education and mental health of Chinese children aged 7–15 years: an online survey. *BMC Pediatr, 21*, 95. <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02550-1>
- Pensiero, N., Kelly, T., & Bokhove, C. (2020). *Learning Inequalities during the COVID-19 Pandemic: how families cope with home-schooling*. University of Southampton. <http://dx.doi.org/10.5258/SOTON/P0025>
- Stull, J. C. (2013). Family socioeconomic status, parent expectations, and a child's achievement. *Research in Education, 90*(1), 53–67. <https://doi.org/10.7227/RIE.90.1.4>
- Turner, S. L., Joeng, J. R., Sims, M. D., Dade, S. N., & Reid, M. F. (2019). SES, gender, and STEM career interests, goals, and actions: A test of SCCT. *Journal of Career Assessment, 27*(1), 134–150. <https://doi.org/10.1177/1069072717748665>
- Volante, L., Schnepf, S. V., Jerrim, J., & Klinger, D. A. (Eds.) (2019) *Socioeconomic inequality and Student Outcomes: Cross-national trends, Policies, and Practices*. Springer.
- WORLDOMETER (2021). Countries in the EU by Population. *Worldometers.info*. Retrieved April 6, 2021, from <https://www.worldometers.info/population/countries-in-the-eu-by-population/>



Education and Employment: Two Ongoing Challenges

Formazione ed occupazione, due sfide continue

Roberto Cipriani

Università degli Studi Roma Tre, roberto.cipriani@tlc.uniroma3.it
<https://orcid.org/0000-0001-6722-2183>

ABSTRACT

The relationship between education and employment is immediate. From one descends the other. Italian political events have witnessed the contribution of ministers who, coming from the university world, have tried to give an accentuated impulse to reforms in the field of training. But the follow-up has not been entirely happy, when there have been other ministerial leaders. Scientific research is an obligatory step in any educational pathway. And its results must be duly and widely disseminated at all levels, in an accessible, clear and open form to every possible user. Another fairly close link is that between work and the economy, with implications that cannot fail to take into account the time factor and the dominant presence of IT tools. Not to mention the necessary extension of the discourse to perspectives of an international nature, not detached from roots of a localist nature. Which finds an extraordinary opportunity for 'glocal' (global and local) convergence in the PNRR.

Il rapporto tra formazione ed occupazione è immediato. Dall'una discende l'altra. Le vicende politiche italiane hanno visto il contributo di ministri che, provenendo dal mondo universitario, hanno cercato di dare un impulso accentuato alle riforme in campo formativo. Ma il seguito non è stato del tutto felice, quando vi sono stati altri responsabili ministeriali. La ricerca scientifica è un passaggio obbligato di ogni percorso formativo. Ed i suoi risultati vanno debitamente ed ampiamente diffusi a tutti i livelli, in forma accessibile, chiara ed aperta ad ogni possibile utente. Un altro legame abbastanza stretto è quello fra lavoro ed economia, con risvolti che non possono non tenere conto del fattore tempo e della dominante presenza degli strumenti informatici. Per non dire della necessaria estensione del discorso a prospettive di carattere internazionale, non disgiunte da radici di natura localistica. Il che trova un'occasione straordinaria di convergenza «glocale» (globale e locale) nel PNRR.

KEYWORDS

Education, Work, Economics
Educazione, Lavoro, Economia

CONFLITTI D'INTERESSE

L'Autore dichiara che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Premessa

Lo si può dire già all'inizio: in Italia i problemi dello studio a qualsiasi livello (dalla scuola dell'infanzia all'università) e della ricerca scientifica in qualunque ambito (da quello universitario a quello industriale) sono stati affrontati in maniera adeguata, anche se non esente da aspetti criticabili, quasi solo quando la responsabilità ministeriale in merito è stata affidata a due docenti universitari, già rettori di atenei statali: Antonio Ruberti e Luigi Berlinguer. Anche altri avrebbero potuto incidere maggiormente sulle sorti dell'istruzione e dell'indagine metodologicamente orientata: il filosofo del linguaggio Tullio de Mauro, ad esempio, non ha avuto né risorse né tempi sufficienti per poter lasciare il suo segno.

Ci sono poi da mettere in conto le alterne vicende che di volta in volta hanno visto unificare le competenze in un unico ministero oppure scorporarle in ministeri separati, dell'istruzione da una parte e dell'università e della ricerca dall'altra. Ovviamente, tutto questo altalenare fra l'una e l'altra soluzione non ha certo giovato alla continuità di visione politica e progettuale, anzi ha creato talora più problemi di quelli presumibilmente risolti con le diverse riforme: da quella di Misasi, poi arenatasi, a quelle di Moratti e Gelmini, giunte in porto.

2. Ministri accademici

La stessa storia dei due ministri che più volte hanno avuto la responsabilità del ministero più orientato verso la cultura la dice lunga sulle peripezie che da decenni l'Italia conosce in campo educativo e scientifico.

Ruberti ha iniziato come Ministro senza portafoglio (il che già denota una scarsa attenzione al settore) per la ricerca scientifica e tecnologica, restando in carica meno di un anno (dal 1987 al 1988). Poi è stato Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica dal 1988 fino al 1992. Ha varato una riforma (ovvero la legge 341 del 1990) per il riordino e l'autonomia delle università. In 17 articoli essa riformulava le norme sul diploma universitario e sulle lauree (il cosiddetto 3+2), la specializzazione, il dottorato di ricerca, le scuole a fini speciali, le collaborazioni esterne, il Consiglio Universitario Nazionale (CUN), l'attività di docenza, il tutorato, i settori scientifico-disciplinari e l'inquadramento dei docenti. Forse la parte più discussa è quella riguardante la laurea triennale seguita dalla laurea specialistica (poi rinominata come magistrale). Intanto però, ancora in assenza di indagini rigorose, complete ed adeguate sul piano dell'andamento temporale degli esiti, un dato resta inequivocabile: il numero dei laureati è andato comunque aumentando rispetto al passato, per di più in un paese come il nostro che non è certo all'avanguardia in Europa per le quote di laureati.

È da sottolineare, peraltro, che Ruberti aveva alle spalle una solida preparazione di base come studioso di teoria dei sistemi e quindi affrontava le diverse questioni in una prospettiva al tempo stesso fortemente scientifica e nettamente mirata a raggiungere l'obiettivo in forma strutturata e stabile. Anche alcune sue pubblicazioni sulla tecnologia e sulle prospettive europee confermano una profonda conoscenza del *know how* necessario per ogni operazione innovativa. Quando nel 1993 Ruberti divenne Commissario Europeo per la scienza, la ricerca e lo sviluppo e l'istruzione, la formazione e la gioventù preparò il 4° Programma Quadro per la Ricerca, che poi entrò in vigore per il quadriennio 1994-1998. Non solo. Promosse pure due nuovi programmi europei, dopo il successo ottenuto dall'*Erasmus: Leonardo e Socrates*.

Luigi Berlinguer è stato dapprima Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, per pochi giorni, dal 29 aprile al 4 maggio 1993 e poi Ministro della pubblica istruzione dal 1996 al 2000 e dal 1996 al 1998 *ad interim* anche Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, avendo quindi un ampio margine di tempo per poter lasciare la sua traccia. Ma non si può non sottolineare ancora una volta il barcamenarsi della compagine governativa tra una responsabilità unica in merito alla formazione (iniziale e finale) ed alla ricerca (accademica e privata) ed una separazione dei settori scolastico ed universitario. Di Berlinguer è la riforma dell'esame di maturità (a partire dal 1999). Al termine del suo mandato governativo, lo studioso di origine sarda ha pubblicato nel 2001, insieme con Marco Panara, un volume dal titolo *La scuola nuova* (Laterza).

3. La problematica della formazione

Diceva Piaget che gran parte del carattere (ed implicitamente del bagaglio culturale) di una persona si forma nei primi cinque anni di vita, dopo dei quali ogni intervento altrui volto al cambiamento è facilmente destinato all'insuccesso. Se così è, pare evidente che l'accentuata valorizzazione della scuola materna registrata in questi ultimi anni ha segnato un passo decisivo per incrementare le potenzialità orientative, da parte dei maestri e delle maestre, degli atteggiamenti e dei comportamenti di fanciulli e fanciulle loro affidati. In stretta linea di continuità con il mutamento di opinione corrente sull'educazione primaria, va dato atto che anche l'università si è attrezzata al riguardo, prevedendo un adeguamento della formazione universitaria in generale, che è passata da quattro a cinque anni. Si tratta di un percorso di gran lunga più confacente che non il semplice diploma di scuola secondaria magistrale (conseguibile dopo quattro anni di corso) o di maestra "giardiniera" (in relazione al "giardino d'infanzia" e con una durata ridotta a tre anni).

Non si è riusciti, invece, a riformare ulteriormente la scuola secondaria di primo e di secondo grado, se non intervenendo solo parzialmente su aspetti curriculari, attraverso il riordino (nel 2010) dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali: vari altri tentativi non sono stati coronati da successo, come invece era avvenuto per la scuola media unica (legge 31 dicembre 1962, n. 1859). In linea di massima gli esperti condividono l'opinione che la formazione scolastica ed universitaria non sia una variabile dipendente solo dall'occupabilità professionale, anche perché le preparazioni troppo allineate con le tendenze estemporanee del mercato rischiano di non intercettare più le richieste e le offerte in atto al momento della conclusione del ciclo formativo. Quest'ultimo, dunque, non è circoscrivibile al puro apprendimento di tecniche ma conviene sia volto anche e soprattutto ad un *training* basato sulla predisposizione alla risoluzione dei problemi quali che siano, anche al di fuori delle proprie aree di *expertise*. Per un altro verso la formazione ha da guardare al rafforzamento della convinzione di essere cittadini partecipi della realtà socio-politica e non meri ripetitori di discorsi fatti da altri ed esecutori supini di scelte operate dall'alto.

Va segnalato, inoltre, che un nuovo orizzonte si è aperto. L'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa) ha lanciato il *service learning* attraverso il Progetto Avanguardie educative-dentro/fuori la scuola, che prevede l'inserimento – nel *curriculum* scolastico – di attività solidali a favore della soluzione di problemi presenti nelle realtà locali. Qualcosa di simile sta diffondendo anche la Chiesa cattolica con il Progetto *Scholas Occurrentes*, già attuato da Jorge Mario Bergoglio quando era Arcivescovo di Buenos Aires.

4. Le vicende della ricerca

L'attività di ricerca è la spina dorsale che regge insieme la didattica e l'acquisizione di capacità investigative. Senza l'esperienza teorico-empirica mediante lo studio approfondito dei problemi e delle soluzioni relative ad essi non è immaginabile una docenza significativa e foriera di risultati immediati e futuri.

Intanto, però, occorre fare i conti con una decisione storica, che può essere individuata in un momento preciso, nella storia della nostra Repubblica, allorché l'allora ministro competente (Gelmini) non seppe resistere alle imposizioni di un suo collega di governo (Tremonti), che imponeva drastiche riduzioni dei fondi per la ricerca scientifica, a tutto danno di quella stessa comunità nazionale che invece si voleva avvantaggiare. Da allora in poi i contributi per la ricerca sono diventati quasi un *optional*, che ha favorito logiche burocratiche, ben addestrate a trovare soluzioni formalmente ineccepibili quanto sostanzialmente inique. Valga per tutti il caso dei progetti di ricerca d'interesse nazionale (i cosiddetti PRIN), il cui bando e finanziamento erano previsti inizialmente su base annua ma poi sono slittati più volte sino a far saltare intere annualità di finanziamenti, non solo già ridotti in partenza ma per di più spalmati su più anni, favorendo di fatto l'utilizzo degli stanziamenti a favore di altre voci del bilancio non connesse allo studio scientifico. Alla fine si è giunti alla situazione inverosimile di assegnare annualmente all'intero insieme delle 14 aree scientifiche quanto in precedenza era stato attribuito ad una sola di esse (insomma un decremento mai visto prima nella storia d'Italia, per cui è capitato che anche le proposte di ricerca classificate ai primi posti nelle rispettive graduatorie di merito, dopo una valutazione nazionale ed internazionale, non abbiano ottenuto alcunché «per insufficienza dei fondi disponibili»).

5. La divulgazione dei risultati

I risultati delle ricerche scientifiche sono un patrimonio comune, anche perché sono stati raggiunti grazie a diversi sforzi congiunti: di coloro che hanno preparato i ricercatori, di coloro che hanno offerto le risorse per gli studi sperimentali e di quanti si sono offerti, se del caso, quali soggetti-oggetti di investigazione. Di conseguenza ogni ricerca va messa a disposizione della comunità, nei termini e nei limiti definiti dalla normativa vigente. Non può rimanere una sorta di riservato dominio. Per questo, di recente e sempre di più, si assiste a tentativi, più o meno riusciti, di diffondere al massimo dati e strumenti di analisi, metodologie e metodi, esiti ed applicazioni.

Anche l'editoria si è messa al passo con i tempi agevolando, anche se non in tutti i casi, la modalità di accesso libero (*open access*) o altrimenti *open source*. In controtendenza, si sta verificando da qualche tempo a questa parte che, diversamente dal passato, gli studiosi stessi come autori di pubblicazioni siano costretti a pagare un editore, anziché essere ricompensati da questo per il lavoro svolto. Si tratta di un effetto perverso della logica valutativa a tutto campo ormai in atto nelle università. La vecchia espressione *publish or perish* in uso nella procedura di *tenure* nelle università statunitensi ha costretto ora anche studiosi importanti ed apprezzati a dover pagare in proprio la possibilità di diffondere e far leggere le loro opere. Per contro, autori particolarmente noti al più vasto pubblico, a seguito di apparizioni televisive o giornalistiche, non hanno alcuna difficoltà nel far stampare da editori primari quasi ogni loro proposta editoriale, facendo leva sulla

semplice notorietà, indipendentemente dalla qualità del prodotto offerto. Ad ogni buon conto è difficile immaginare a breve una scomparsa della divulgazione cartacea, che consente tempi lunghi di lettura ed approfondimento, perfettamente in linea con lo spirito di ogni buona ricerca scientifica degna di tal nome.

6. Lavoro ed economia

Intanto lavoro ed economia sono cambiati, dall'inizio del nuovo millennio, in misura di gran lunga maggiore rispetto a quanto fatto registrare all'epoca della rivoluzione industriale. In effetti, il periodo posteriore all'affermarsi e diffondersi della società industriale sta già facendo intravedere nuovi scenari, di cui la flessibilità del lavoro e la complessificazione dell'economia sono i primi e sempre più evidenti segnali. Sociologi ed economisti sono in particolare difficoltà nel tracciare un'analisi della presente società italiana e soprattutto sembrano avere pochi strumenti per ipotizzare quali possano essere gli sviluppi futuri.

Si parla di società flessibile e liquida, di lavoro sgranato, divenuto un particolare sfuggente a qualificazioni precise. Però, le conseguenze sono evidenti: il calo demografico è solo in parte compensato dalla nascita di neonati stranieri, i giovani rinviando l'età del matrimonio, il lavoro è in genere caratterizzato dalla precarietà e dall'incertezza, ogni nuova impresa appare rischiosa anche per la costante mutevolezza della normativa in materia (Bontempi, 2001).

Le soluzioni non mancano. Molte sono allo studio. Alcune sono già in atto ma i risultati non appaiono chiari. Il punto cruciale è riuscire ad amalgamare le istanze soggettive con gli interessi collettivi, il lavoro con la sicurezza, la prestazione d'opera attuale con le previdenze del futuro, gli imprevisti (incidenti, malattie, ecc.) con le provvidenze del caso. Ancora una volta si tratta di cercare intensamente e scientificamente il punto di convergenza più adatto, di volta in volta, ad affrontare le emergenze.

7. Il ruolo del tempo

In questo quadro così difficile da leggere e interpretare c'è una categoria concettuale che può svolgere un ruolo-chiave: il tempo. Si deve, infatti, ad accelerazioni temporali il nuovo scenario costituito dal mercato del lavoro dove la rapidità delle informazioni, per esempio, fa agio sulle competenze di settore e dove le durate dell'impiego incidono direttamente sui risultati. Com'è noto, in alcuni ambiti l'obsolescenza non solo dei prodotti ma anche – è una constatazione – delle risorse umane (o, meglio, delle persone) è un dato di fatto che si considera ormai scontato.

Un atteggiamento lamentevole, però, non paga, di fronte a problematiche che hanno già una loro configurazione ben radicata, modelli di comprensione sofisticati, prassi consuetudinarie e *routines* immarcescibili. Ecco dunque delinearsi la necessità di studi mirati al *problem solving*, nell'interesse congiunto delle persone e della loro collettività di appartenenza. Su questo terreno è evidente che hanno un ruolo strategico le reti solidaristiche di intervento, orientate allo scopo in forma responsabile, condivisa, partecipata, consapevole.

Ed anche qui emerge, una volta di più, la questione formazione, ovvero la cultura della sociabilità (Simmel) come caratteristica diffusa, innervata nelle agenzie educative (dalla famiglia alla scuola, dalla cooperazione aziendale alla sportività

di squadra e così via). In ogni caso il fulcro resta la dimensione temporale, con particolare riferimento all'uso ed alle scelte del tempo, caso per caso, momento per momento, azione per azione.

In un mondo globalizzato permane, comunque, la struttura fisica di soggetti umani la cui esistenza fa continuamente i conti con le possibilità di accesso o meno alle potenzialità offerte dall'economia, dalle condizioni peculiari di un territorio, dalle *chances* di una rete informatica, dalle abitudini di tipo inventivo-innovativo. Insomma, il tempo appare la chiave di volta di molte soluzioni nel campo dell'economia e del lavoro. E dunque un'adeguata didattica del tempo o, meglio, del suo utilizzo può offrire nuovi *inputs* in chiave di inserimento nel sociale e di corretta gestione della sociabilità umana.

Occorre, peraltro, prendere atto che gran parte dell'economia contemporanea si basa sulla velocità come vera e propria sfida, nonché strumento di concorrenza. Ma l'eccesso di velocità produce anche errori, fa vittime, soprattutto non consente recuperi e modifiche in corso d'opera. Se poi la struttura aziendale è di dimensioni notevoli è ancora più difficile rimediare ad una cattiva qualità del prodotto. Gli interventi di assistenza e di riparazione diventano impraticabili in assenza di un'adeguata ed efficiente organizzazione. E quando manca un'analisi preventiva delle possibilità di guasti ed errori le conseguenze sono pagate, anche drammaticamente, dagli stessi lavoratori.

8. Le risorse dell'informatica

È vero, però, che il tempo gioca pure a favore di soluzioni agevolate, rapide, immediate, specialmente quando esistono una rete informatica che favorisce la ricerca di un posto di lavoro, canali di distribuzione e vendita, nonché provvidenze assicurative e previdenziali tra cui scegliere a ragion veduta. Le nuove risorse in proposito provengono, fra l'altro, da EURES (*EUROpean Employment Services* – Servizi europei dell'occupazione: <https://ec.europa.eu/eures/portal/jv-se/home>, che alla data del 7 settembre 2022 offre 4.068.847 posti di lavoro), che consente sia la circolazione dei lavoratori in Europa mediante forme di consulenza, assistenza ed informazione, sia l'operatività dei datori di lavoro che vogliono accogliere manodopera straniera. Grazie ai servizi pubblici di ciascuno stato membro dello Spazio Economico Europeo (SEE: <https://www.eesc.europa.eu/it/tags/spazio-economico-europeo>), chi cerca lavoro accresce le sue competenze e fa esperienze utili, anche con esiti immediati. Una rete di consulenti è a disposizione dei lavoratori e dei datori di lavoro. Tale rete è territorialmente ben distribuita ma poco conosciuta e dunque scarsamente sfruttata.

Molte volte prende lo scoraggiamento quando non si hanno a disposizione gli elementi di base: le notizie essenziali, le linee di orientamento, l'attività di collocamento. In particolare, il bisogno riguarda la conoscenza del mercato del lavoro, delle possibilità di alloggio, delle offerte formative specialmente per le generazioni più giovani, delle risorse sanitarie ed ospedaliere, dei prezzi relativi ai beni di consumo primario, del sistema di tassazione, delle provvidenze per la sicurezza sociale, delle qualifiche previste, delle relazioni sociali praticabili e delle forme di associazionismo disponibili sul territorio (cfr. Bontempi, 2001).

La modalità di accesso alle offerte di lavoro comporta di solito la compilazione di un *curriculum vitae* da cui può dipendere, almeno in parte, il buon esito della ricerca di occupazione. Il dato di fatto è che non molti sono in grado di predisporre una buona presentazione di se stessi attraverso lo strumento curricolare.

Dunque anche a questo livello minimale occorre porre specifica attenzione, per diffondere alcune linee essenziali, che mettano tutti gli aspiranti lavoratori in grado di provvedere a se stessi, senza dover ricorrere a terzi per la redazione di un documento di partenza tanto rilevante. Ben più complesso è poi l'itinerario che conduce ad inserire in rete il proprio *curriculum*: quali canali privilegiare? Preferire le formule a pagamento o quelle assolutamente *free*, sostenute da istituzioni pubbliche?

C'è, poi, il problema ricorrente degli eccessi di manodopera in alcune aree e di carenza in altre, senza che si crei l'opportunità di una relazione del tipo "vasi comunicanti". Anche in questo caso l'opzione informatica può giovare per risolvere le necessità di riduzione dell'esubero da una parte e di incremento dell'occupazione dall'altra. La questione non riguarda solo la dimensione territoriale ma più spesso concerne peculiari settori di attività, che possono essere quelli dell'alta tecnologia o dei servizi per la salute.

9. Nuove prospettive internazionali

Se conviene, oramai, non tenere più conto dei confini provinciali e regionali, ed anche nazionali, perché siamo tutti cittadini dell'Europa allargata a quasi una trentina di stati (e nel futuro anche di più), è opportuno parimenti non trascurare del tutto le problematiche riguardanti le zone frontaliere, che comportano difficoltà di varia natura (amministrativa, finanziaria, legislativa, comunicativa, ecc.). Nella misura in cui pure tali questioni vengono affrontate e risolte risulterà poi più percorribile la strada dell'intercultura piena, delle relazioni fra eguali, dei rapporti socio-politico-economici alla pari.

Sono le forme di cooperazione intersettoriale, intercomunitaria, interaziendale, che possono creare ricchezze per tutti, mercati maggiormente condivisi, lavori più gratificanti, organismi socio-economici fondati sulla libera partecipazione degli interessati. L'ideale sarebbe poter praticare libere forme di discussione e condivisione attraverso tavoli comuni fra lavoratori e datori di lavoro, fra cittadini comunitari e stranieri, fra ambiti diversi di esperienza lavorativa.

La disponibilità di una moneta comune, di una rete di trasporti in superficie a vasto raggio (su ferro e su gomma) – per non dire delle vie aeree – permette di esperire soluzioni inusitate e percorsi del tutto innovativi. D'altra parte, lo stesso ricorso a modalità di basso costo non fa che aumentare le potenzialità e le vie di accesso a mercati ed aree in precedenza quasi irraggiungibili.

C'è, altresì, un dato culturale da valutare in tutti i suoi riflessi: la propensione a restare legati al proprio municipio di origine. Questo non è certo un vantaggio in una società sempre più complessa, articolata, flessibile, frattale. Il rischio è indubbiamente quello di un difficile radicamento altrove, ma se il discorso sulla socialità va oltre – pur senza dimenticarli – gli affetti familiari, i legami amicali, le reti associative adolescenziali, allora nuove situazioni possono presentarsi ed offrire altrettanta socialità e relazionalità.

Le prospettive occupazionali e di progressione professionale non si giocano in un unico, ristretto cerchio di riferimento quasi solo ombelicale, ma si allargano sino all'intero continente europeo ed anche ben oltre. D'altro canto, il lavoro ha un carattere sempre più interculturale, differenziato, molteplice, plurilingue. Il che, invece di rappresentare uno svantaggio, può essere persino giocato in termini di opportunità ulteriore, di allargamento delle sfere di azione, di ampliamento dei contatti umani. In tal modo non saranno più solo la concorrenza e la

velocità di intervento ad avere la meglio ma la capacità di interazione fra le persone, tutte (o quasi) coinvolte nella medesima progettualità sociale, fondata sempre più sulla persona umana, sui suoi diritti e sui suoi doveri.

10. Senza frontiere

Lavoro ed economia sembrano non conoscere più frontiere, dopo gli accordi di Schengen e le successive normative in materia. Nonostante alcune limitazioni tuttora in vigore, è pur vero che la libera circolazione dei lavoratori in Europa è un dato di fatto, un esercizio reale di libertà, che non necessita di un permesso particolare, poiché si tratta di un diritto comunitario. Da un punto di vista normativo, comunque, molto ancora dipende dagli accordi bilaterali fra gli stati, non sempre disponibili a stipule tempestive. Insomma si è ancora in una fase di transizione, prima dell'accettazione completa del principio.

Fra l'altro il tasso di disoccupazione, in Italia come in Europa, rimane ancora alto, ma vi sono variazioni stagionali accentuate che vedono mutare l'andamento dell'offerta di lavoro, segnatamente in alcuni settori, dal turismo all'agricoltura, dall'edilizia alla sanità. Ci sono, poi, i problemi di adattamento, non sempre risolvibili in un breve lasso di tempo, soprattutto quando vi sono differenze linguistiche, culturali, religiose e fiscali. Per non dire del riconoscimento delle competenze già possedute, non sempre annoverate fra quelle omologabili con le professioni più consolidate nei paesi di accoglienza. Per ora, esiste una lista europea delle equivalenze professionali ma in diversi casi non vi è alcun riconoscimento. Sulla Gazzetta Ufficiale è stata pubblicata, oramai da tempo, la direttiva n. 2013/55/UE, che modifica la precedente direttiva n. 2005/36, sul riconoscimento delle qualifiche professionali e il regolamento n. 1024/2012 sulla cooperazione amministrativa. In proposito è già in funzione una piattaforma interattiva cui accedere per ottenere le informazioni necessarie, ma ben pochi ne sono a conoscenza. Dunque una volta di più solo chi è aggiornato sopravanza tutti gli altri e consulta in modo mirato i vari portali informatici. Ciò porta invero a risultati positivi in chiave di mobilità socio-professionale, soprattutto quando a visite informatiche seguono altre visite più personalizzate presso gli esperti del settore ed i consulenti messi a disposizione dall'Unione Europea.

Un buon servizio per chi cerca lavoro è offerto pure dalla stampa specializzata, riviste, mensili e settimanali che pubblicano annunci di posti vacanti e di ricerca di personale. Ma ci si può rivolgere anche ad agenzie pubbliche e private che operano (a titolo gratuito o meno), fra l'altro, per la disponibilità di lavoro interinale. Non tutti sanno, poi, che è possibile, a determinate condizioni, ottenere il trasferimento dell'indennità di disoccupazione pure all'estero fino a tre mesi. Queste ed altre facilitazioni rendono possibile un periodo iniziale di esperienza, prima di trovare un lavoro non precario.

11. Il sostegno locale

Il livello di impegno dell'Unione Europea nel campo della ricerca si aggira attorno al 2% del Prodotto Interno Lordo, mentre altrove si registra un punto in più di percentuale (non solo in Giappone ma anche in Corea). A risentirne è la capacità d'innovazione, che, priva della ricerca, non è in grado di raggiungere validi traguardi economici ed occupazionali, competitivi con le altre economie mondiali.

Non vi è in effetti un'adeguata crescita economica, la produttività è contenuta, non si creano molti altri posti di lavoro.

Il sostegno di integrazione può giungere dalle politiche locali (municipali, distrettuali, provinciali, regionali, nazionali), finalizzate ad ottenere risultati di rilievo nell'ambito di un processo economico di sviluppo, collegato ad un quadro più ampio in chiave comunitaria. Si tratta di far acquisire anche ai soggetti locali la consapevolezza di contribuire al progresso globale dell'Unione Europea. Le strategie per l'occupazione non funzionano se circoscritte al contesto periferico. Ormai la partita si gioca su altri piani, per accedere alle risorse necessarie alla ricerca ed all'innovazione. Se torna utile la propensione a costituire distretti locali mirati ad un certo tipo di produzione, nondimeno il loro esito economico ed occupazionale dipende anche dalla loro connessione con il più vasto quadro internazionale, almeno europeo. Non si può non constatare in proposito che gran parte della ricerca (due terzi) e dell'innovazione è concentrata in tre paesi: Francia, Germania e Regno Unito. In Italia ed altrove in Europa, ben poco si fa e per di più quasi tutto è concentrato in aree abbastanza limitate e limitrofe a grandi aree metropolitane (si pensi al caso esemplare di Roma e Milano).

Agli inizi del primo decennio neo-millenario i fondi strutturali europei hanno destinato 10,5 miliardi euro per infrastrutture d'indagine, innovazione, progetti, trasferimenti di *know how*, formazione dei ricercatori. Fino al 2013 sono stati incrementati gli interventi a livello regionale per ricerca ed innovazione (sviluppo), con specifica predilezione per iniziative di collaborazione fra imprese e ricerca pubblica, creando distretti regionali ed interregionali tesi a favorire in primo luogo le piccole e medie imprese, una prerogativa cioè tipicamente italiana nel campo dell'economia e del lavoro. L'attenzione è stata posta principalmente sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT), onde valorizzare le infrastrutture di ricerca ed in primo luogo il capitale umano.

In Italia è il Lazio con Roma l'area che investe maggiormente in ricerca e sviluppo. Segue poi gran parte dell'area centro-settentrionale-occidentale (Lombardia, Piemonte, Emilia-Romagna, Liguria, Toscana, Abruzzo e Campania). I dati delle rimanenti regioni sono quasi trascurabili. Ecco perché una quota significativa dei fondi strutturali fino al 2013 è stata destinata alle regioni del cosiddetto obiettivo «Convergenza» (Campania, Puglia, Calabria e Sicilia) per

«ricerca e sviluppo tecnologico, innovazione e imprenditorialità, incluso il potenziamento delle capacità di ricerca e sviluppo tecnologico e loro integrazione nello Spazio europeo della ricerca (infrastrutture comprese); sostegno alla ricerca ed allo sviluppo, segnatamente nelle piccole e medie imprese (PMI), e al trasferimento di tecnologie; miglioramento dei legami fra le PMI, l'istruzione universitaria, gli istituti di ricerca e i centri di ricerca e sviluppo tecnologico; creazione di *clusters* e reti di imprese; partenariati pubblico-privato; sostegno alla prestazione di servizi commerciali e tecnologici a gruppi di PMI [piccole e medie imprese, la grande risorsa italiana]; promozione dell'imprenditorialità e finanziamento dell'innovazione per le PMI attraverso nuovi strumenti di ingegneria finanziaria».

Invece, sono rientrate come regioni di *phasing-in* (sostegno provvisorio) la Sardegna e di *phasing-out* (esclusione progressiva) la Basilicata. Tutte le altre regioni italiane sono state coinvolte per l'obiettivo «competitività regionale e occupazione», cioè «innovazione e economia della conoscenza, tramite il sostegno alla creazione e al potenziamento di efficaci sistemi regionali di innovazione in grado di ridurre il divario tecnologico e che tengano conto delle esigenze locali».

12. Le azioni per il lavoro e l'economia

Gli anni successivi hanno visto un forte impegno europeo attraverso il Settimo Programma Quadro (FP7) per la cooperazione fra università, industria, centri di ricerca ed autorità pubbliche; per la creatività e l'eccellenza nella ricerca di base e di "frontiera"; per la formazione, la mobilità e lo sviluppo; per il miglioramento delle infrastrutture e dei distretti regionali di ricerca, delle PMI, dei contatti fra scienza e società, della cooperazione internazionale.

Inoltre la Banca europea per gli investimenti ha promosso due iniziative: la *Jaspers (Joint Assistance for Preparing Projects in European Regions, Assistenza congiunta ai progetti nelle regioni europee)* e la *Jeremie (Joint European Resources for Micro to Medium Enterprises, Risorse europee congiunte a favore delle microimprese e delle piccole e medie imprese)*. Nell'ambito del Programma quadro per la competitività e l'innovazione, poi, sono state programmate tre attività: la prima rivolta all'innovazione ed all'imprenditorialità delle PMI; la seconda che concerne il sostegno alla politica dell'ICT, cioè delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione; la terza che riguarda il programma "Energia intelligente-Europa". Infine, è stata promossa una politica comunitaria in materia di concorrenza e aiuti di stato, per stabilire regole relative ad un maggiore impegno delle imprese nella cooperazione transfrontaliera, al partenariato pubblico-privato, alla sicurezza giuridica per gli enti di ricerca senza fini di lucro.

Tutta questa serie di esperienze pregresse è rifluita nella predisposizione della nuova provvidenza del PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), specialmente nelle missioni 1 e 4: Missione 1 – digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura e turismo (21,04%) e Missione 4 – istruzione e ricerca (16,13%), per un totale di 37,17%, cioè più di un terzo dell'intero importo.

13. Investire nel sociale

Investire nel capitale economico è certamente necessario per condurre la ricerca e promuovere lo sviluppo e l'occupazione ma non basta per garantire un'equa distribuzione fra gli aventi diritto, fra i cittadini ed i lavoratori partecipi. Sorge dunque un'ulteriore necessità: quella di investire nel capitale sociale, sul territorio, sulle risorse culturali, sulla formazione, sull'aggiornamento, sulla mediazione sociale, sulla concertazione socio-sindacale e politica, senza trascurare la centralità del lavoro come risorsa umana primaria non cedibile sottocosto ed a qualunque condizione ambientale, temporale, gestionale.

Sempre più spesso si va sperimentando la soluzione di una "flessibilità dolce", magari differenziata secondo necessità soggettive e territoriali. Si è altresì coniato il termine di *flexsecurity* per trovare un punto di convergenza fra esigenze di flessibilità espresse dai datori di lavoro ed esigenze di sicurezza sostenute dalle forze del lavoro. Più che sul dissenso e sulla contrapposizione vi è una tendenza a puntare su soluzioni consensuali, che contemplino in pari tempo diritto alla formazione permanente e contratti a termine su progetto, allungamento del periodo di prova e maggiori garanzie sulla sicurezza sia del posto di lavoro che della previdenza post-periodo lavorativo.

Tutto ciò significa, altresì, un cambiamento di mentalità e di cultura nelle relazioni industriali. Insomma, la libertà di espressione delle istanze fondamentali non può essere espunta dalla codificazione vigente in materia di lavoro. Un punto di convergenza può essere sempre trovato fra ottiche anche contrapposte. Im-

prese economiche e forze-lavoro sono cointeressate alla costruzione di ricchezza, al progresso economico ed al pieno sviluppo in chiave di occupazione.

All'orizzonte non mancano, per di più, nuove ed interessanti prospettive: il futuro pare fortemente caratterizzato dalle problematiche di gestione dell'ambiente. Dunque, un nuovo campo di ricerca e sviluppo è già prospettato, ma occorrono nuove sinergie, nuove convinzioni, nuovi adattamenti a livello economico, culturale, formativo. I talenti non mancano, è invece carente lo spirito di collaborazione, in grado di superare i personalismi e le difficoltà dovute ai mutamenti tecnologici e commerciali. Nuove soluzioni non si inventano se non c'è capacità di auto-imprenditorialità a fronte di crisi e nuove sfide. Come ha affermato il Presidente del Consiglio di Ministri, Mario Draghi, nel presentare il PNRR, questo «rappresenta un'opportunità imperdibile di sviluppo, investimenti e riforme. L'Italia deve modernizzare la sua pubblica amministrazione, rafforzare il suo sistema produttivo e intensificare gli sforzi nel contrasto alla povertà, all'esclusione sociale e alle disuguaglianze» ed anche «può essere l'occasione per riprendere un percorso di crescita economica sostenibile e duraturo rimuovendo gli ostacoli che hanno bloccato la crescita italiana negli ultimi decenni».

In Italia, invero, è ancora tutta da sviluppare una mentalità aperta alla ricerca ed all'innovazione. Ad esempio il cosiddetto *spin off*, cioè la trasposizione delle conoscenze acquisite dentro l'università verso soluzioni imprenditoriali all'esterno degli atenei, è poco praticato: solo qualche centinaio di casi in tutta Italia. Insomma, i tentativi sono ben pochi rispetto alle potenzialità reali. Occorre, pertanto, riflettere sulle motivazioni di una così scarsa propensione alla novità, al rischio, all'investimento sul proprio capitale umano e sociale. In definitiva ci si arresta sulla soglia del provvisorio, del precario, senza dare consistenza ad un progetto serio, a lunga gittata, capace di crescere ed offrire soluzioni occupazionali di largo respiro, per sé e per gli altri.

14. Conclusione

Mario Draghi, nella sua *Lectio Magistralis* per l'inaugurazione dell'anno accademico, nel primo centenario della Facoltà di Economia presso l'Università "La Sapienza" di Roma, ha detto che

«l'accumulazione di capitale umano alimenta l'efficienza produttiva, spinge la remunerazione del lavoro e degli altri fattori produttivi. Questo motore della crescita diviene ancora più rilevante nelle fasi caratterizzate da rapido progresso tecnico. Edmund Phelps notava fin dagli anni Sessanta come l'acquisizione di un livello avanzato di conoscenze sia condizione essenziale per innovare e per adattarsi alle nuove tecnologie» (Draghi, 2006, p. 6).

Ma non è solo questa la presa di posizione da ricordare. Draghi ha aggiunto che «secondo alcune stime, il rendimento sociale dell'istruzione è superiore al rendimento privato, cioè ai più elevati benefici di cui gode chi possiede una migliore e migliore istruzione» (Draghi, 2006, p. 7). Più avanti il suo discorso è divenuto, se possibile, ancora più chiaro e preciso:

«da tempo il pensiero economico, e non solo, sottolinea come le proprietà di efficienza del mercato in una economia non possano prescindere dal 'capitale sociale', definito come l'insieme delle istituzioni, delle norme sociali

di fiducia e reciprocità nelle reti di relazioni formali ed informali, che favoriscono l'azione collettiva e costituiscono una risorsa per la creazione di benessere» (Draghi, 2006, p. 7).

Pare di leggere un testo di sociologia dell'educazione, che fa leva anche sul "capitale sociale" oltre che sul "capitale umano", ancora una volta secondo un'ottica economica, ma abbastanza avvertita delle funzioni sociali dei rapporti sociali sia informali che formali. Ma la *Lectio Magistralis* di Draghi ha esteso il suo approccio anche ad ambiti che parrebbero lontani dalla problematica dell'educazione scolastica:

«la diffusione di elevati livelli di istruzione si associa, a parità di altre circostanze, a migliori condizioni di salute e a un aumento della speranza di vita, in quanto può indurre comportamenti meno rischiosi e una maggiore capacità di elaborare l'informazione utile alla prevenzione e all'accesso alle cure disponibili» (Draghi, 2006, pp. 8–9).

L'invito è dunque a considerare anche gli effetti benefici dell'istruzione per mantenersi in salute e ricorrere alle soluzioni più idonee in caso di malattia.

Inoltre, l'allora governatore della Banca d'Italia non ha mancato di rilevare che «in Italia il rendimento privato dell'istruzione è inferiore alla media dei paesi dell'OCSE; ciò nonostante, un dato ammontare di risorse finanziarie investite in istruzione, anche tenendo conto dei costi sostenuti, rende molto di più di impieghi alternativi» (Draghi, 2006, pp. 11–12). Insomma, se anche è vero che i lavoratori italiani dotati di un titolo di studio guadagnano meno, in media, rispetto ad altri lavoratori di paesi dell'OCSE, però il loro salario è comunque il risultato di un investimento finanziario in materia di istruzione e resta superiore a quello prodotto da altri investimenti non diretti all'istruzione. Detto altrimenti, l'educazione scolastica è comunque più redditizia di qualunque altra destinazione dei fondi a disposizione. Semmai, il punto critico è relativo all'ammontare dell'investimento:

«la spesa per studente nella scuola dell'obbligo e in quella secondaria è anzi più elevata rispetto alla media dei Paesi dell'OCSE, per effetto non già di maggiori retribuzioni *pro capite* del personale docente, bensì di un più alto rapporto numerico tra docenti e studenti: in Italia ogni cento alunni vi sono 9,4 insegnanti nelle scuole secondarie e 9,2 nelle elementari, a fronte di valori pari a 7,4 e 6,1 nei Paesi dell'OCSE e a 8,5 e 6,8 nella media dei Paesi europei» (Draghi, 2006, p. 15).

A questo proposito giustamente è stata ricordata l'intensa attività di sostegno per i diversamente abili. Ma si è considerate, altresì, la capillare presenza della scuola anche nei centri con pochi abitanti e con pochissimi alunni.

Inoltre, mentre si è riconosciuto un ruolo alle scuole tecnico-professionali, si è sottolineato in pari tempo che «la formazione scolastica può essere maggiormente indirizzata verso l'acquisizione di abilità generali, che siano anche di incoraggiamento a proseguire gli studi fino ai gradi più elevati» (Draghi, 2006, p. 16), confermando in tal modo un'opzione a favore di una scelta occupazionale da rinviare a momenti successivi, in maniera da entrare nel mercato del lavoro con un ampio spettro di possibilità ed una formazione di base utilizzabile a largo raggio.


Draghi non si è nascosto il fatto che «l'istruzione è uno dei più importanti capitoli di un'azione di riforma» (Draghi, 2006, p. 19) e soprattutto ha ammesso apertamente che «il riconoscimento del merito non è garanzia di equità» (Draghi, 2006, p. 22). Detto altrimenti, le borse di studio ed i sussidi economici sono utili ma non

sufficienti a garantire l'uguaglianza delle *chances* in prospettiva occupazionale e salariale.

Indubbiamente, l'analisi di Draghi è avveduta, puntuale, informata e propositiva. Comunque, resta un esemplare segnale positivo di attenzione verso il sistema scolastico italiano. Occorre prenderne atto anche in vista di sviluppi successivi, ad ogni livello possibile.

Riferimenti bibliografici

- Bontempi, M. (2001). L'identità secondaria: la socializzazione politica giovanile tra famiglia e gruppo dei pari. In G. Bettin Lattes (Ed.), *Giovani, Jeunes, Jóvenes: Rapporto di ricerca sulle nuove generazioni e la politica nell'Europa del Sud* (pp. 385–410). Firenze University Press, Firenze. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.torrossa.com/it/catalog/preview/2257844>
- Draghi, M. (2006). *Lectio magistralis* in occasione dell'inaugurazione del 100° anno accademico. Facoltà di Economia, Università degli Studi "La Sapienza" di Roma. Retrieved September 30, 2022, from https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/interventi-governatore/integov2006/Draghi_09_11_06.pdf
- Habermas, J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: il Mulino. (Original work published as Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp)
- Inglehart, R. (1983). *La rivoluzione silenziosa*. Milano: Rizzoli. (Original work published as Inglehart, R. (1977). *The Silent Revolution*. Princeton: Princeton University Press)
- Inglehart, R. (1999). *Modernizzazione e postmodernizzazione*. Roma: Editori Riuniti. (Original work published as Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. Princeton: Princeton University Press)
- Kluckhohn, C. (1951). Values and Value-Orientations in the Theory of the Action: an Exploration in Definitions and Classification. In T. Parsons, & E. Shils (Eds.), *Towards a General Theory of Action*, Harvard University Press (pp. 388–433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Luhmann, N. (2001). *Sistemi sociali*. Bologna: il Mulino. (Original work published as Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp)
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1968). *Il contadino polacco in Europa e America*. Milano: Comunità. (Original work published as: Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: The University of Chicago Press)
- Weber, M. (1970). *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*. Firenze: Sansoni. (Original work published as Weber, M. (1904). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Tübingen: Mohr).



The role of self-efficacy on teachers' attitudes towards inclusion of students with disabilities: a comparison between general and support teachers

Il ruolo dell'autoefficacia sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità: un confronto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno

Sara Germani

Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione, Sapienza Università di Roma
sara.germani@uniroma1.it, <https://orcid.org/0000-0001-7110-8412>

Clara Leone

Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione, Sapienza Università di Roma
leone.1912999@studenti.uniroma1.it, <https://orcid.org/0000-0001-5475-6493>

ABSTRACT

In educational contexts, teachers' attitudes towards inclusion are considered crucial elements for the implementation of effective inclusive practices. Teachers' self-efficacy is considered one of the most relevant factors underlying their intention to implement different teaching strategies for including all students, in particular students with disabilities and special educational needs. Although the literature indicates that teachers have positive attitudes towards inclusion, studies focusing on such attitudes show inconsistent findings on the role and correlation between the different factors that determine them. The aim of this study is to investigate teachers' attitude by taking into account, as determining factors, teachers' role (curricular or support teacher) and self-efficacy, with further analysis on the relationship between the two factors. Results show significant differences on the role of these two factors in determining teachers' attitudes.

Nei contesti educativi, gli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione sono considerati elementi cruciali per l'implementazione di effettive pratiche inclusive. Il senso di autoefficacia degli insegnanti è ritenuto uno dei fattori più rilevanti alla base delle loro intenzioni di attuare diverse strategie didattiche per l'inclusione di tutti gli studenti, in particolare degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali. Sebbene la letteratura indichi che gli insegnanti hanno atteggiamenti positivi verso l'inclusione, gli studi incentrati su tali atteggiamenti mostrano risultati inconferenti rispetto al ruolo e alla correlazione tra i diversi fattori che li determinano. Lo scopo del presente studio è quello di indagare gli atteggiamenti degli insegnanti prendendo in consi-

* Sono attribuiti a Sara Germani i *paragrafi 1, 3.2, 3.3, 4 e 5* e a Clara Leone i *paragrafi 2, 3 e 3.1*. Il *paragrafo 6* è frutto del lavoro comune delle due autrici

derazione, come fattori determinanti, il ruolo ricoperto (insegnante curricolare o di sostegno) e l'autoefficacia, con un'ulteriore analisi sulla relazione che lega i due fattori. I risultati mostrano differenze significative rispetto al ruolo che hanno questi due fattori nel determinare gli atteggiamenti dei docenti.

KEYWORDS

Teachers' attitudes, Teachers' self-efficacy, Inclusive education, Support teachers, General teachers

Atteggiamenti degli insegnanti, Autoefficacia degli insegnanti, Educazione Inclusiva, Insegnanti di sostegno, Insegnanti curricolari

1. Introduzione

La rilevazione della qualità e degli esiti dei processi inclusivi all'interno dei contesti educativi è una questione aperta e in continua evoluzione. Nonostante siano passati più di venticinque anni dalla Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994), la ricerca sull' "educazione inclusiva" continua a ricevere sempre maggiore attenzione (Graham et al., 2020), soprattutto nello scenario post pandemico; scenario in cui l'istruzione di *qualità, equa ed inclusiva* continua a subire gli effetti negativi della pandemia sulla realizzazione di ambienti di apprendimento inclusivi ed efficaci per tutti (United Nations, 2021). In Italia, le criticità vissute dai sistemi educativi durante il periodo della pandemia hanno impattato in modo peculiare sugli alunni con disabilità:

«le difficoltà di carattere tecnico e organizzativo, unite alla carenza di strumenti e di supporto adeguati e alle difficoltà d'interazione, hanno reso quindi la partecipazione alla DAD più difficile per i ragazzi con disabilità, soprattutto in presenza di gravi patologie, o se appartenenti a contesti con un elevato disagio socio-economico. Tali complessità hanno ostacolato o interrotto del tutto il percorso didattico intrapreso da molti docenti, impedendo il conseguimento di uno degli obiettivi che una scuola inclusiva si pone ancor prima dell'apprendimento: quello della socializzazione» (ISTAT, 2020, p. 2).

La perdita delle routine scolastiche, del supporto giornaliero e la mancanza di socializzazione hanno contribuito all'emergere di «esigenze diverse rispetto alla situazione antecedente alla chiusura delle scuole» (Zanfroni et al., 2021, p. 37), richiedendo maggiore impegno, sia ai docenti che alle istituzioni scolastiche, sul piano didattico, progettuale e organizzativo «che inevitabilmente ha conosciuto, con la ripresa, in presenza, delle attività scolastiche ulteriori livelli di complessità» (Zanfroni et al., 2021, p. 38). In questo scenario assume sempre più importanza la figura del docente come risorsa chiave per un sistema di istruzione e formazione inclusivo. Nel panorama internazionale, le recenti politiche e pratiche educative hanno posto le basi su cui delineare la nuova figura dell'insegnante nel prossimo futuro, sottolineano la necessità di una formazione mirata alla promozione e allo sviluppo delle competenze necessarie per l'attuazione di pratiche inclusive (European Agency, 2021; European Commission/EACEA/Eurydice, 2021; European Council, 2020), nonché di atteggiamenti positivi verso le diversità degli alunni e

delle alunne (UNESCO, 2020). Nel recente report di monitoraggio, *Inclusion and education: All means all*, l'UNESCO (2020) ha riservato ampio spazio agli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione, sottolineando che un "insegnamento inclusivo" richiede di riconoscere e accettare le esperienze e le capacità di ogni studente e di essere aperti alle loro diversità. Dal report emerge che gli insegnanti mostrano atteggiamenti positivi anche se ancora contornati da un forte scetticismo nei confronti delle pratiche inclusive, dovuto dal fatto che gli insegnanti «non hanno accesso a una formazione completa sull'inclusione» (UNESCO, 2020, p. 141). Dato che mette in luce il ruolo determinante della formazione specifica sui temi dell'inclusione e della disabilità per la promozione degli atteggiamenti positivi dei docenti e per una più efficace didattica inclusiva (Sharma, 2012).

Secondo la Teoria del Comportamento Pianificato (Ajzen, 1991), l'*atteggiamento* è ritenuto una delle componenti essenziali nell'attuazione di un determinato comportamento e può essere definito come una tendenza a rispondere in modo favorevole o sfavorevole a un oggetto, a una persona, a un'istituzione o a un evento (Ajzen, 2005). Tali risposte possono comprendere: risposte cognitive, riferite alle credenze; risposte affettive, riferite alle opinioni e ai pregiudizi; risposte comportamentali, riferite alle intenzioni. Gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione si riferiscono principalmente alle convinzioni e ai sentimenti riguardanti gli alunni e le alunne con disabilità e bisogni educativi speciali (Avramidis & Norwich, 2002). Sulla base di ciò, la letteratura scientifica dimostra, già da tempo, che gli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione rappresentano una variabile fondamentale per il successo dei processi inclusivi (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin et al., 2011; Janes et al., 2010; Loreman et al., 2007). Negli ultimi anni, la ricerca in campo psicologico-educativo, sia nel contesto nazionale che internazionale (es.: Aiello et al., 2018; Aiello et al., 2019; Aramidis & Toulia, 2020; Fiorucci, 2019; Fiorucci & Pinnelli, 2020; Murdaca et al., 2018; Sharma et al., 2018; Savolainen et al., 2022; Van Mieghem et al., 2020; Vergani & Kielblock, 2021), sta ponendo particolare attenzione sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità e con bisogni speciali, evidenziando come gli atteggiamenti negativi dei docenti rappresentino la principale barriera all'educazione inclusiva e analizzando i diversi fattori alla base di tali atteggiamenti. Da recenti studi e metanalisi (Fiorucci, 2019; van Steen & Wilson, 2020; Yada et al., 2022), le variabili che incidono in misura maggiore sugli atteggiamenti dei docenti sembrano essere: «la gravità e la tipologia della disabilità» degli alunni, con «una maggiore complessità del deficit» (Fiorucci, 2014, pp. 56–57) che corrisponde a maggiore ritrosia e inadeguatezza da parte dei docenti; il genere degli insegnanti, con le insegnanti che riportano atteggiamenti più positivi rispetto ai colleghi maschi; il grado scolastico, con «gli insegnanti di scuola primaria che tendono ad avere atteggiamenti più positivi» rispetto agli insegnanti di scuola secondaria (Fiorucci, 2014, pp. 57); gli anni di servizio, con gli insegnanti con più esperienza didattica che sono più propensi all'implementazione di pratiche inclusive. L'esperienza didattica, come fattore alla base degli atteggiamenti dei docenti mostra però alcuni elementi contrastanti, con i risultati di alcuni studi che evidenziano atteggiamenti più positivi nei docenti in formazione rispetto a docenti con esperienza ventennale (es.: Hecht et al., 2017); il senso di autoefficacia dei docenti, con una forte correlazione tra un più elevato livello di autoefficacia percepita e la predisposizione alla messa in atto di pratiche inclusive; in relazione all'autoefficacia, la formazione dei docenti su tematiche inerenti all'inclusione scolastica è una variabile che può avere un impatto positivo sui loro atteggiamenti, grazie all'influenza positiva sul senso di efficacia didattica degli insegnanti. Inoltre, gli at-

teggiamenti verso l'inclusione sembrano essere correlati anche al ruolo ricoperto dagli insegnanti: sia gli *special teachers*, nei contesti educativi internazionali, sia gli insegnanti di sostegno italiani risultano più positivi e più orientati a promuovere l'inclusione rispetto ai colleghi curricolari (Fiorucci, 2014, 2019; Hernandez et al., 2016; Saloviita, 2020; Segall & Campbell, 2012). Tra i docenti italiani, questa differenza di percezione negli atteggiamenti sembra essere correlata a una più efficace rappresentazione che i docenti di sostegno maturano riguardo al proprio ruolo nei confronti degli alunni con disabilità e dell'inclusione, rispetto agli insegnanti curricolari. Rappresentazione che deriva dall'idea, errata ma ancora perseguita, che l'inclusione sia un tema a "se stante" (Bocci et al., 2021), in cui il rischio è che l'acquisizione di competenze inclusive possa non essere percepita da tutti gli insegnanti come un fattore cruciale, a prescindere dal ruolo ricoperto; una visione «che fa fatica a superare la rappresentazione statica di funzioni didattiche diversificate: quelle pensate per la classe mainstream e quelle dedicate agli altri alunni (disabili, stranieri, poveri, etc.)» (Bocci et al., 2021, p. 14). Tuttavia, il ruolo ricoperto dagli insegnanti come fattore determinante di atteggiamenti più, o meno, positivi non mostra ancora una chiara evidenza. In linea generale, sebbene la letteratura indichi che gli insegnanti hanno atteggiamenti positivi verso l'inclusione, sottolineandone l'importanza per l'implementazione di effettive pratiche inclusive (Aramidis & Toulia, 2020), gli studi incentrati su tali atteggiamenti mostrano risultati incoerenti e contraddittori rispetto al ruolo e alla correlazione tra i diversi fattori alla base delle intenzioni, delle opinioni e dei sentimenti degli insegnanti riguardanti gli alunni e le alunne con disabilità e bisogni educativi speciali (Aiello et al., 2017; Avramidis et al., 2000; Savolainen et al., 2022; van Steen & Wilson, 2020; Yada et al., 2022).

Partendo da queste premesse, lo scopo del presente studio è quello di esplorare ed evidenziare le differenze, tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, sia negli atteggiamenti verso l'inclusione sia nei livelli di autoefficacia percepita; e di verificare se, in entrambi i gruppi di insegnanti, a maggiori livelli di autoefficacia percepita corrispondano effettivamente anche atteggiamenti più positivi.

2. La *Teacher Self-Efficacy* nelle pratiche inclusive

La *self-efficacy*, ovvero senso di autoefficacia, è definita come la «credenza circa le proprie capacità di eseguire un compito o, più specificamente, di adottare con successo un determinato comportamento» (Bandura, 1977, p. 79); si riferisce dunque alla convinzione delle «proprie capacità di organizzare e realizzare [azioni necessarie] a gestire adeguatamente le situazioni che [si incontrano] in modo da raggiungere i risultati prefissati» (Bandura, 1995). In generale, la *Teacher efficacy* [senso di autoefficacia degli insegnanti] (Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) si riferisce alla convinzione dell'insegnante sulle proprie capacità nel saper realizzare con successo uno specifico compito di apprendimento in un particolare contesto. Il costrutto di autoefficacia degli insegnanti è legato a molti risultati educativi, come la persistenza, l'entusiasmo, l'impegno e il comportamento didattico del docente; mostrando, inoltre, un valore predittivo sui risultati e sulla motivazione degli studenti negli apprendimenti, nonché sul loro senso di autoefficacia (Biasi et al., 2014; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Nell'ambito dei processi inclusivi, il senso di "autoefficacia degli insegnanti

nelle pratiche inclusive” è considerato come un costrutto specifico (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices*; Park et al., 2016; Sharma et al., 2012) e si riferisce alla percezione che hanno i docenti delle proprie capacità di mettere in atto una didattica inclusiva in grado di coinvolgere tutti gli studenti, della propria propensione alla collaborazione, sia con i genitori sia con le altre figure professionali coinvolte nei processi inclusivi, e alla percezione che i docenti hanno rispetto alla propria capacità di gestire i comportamenti degli studenti in classe. Nel campo della ricerca sugli atteggiamenti dei docenti nei confronti dell’inclusione, molti studi (es.: Aiello et al., 2016; Aiello et al., 2017; Hecht et al., 2017; Savolainen et al., 2022; Sharma & Sokal, 2016; Sharma et al., 2012; Sharma et al., 2018; Yada & Savolainen, 2017, 2019; Yada et al., 2022) si sono soffermati sull’importanza che ha l’autoefficacia degli insegnanti sulla disponibilità ad attuare diverse strategie didattiche per l’inclusione di tutti gli studenti, con particolare riferimento agli studenti con disabilità, dimostrando la correlazione positiva tra il senso di autoefficacia e gli atteggiamenti degli insegnanti verso l’inclusione.

3. Metodologia

Il disegno della ricerca si basa su uno studio esplorativo, che ha coinvolto un campione di convenienza di 437 insegnanti, di cui 254 curricolari (il 58%) e 183 di sostegno. Il campione è composto per la maggior parte da insegnanti di genere femminile (94% del campione) ed è distribuito nelle diverse regioni italiane, riportate in aree geografiche: 40.73% Nord (Liguria, Piemonte, Valle D’Aosta, Lombardia, Emilia-Romagna, Trentino Alto-Adige, Veneto e Friuli Venezia Giulia); 22.20% Centro (Lazio, Marche, Toscana e Umbria); 37% Sud-Isole (Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna). Il campione, inoltre, si distribuisce nei diversi gradi scolastici di insegnamento: 20.1% Nido e Infanzia (comprende insieme la fascia 0-6); 33.6% scuola primaria; 25.4% Secondaria Primo grado; 20.8% Secondaria Secondo grado.

Per lo studio è stato somministrato un questionario agli insegnanti, composto da due scale di misura (cfr. § 3.2), relative al livello di efficacia dei docenti nei contesti scolastici inclusivi e alle opinioni, agli atteggiamenti e alle preoccupazioni rispetto all’educazione inclusiva. Il questionario è stato diffuso online attraverso Google Moduli, tra febbraio e marzo 2022, utilizzando i social networks come mezzo di diffusione; nello specifico è stato condiviso in diversi gruppi professionali di insegnanti su *Facebook*. Le analisi statistiche sono state implementate attraverso l’utilizzo del software *Jamovi 2.0* (The Jamovi project, 2021, <https://www.jamovi.org>).

3.1 Scopo e ipotesi di ricerca

Lo scopo dello studio è quello di esplorare ed evidenziare le differenze, tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, sia negli atteggiamenti verso l’inclusione sia nei livelli di autoefficacia percepita; e di verificare, in entrambi i gruppi, il ruolo che ha l’autoefficacia degli insegnanti, nelle pratiche inclusive, come fattore alla base dei loro atteggiamenti verso l’inclusione degli alunni con disabilità. Le ipotesi seguono, dunque, le evidenze che la letteratura presa in analisi ha finora evidenziato, nello specifico:

1. gli insegnanti di sostegno hanno atteggiamenti, intesi come opinioni, sentimenti e preoccupazioni per l'educazione inclusiva, più positivi rispetto agli insegnanti curricolari;
2. gli insegnanti di sostegno si sentono più capaci di mettere in atto una didattica inclusiva, di collaborare con le altre figure professionali e di gestire i comportamenti degli studenti in classe, rispetto agli insegnanti curricolari;
3. l'autoefficacia percepita dagli insegnanti, sia curricolari che di sostegno, ha un effetto positivo sugli atteggiamenti verso l'inclusione.

3.2 Strumenti

Al fine di verificare al meglio le ipotesi sopra descritte, si è scelto di ricorrere a una delle combinazioni di strumenti più utilizzate negli studi correlazionali sugli atteggiamenti e sull'autoefficacia dei docenti nell'educazione inclusiva (Savolainen et al., 2022): la versione rivista della scala *Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education* (SACIE; Loreman et al. 2007), ovvero la SACIE-R di Forlin e colleghi (2011), per misurare gli atteggiamenti; e la scala *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP; Park et al., 2014; Sharma et al., 2012), per la misura dell'autoefficacia dei docenti nelle pratiche inclusive. La versione italiana di entrambe le scale, utilizzate nel presente studio, fa riferimento alla validazione elaborata da Aiello e colleghi (2016).

La SACIE-R misura le percezioni dei docenti sulla base di tre elementi ritenuti fondamentali per la promozione dell'educazione inclusiva: opinioni e livelli di adeguatezza nell'interazione con persone disabili; disponibilità ad accogliere alunni con bisogni educativi speciali; preoccupazioni legate all'implementazione di pratiche educative inclusive. La scala è composta da 15 item, valutati su una scala Likert a sei punti (1=totalmente in disaccordo; 6=totalmente d'accordo), suddivisi in quattro fattori (Disagio nell'interazione con le persone disabili; Paura di avere una disabilità; Accettazione degli Allievi con diversi bisogni di supporto; Preoccupazioni sull'educazione inclusiva).

La SACIE, come pure la SACIE-R, è stata ideata principalmente per misurare gli atteggiamenti dei docenti *pre-service* e nella maggior parte degli studi, anche nel contesto italiano, è utilizzata con gli insegnanti tirocinanti o in formazione. Per questo motivo si è ritenuto utile riformulare alcuni item per adattarli agli insegnanti *in-service* (ad esempio l'item "Sono preoccupato/a del fatto che sarà difficile fornire un'adeguata attenzione a tutti gli studenti in una classe inclusiva" è stato sostituito da "Sono preoccupato/a del fatto che è difficile fornire un'adeguata attenzione a tutti gli studenti in una classe inclusiva").

La TEIP misura il senso di autoefficacia dei docenti in termini di competenza per l'implementazione di una didattica inclusiva efficace, come le conoscenze pedagogico-didattiche e di strategie per la gestione della classe, la capacità di collaborare con genitori e altri professionisti coinvolti nel processo inclusivo, capacità di favorire l'apprendimento di studenti con difficoltà e di adattare loro i metodi di valutazione. La TEIP è composta da 18 item valutati su scala Likert a sei punti (1=totalmente in disaccordo; 6=totalmente d'accordo) e suddivisi in tre fattori (Efficacia nell'istruzione inclusiva; Efficacia nella collaborazione; Efficacia nella gestione di comportamenti problema).

3.3 Analisi dei dati

Sulle scale, dopo aver verificato le assunzioni di normalità, è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) utilizzando, per l'estrazione dei fattori, il metodo *Maximum Likelihood* in combinazione con una rotazione *Oblimin*; successivamente l'analisi per l'affidabilità interna (α). Per la verifica delle prime due ipotesi di ricerca è stata condotta un'analisi della varianza (Anova) One Way, che ha permesso di indagare la differenza nei livelli di autoefficacia e negli atteggiamenti a seconda del ruolo ricoperto dagli insegnanti.

La terza ipotesi è stata verificata attraverso delle regressioni lineari multiple, con metodo standard, per verificare se a diversi livelli di autoefficacia, corrisponda una differente percezione degli atteggiamenti. Nello specifico sono state inserite come variabili dipendenti "Accettazione degli Allievi con diversi bisogni di supporto" e "Preoccupazioni sull'educazione inclusiva"; nelle variabili indipendenti "Efficacia nell'istruzione inclusiva", "Efficacia nella collaborazione", "Efficacia nella gestione di comportamenti problema". Le regressioni sono state condotte separatamente per insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno. Sia per l'analisi della varianza, sia per le regressioni è stato considerato un livello di significatività $p < 0.05$.

4. Risultati

Di seguito verranno riportate prima le analisi psicometriche sulle scale (analisi fattoriale e analisi per l'affidabilità interna); successivamente i risultati relativi alle ipotesi di ricerca.

4.1 Analisi fattoriale

L'EFA sulla SACIE-R ha riportato buoni indici di adattamento del modello ai dati (TLI: 0.91; RMSEA: 0.056) e confermato la struttura fattoriale originale, con saturazioni comprese tra 0.34 e 0.98. Il test di sfericità di Bartlett è significativo ($\chi^2 = 1298$ (df = 78), $p < .001$) e la misura del KMO di adeguatezza del campionamento è 0.701, al limite del valore minimo accettabile (Navarro & Foxcroft, 2019). La varianza totale spiegata è del 43%. Il coefficiente Alpha di Cronbach registra buoni valori in soli tre fattori: il primo, Paura di avere una disabilità, con α 0.88, il secondo, Accettazione degli Allievi con diversi bisogni di supporto, con α 0.70 e il terzo, Preoccupazioni per l'educazione inclusiva con α 0.72. Per questo motivo, nelle successive analisi, saranno presi in considerazione solamente questi tre fattori.

Anche i risultati dell'EFA sulla TEIP riportano buoni indici (TLI 0.95; RMSEA 0.6), rispettando i fattori della scala originale e con saturazioni comprese tra 0.34 e 0.99. L'analisi ha portato all'esclusione di due item in quanto avevano basse saturazioni (< 0.30). Il test di sfericità di Bartlett è significativo ($\chi^2 = 4271$ (df=105), $p < .001$) e la misura del KMO di adeguatezza del campionamento è 0.94. La percentuale di varianza spiegata è del 59.3%. Tutti e tre i fattori registrano ottimi indici di validità interna. Per il fattore uno, Efficacia nell'istruzione inclusiva, si ha α 0.87; per il secondo fattore, Efficacia nella collaborazione, α 0.92; per il terzo, Efficacia nella gestione di comportamenti problema, α 0.77.

4.2 Risultati dell'Analisi della Varianza

In linea con la prima ipotesi di ricerca, le analisi della varianza hanno evidenziato differenze significative, tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, per quanto riguarda i punteggi medi delle variabili Paura di avere una disabilità ($F(1,435)=5.07, p=0.025$) e Preoccupazioni per l'educazione inclusiva ($F(1,4269)=9.72, p=0.002$), con gli insegnanti curricolari che risultano avere una maggiore paura della disabilità e una maggiore preoccupazione. Per quanto riguarda la variabile Accettazione di alunni con bisogni di supporto non si registrano differenze significative nei punteggi medi ($p=0.131$). Nella tabella 1 sono riportati i punteggi medi in tutte le variabili, nella Figura 1 il grafico descrittivo delle Anova significative.

	Ruolo	Media	Dev. Stand.
Paura di avere una disabilità*	Insegnanti curricolari	3.24	1.49
	Insegnanti di sostegno	2.93	1.36
Preoccupazioni per l'educazione inclusiva*	Insegnanti curricolari	2.56	1.09
	Insegnante di sostegno	2.26	0.90
Accettazione degli allievi con bisogni di supporto	Insegnanti curricolari	4.80	0.88
	Insegnanti di sostegno	4.64	1.20

Tabella 1. Punteggi medi negli atteggiamenti – *differenze significative

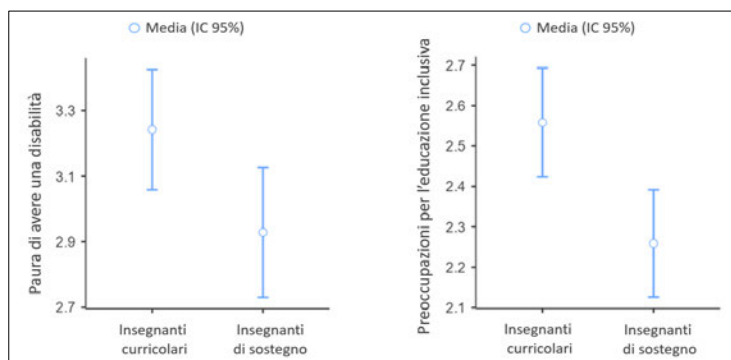


Figura 1. Anova – Paura di avere una disabilità; Preoccupazioni per l'educazione inclusiva

La seconda ipotesi non è confermata; le analisi della varianza mostrano risultati significativi nei punteggi medi della variabile Efficacia nella collaborazione ($F(1,376)=8.04, p=0.005$), con gli insegnanti curricolari che si percepiscono più efficaci rispetto agli insegnanti di sostegno. Per quanto riguarda le altre due variabili, Efficacia nell'istruzione inclusiva e Efficacia nella gestione di comportamenti problema, l'Anova non ha risultati significativi (rispettivamente: $p=0.65$; $p=0.09$). Nella tabella 2 sono riportati i punteggi medi in tutte le variabili, nella Figura 2 il grafico descrittivo dell'Anova significativa.

	Ruolo	Media	Dev. Stand.
Efficacia nell'istruzione inclusiva	Insegnanti curricolari	4.69	0.93
	Insegnanti di sostegno	4.53	1.06
Efficacia nella collaborazione*	Insegnanti curricolari	4.48	0.94
	Insegnante di sostegno	4.21	1.00
Efficacia nella gestione di comportamenti problema	Insegnanti curricolari	4.63	0.88
	Insegnanti di sostegno	4.59	1.03

Tabella 2. Punteggi medi nell'autoefficacia – *differenze significative

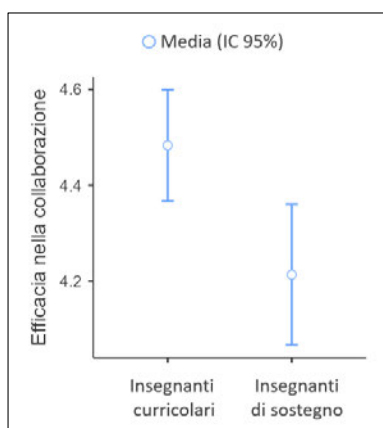


Figura 2. Anova – Efficacia nella collaborazione

4.3 Risultati delle regressioni

Per quanto riguarda le due regressioni lineari multiple condotte sul gruppo di insegnanti curricolari, nella prima si ha un effetto significativo di due variabili indipendenti, Efficacia nell'istruzione inclusiva e Efficacia nella gestione di comportamenti problema, sulla variabile dipendente Accettazione degli allievi con bisogni di supporto, rispettivamente: $\beta=0.18$, $p=0.031$; $\beta=0.32$, $p<0.001$. La varianza totale spiegata della variabile Accettazione degli allievi con bisogni di supporto è del 16%. Nella seconda regressione si ha l'effetto significativo di una sola variabile indipendente, Efficacia nella collaborazione, sulla variabile dipendente Preoccupazioni per l'educazione inclusiva con: $\beta= -0.22$, $p=0.020$ e una varianza totale spiegata del 5%.

Le due regressioni condotte sul gruppo di insegnanti di sostegno mostrano effetti significativi nella prima regressione, che ha come variabile dipendente Accettazione degli allievi con bisogni di supporto. Si registrano gli effetti significativi delle sole variabili indipendenti Efficacia nell'istruzione inclusiva ($\beta=0.45$, $p<0.001$) e Efficacia nella gestione di comportamenti problema ($\beta=0.20$, $p=0.038$). La varianza totale spiegata della variabile Accettazione degli allievi con bisogni di supporto è del 28%. I risultati della seconda regressione mostrano che non vi è nessun effetto significativo dell'autoefficacia percepita dagli insegnanti di sostegno sulla loro preoccupazione per l'educazione inclusiva.

5. Discussione

Gli atteggiamenti dei docenti nei confronti degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali, e l'autoefficacia nell'implementazione di pratiche didattiche effettivamente inclusive, nonostante rappresentino elementi cruciali per l'educazione inclusiva, restano difficili sia da comprendere che da misurare (e.g.: Ewing et al., 2018; Sharma & George, 2016). Nel presente studio, i fattori presi in esame riguardano il ruolo degli insegnanti e l'autoefficacia, con un'ulteriore analisi sulla relazione che lega questi due fattori. La relazione tra atteggiamenti e autoefficacia dei docenti nelle pratiche inclusive e, nello specifico, l'effetto "predittivo" del senso di autoefficacia sulle opinioni, sulle intenzioni e sulle preoccupazioni dei docenti, non mostra ancora una chiara evidenza (Savolainen et al., 2022). I risultati del presente studio confermano queste difficoltà nel definire i fattori alla base degli atteggiamenti dei docenti. In merito agli atteggiamenti, il fattore "ruolo" conferma solo in parte i risultati evidenziati dalla letteratura (Fiorucci, 2019; Saloviita, 2020), secondo i quali gli insegnanti di sostegno avrebbero atteggiamenti migliori rispetto ai loro colleghi curricolari. Dall'analisi della varianza emerge, infatti, che gli insegnanti di sostegno hanno meno paura di avere una disabilità e meno preoccupazioni per l'educazione inclusiva. Pur essendoci differenze statisticamente significative nei punteggi medi tra gli insegnanti curricolari e di sostegno, i risultati evidenziano che entrambi i gruppi di insegnanti hanno bassi punteggi nelle due variabili, dimostrando che hanno poca paura di avere una disabilità e che il dover agire pratiche inclusive non è fattore di preoccupazione. Per quanto riguarda, invece, l'accettazione di alunni con bisogni di supporto non si registrano differenze significative nei punteggi medi; insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno accettano allo stesso modo la diversità degli alunni, mostrando un alto livello di accettazione (come si può vedere nella Tabella 1, che riporta i punteggi medi). In generale, i risultati del presente studio rispecchiano quanto riscontrato in letteratura, ovvero che gli insegnanti hanno atteggiamenti positivi verso l'inclusione (Aramidis & Toulia, 2020). Tuttavia, è necessario evidenziare la presenza di altri fattori, come il genere degli insegnanti, che può avere un ruolo determinante negli atteggiamenti. Il campione del presente studio è composto per il 94% da insegnanti di genere femminile ed è un dato da tenere in considerazione nel valutare il livello degli atteggiamenti, in quanto è stato dimostrato che le insegnanti riportano atteggiamenti più positivi rispetto ai colleghi di genere maschile (van Steen & Wilson, 2020). Per quanto riguarda l'autoefficacia, al contrario di quanto ipotizzato, non sono gli insegnanti di sostegno a percepirsi più efficaci nell'implementazione di pratiche inclusive e nella gestione dei comportamenti degli alunni. In queste due variabili, infatti, sia insegnanti curricolari che di sostegno, pur registrando buoni livelli di autoefficacia, non mostrano differenze significative. Inoltre, a sentirsi più capaci nella collaborazione sono gli insegnanti curricolari. In un'ottica inclusiva, «la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali per lo svolgimento della funzione docente» (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Il *Profilo dei docenti inclusivi* (European Agency, 2012) riconosce come uno dei valori fondamentali, alla base del lavoro dei docenti in ambienti scolastici inclusivi, il saper lavorare con i genitori e le famiglie e il saper lavorare con più professionisti dell'educazione. La didattica inclusiva si basa, principalmente, su un approccio cooperativo; saper interpretare la comunicazione e la collaborazione con i genitori e le famiglie diventa una responsabilità professionale, in quanto il coinvolgimento dei genitori è un aspetto cruciale per l'inclusione di tutti gli alunni (Ainscow, 2020). L'insegnante deve sentirsi capace di assumere

un approccio di squadra che sappia coinvolgere direttamente gli alunni, i genitori, i compagni di classe e il resto degli insegnanti, qualunque sia il proprio ruolo. Nell'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011) viene, inoltre, riconosciuto il ruolo fondamentale della collaborazione dell'insegnante di sostegno per lo sviluppo di pratiche inclusive, attraverso la promozione dell'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni. È fondamentale che tutti gli insegnanti sappiano riconoscere «il valore ed i benefici del lavoro di collaborazione con altri insegnanti e professionisti del settore educativo» (European Agency, 2012, p. 18). Dai punteggi medi (si veda tabella 2) si può notare che sia gli insegnanti curricolari che quelli di sostegno hanno un elevato senso di autoefficacia nelle pratiche inclusive, compreso quello nella collaborazione. Inoltre, come mostrano i risultati delle regressioni, il senso di autoefficacia nella collaborazione ha un effetto significativo nel ridurre le preoccupazioni per l'educazione inclusiva degli insegnanti curricolari ($\beta = -0.22$); e il percepirsi efficaci nell'istruzione inclusiva e capaci nella gestione di comportamenti problema aiuta gli insegnanti, sia curricolari sia di sostegno, ad accettare in misura maggiore gli allievi con bisogni di supporto. Dati che confermano l'importanza di sostenere tutti i docenti nello sviluppo delle proprie capacità inclusive (Sharma et al., 2018).

La formazione iniziale e l'aggiornamento su tematiche inerenti alla didattica speciale e, più in generale, all'educazione inclusiva è una tra le maggiori variabili che influenza l'efficacia didattica dei docenti, nonché le opinioni e le intenzioni necessarie per innescare pratiche inclusive (Aiello & Sharma, 2018; Avramidis & Norwich, 2002; Sharma, 2012). Formazione che non deve limitarsi all'acquisizione di conoscenze sui contenuti strettamente legati ai problemi della disabilità, piuttosto a competenze trasversali che possano aiutare i docenti ad affrontare efficacemente e globalmente i processi inclusivi degli attuali scenari scolastici (Aiello et al., 2021). Nel contesto italiano, nonostante le recenti normative in ambito di istruzione scolastica pongano l'inclusione e la formazione docente tra le priorità politiche (Decreto-Legge 30 Aprile 2022, n. 36; MIUR, 2021), un «nodo critico» sulla formazione in ambito inclusivo resta, seppur «da più parti si dichiara come ineludibile una formazione inclusiva per tutti gli insegnanti», il fatto che «allo stato attuale esiste una differenziazione nell'acquisizione di conoscenze e di competenze tra gli insegnanti cosiddetti *curricolari* o *su posto comune* e gli insegnanti specializzati per il sostegno» (Bocci et al., 2021, p. 9). Risulta necessario garantire una formazione inclusiva per tutti gli insegnanti che sappia superare la visione statica e tradizionale del ruolo dell'insegnante, acquisendo sempre maggiore consapevolezza del fatto che il profilo inclusivo dell'insegnante non può riguardare solo quello *del sostegno* (Bocci, 2018).

6. Conclusioni

I risultati del presente studio sono in linea con quanto emerge dalla letteratura internazionale sul ruolo che ha la *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* nel prevedere gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'educazione inclusiva (Savolainen et al., 2022; Yada et al., 2022); in particolare emerge un importante effetto sulle preoccupazioni degli insegnanti curricolari verso la realizzazione di un insegnamento inclusivo e sull'accettazione degli allievi con bisogni di supporto da parte degli insegnanti di sostegno. Tuttavia, i dati a disposizione non consentono di stabilire una effettiva relazione di causalità tra autoefficacia e atteggiamenti, rappresentando sicuramente un limite della ricerca. Relazione che per essere stabilita ne-

cessiterebbe di ulteriori approfondimenti, come studi longitudinali, che consentirebbero analisi statistiche certamente più avanzate; indagini qualitative, caratterizzate dall'osservazione degli atteggiamenti in classe dei docenti; come pure l'indagine su un campione più ampio e eterogeneo. La prevalenza di insegnanti di genere femminile nel campione rappresenta, infatti, un secondo limite dello studio. Limiti che si ritrovano, in generale, nella letteratura riguardante la relazione tra autoefficacia e atteggiamenti degli insegnanti (Savolainen et al., 2022). I risultati dello studio possono porsi come un ulteriore punto di partenza per i futuri studi riguardanti il modo in cui l'autoefficacia influenza il comportamento quotidiano degli insegnanti, per sviluppare strategie efficaci e maggiore consapevolezza degli insegnanti nei confronti dell'inclusione. I risultati danno, inoltre, un contributo alla comprensione dei fattori alla base degli atteggiamenti, in modo particolare sul ruolo dei docenti. Comprendere i fattori che spingono i docenti ad atteggiamenti più, o meno, positivi può avere importanti implicazioni per la pratica inclusiva, poiché per progettare una formazione che sia realmente efficace è fondamentale tenere conto degli aspetti culturali e individuali dei docenti (Van Steen & Wilson, 2020).

Infine, i risultati dello studio offrono una riflessione sulle caratteristiche del docente richieste nell'attuale contesto educativo. Caratteristiche che comprendono la consapevolezza del loro potenziale e delle loro competenze, che senza negare le difficoltà oggettive che la disabilità e le esigenze educative di ogni studente implicano, permettono agli insegnanti di affrontare con successo le sfide della piena inclusione (Aiello et al., 2019).


Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Girelli, L., & Olley, J. G. (2018). Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 175-188. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2739>
- Aiello, P., & Sharma, U. (2018). Improving intentions to teach in inclusive classrooms: the impact of teacher education courses on future Learning Support Teachers. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(1), 207-219. <https://doi.org/10.13128/formare-22605>
- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D. M., Di Gennaro, D. C., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(1), 64-87. Retrieved August 30, 2022, from <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1233>
- Aiello, P., Pace, E. M., Dimitrov, D. M., & Sibilio, M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 13-28. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2542>
- Aiello, P., Pace, E. M., & Sibilio, M. (2021). A simplex approach in Italian teacher education programmes to promote inclusive practices. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882056>
- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2019). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, lavoro, persona*, 7(20), 10-24.

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behaviour*. Berkshire: Open University Press
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., & Toulia, A. (2020). Attitudes and inclusion of students with special educational needs in regular schools. In *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1237>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191–215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente–SAED): adattamento e validazione in Italia. *ECPS Journal*, 10, 485–509. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-bias>
- Bocci, F. (2018). Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'Index for Inclusion. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 1069–1081). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F., Guerini, I., Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1), 8-23. <https://doi.org/10.13128/form-10463>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion – Developing Learning and Participation in Schools* (3rd ed). Bristol, UK: CSIE.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved September 1, 2022, from https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). *Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion: Conceptual Working Paper*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Council (2020). *Council conclusions on European teachers and trainers for the future (2020/C 193/04)*. Retrieved August 30, 2022, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(02))
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150–165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/355>
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-21>
- Fiorucci, A., & Pinnelli, S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 68-80. <https://doi.org/10.14605/ISS1912009>

- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Graham, L.J., Medhurst, M., Malaquias, C., Tancredi, H., Bruin, C., Gillett-Swan, J., Poed, S., Spandagou, I., Carrington, S. & Cologon, K. (2020). Beyond Salamanca: a citation analysis of the CRPD/GC4 relative to the Salamanca Statement in inclusive and special education research. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23.
- Hecht, P., Aiello, P., Pace, E. M., & Sibilio, M. (2017). Attitudes and teacher efficacy among Italian and Austrian teachers: A comparative study. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 269–282. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831627>
- Hernandez, D. A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General Education and Special Education Teachers' Attitudes towards Inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79, 93. Retrieved August 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1129749>
- Ianes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- ISTAT (2020). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2019-2020*. Retrieved August 30, 2022, from <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf>
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). Retrieved August 30, 2022, from <https://dsq-sds.org/article/view/53/53>
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Costa, S. (2018). Evaluating the perception of disability and the inclusive education of teachers: the Italian validation of the Sacie-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education–Revised Scale). *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 148-156. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1267944>
- MIUR (2021). *Atto di indirizzo politico istituzionale concernente l'individuazione delle priorità politiche del Ministero dell'istruzione per l'anno 2022* (Decreto Ministeriale 15 settembre 2021, n. 281). Retrieved August 30, 2022, from <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-281-del-15-settembre-2021>
- Navarro, D. J. & Foxcroft, D. R. (2019). *Learning statistics with Jamovi: a tutorial for psychology students and other beginners*. Self-published. <https://doi.org/10.24384/hgc3-7p15>
- Park, M. H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2-12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66. Retrieved August 30, 2022, from <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1851-&context=ajte>
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>
- Sharma, U., & George, S. (2016). Understanding Teacher Self-Efficacy to Teach in Inclusive Classrooms. In S. Garvis, D. Pendergast (Eds.), *Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy* (p. 37). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-521-0_3
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices?. *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandina-*

- vian *Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/003138-31.2018.1541819>
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, 26(9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to educational professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156–1167. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.007>
- Tschannen-Moran M., & Hoy A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. In Ministerio de Educación y Ciencia, España (Ed.), *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 1994* (ED.94/WS/18). Retrieved August 30, 2022, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO.
- United Nations (2021). *The Sustainable Development Goals Report 2021*. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Statistics Division. Retrieved August 30, 2022, from <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675e689.
- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and teacher Education*, 95, 103127. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yada, A., & Savolainen, H. (2019). Japanese and Finnish Teachers' Perceptions and Self-Efficacy in Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 60–72. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12478>
- Zanfroni, E., Maggiolini, S., & d'Alonzo, L. (2021). Quando tutto è ricominciato: il ritorno a scuola degli alunni più fragili. *Esiti della ricerca FocuScuola Inclusionione 20.20. Form@re*, 21(3), 25-40.



Quality of life and physical activity in elderly people:
Autonomy, social participation and well-being
Qualità della vita e attività fisica negli anziani:
Autonomia, partecipazione sociale e benessere

Claudia Maulini

Department of Sport Sciences and Wellness Parthenope University, Naples, Italy
claudia.maulini@uniparthenope.it
<https://orcid.org/0000-0002-8649-4755>

Emanuele Federici

Department of Sport Sciences and Wellness Parthenope University, Naples, Italy
emanuele.federici@uniparthenope.it

Mascia Migliorati

Niccolò Cusano University, Rome, Italy – mascia.migliorati@unicusano.it
<https://orcid.org/0000-0002-2925-216X>

Enrico Miatto

IUSVE, Salesian Pontifical University, Venice, Italy – e.miatto@iusve.it
<https://orcid.org/0000-0002-8614-3509>

ABSTRACT

The article presents the results of the qualitative survey “Quality of life and physical activity in Elderly People” which aimed to investigate the influence of physical activity on the quality of life of the elderly people. Five focus groups were carried out to find out the opinion of 35 participants of an exercise programme in an Italian center for training and introduction to sport. The content analysis was carried out through the application of the Schallock and Verdugo’s Quality of Life Scale. The survey showed that participation in this physical activity programme enabled participants to counteract the onset of physical and physiological age-related limitations; it favoured processes of personal and community empowerment, positively affecting aspects relating to the emotional and psychological dimension, the development of self-esteem and self-efficacy, the management of relational dynamics and promoting participation, social inclusion and the establishment of meaningful relationships.

L’articolo presenta i risultati dell’indagine qualitativa “Qualità della vita e attività fisica negli anziani”, che mirava a indagare l’influenza dell’attività fisica sulla qualità della vita degli anziani. Sono stati condotti cinque focus group per conoscere l’opinione di 35 partecipanti a un programma di esercizio fisico in un centro italiano di attività fisica e sportiva. L’analisi del contenuto è stata condotta attraverso l’applicazione della Scala della Qualità della Vita di Schallock e Verdugo. Dall’indagine è emerso che la partecipazione a questo programma di attività fisica ha permesso ai partecipanti di contrastare l’insorgere di limitazioni fisiche e fisiologiche legate all’età; ha favorito processi di empowerment personale e comunitario, influenzando positivamente aspetti relativi alla dimensione emotiva e psicologica, allo sviluppo dell’au-

tostima e dell'autoefficacia, alla gestione delle dinamiche relazionali e promuovendo la partecipazione, l'inclusione sociale e l'instaurazione di relazioni significative.

KEYWORDS

Quality of Life, Physical Activity, Pedagogy, Elderly People
Qualità della vita, Attività fisica, Pedagogia, Anziani

CONFLICTS OF INTEREST

The Authors declare no conflict of interest.

1. Introduction

Aging is increasing in Italy (ISTAT, 2019). This phenomenon requires welfare measures capable of guaranteeing conditions of health and functional autonomy, which inevitably brings with it an increased risk and frequency of pathologies, chronicity and disability, typically linked to the functional decline inherent in old age (Tramma, 2017).

Research on psychophysical well-being in young-old and old-old, shows that the practice of moderate physical activity is one predictive factor for an active lifestyle or for disability during old age (Vitulli et al., 2012; Booth et al., 2012; Charansonney, 2011; Leveille et al., 1999, Frändin, 2009), including cognitive, emotional and physical benefits that significantly extend the active life span (Vaccaro et al., 2019; Gerber et al., 2009; Netz et al., 2005, Laurin et al., 2001; Fox, 1999). When physical activity programmes are also associated with social and recreational activities it is possible to contrast loneliness, isolation and the poor social support that old people are usually faced with, that may negatively impact on psychophysical health and on life quality, the positive effects of physical activity are increased (Stahl et al., 2001; Karelina & DeVries, 2011; Mookadam, 2004; Belza et al., 2004; Chiang et al., 2000; Mudrák, Slepí ka, & Šiška, 2011; Hamar et al., 2013; Lindsay-Smith et al., 2019).

Pinto Minerva (2012, p. 41) points out that «the elder in his biologic dimension, as a human being, should always be seen in his own context, linked to his body, his space and time. Changes that must be interpreted in the network of relations of the super-biological link me-world».

In Italy, in the National Health Plan since 1998, the promotion of physical activity is addressed as a priority for Public Health. In March 2019 the Ministry of Health, according to the OMS Global Action Plan on physical activity for 2018-2030, has approved the guidelines for different ages with reference to physio-pathological conditions and to specific populations, where several recommendations for health promotion in the elderly are presented. The Health Minister recommends the creation of the so-called age-friendly communities, able to promote physical activity through multidiscipline network interventions, encouraging low-cost and time-saving activities that could increase psycho-social well-being and thus the quality of life in the elderly. Numerous studies consider that a stimulating social context, support from friends and relatives, socialization and mutual support between participants, the availability of structures for sport and leisure are strongly associated with regular physical activity participation in the elderly

as much as some personal determinants, e.g. motivation, self-efficacy and self-regulation ability (Gill et al., 2013; Park, 2014; McAuley et al., 2011; Stahl et al., 2001; Belza et al., 2004; Chiang et al., 2000; Mudrák, Šlepi ka & Šiška, 2011; Hamar et al., 2013; Lindsay-Smith et al., 2019).

Therefore, the perspective is given by community care oriented to start up the processes that aim «to optimize the health-related opportunities, participation and safety, in order to improve the quality of life in the elderly» (WHO, 2002, p.12).

From a pedagogical point of view, it is fundamental to start from the resources they still have or that are able to activate and support them in «reinventing and reorganizing their own existence» making them able to «avoid to break-off contacts with the world» (Pinto Minerva, 2012, p. 41).

Research into pedagogical aspects of physical activity in the elderly moves from the concept of Quality of Life (QOL) meaning «the individual perception of his position in life in the context of the cultural systems and of the reference values in relation to his objectives, expectations, standards and interests». This definition is the result of a polyhedral concept that in the last decades has progressively gained the attention of many disciplines. Since the 70s, in fact, QOL has become an object of interest not only by social and economic sciences (Duncan, 1969) but also by human sciences that claimed the individuation of the subjective element in this analysis (Campbell, Converse, & Rodgers, 1976).

The adoption of a bio-psycho-social model incorporates but also goes beyond the medical approach to take an interest in people's health (Engel, 1977) including the analysis of the physical, psychological, and social elements of well-being give new impetus to the concept of QOL (Kim-Prieto et al., 2005). Nowadays the QOL surveys tend to refer to a multidimensional construct characterized by subjective and objective determinants.

In this perspective, the research Physical Activity and Health in the elderly aims to investigate the influence of physical activity on QOL in the elderly through the participation of 35 participants in structured and adapted free-body physical exercise sessions lasting one hour, twice a week. These sessions were offered by the Center for Training and Introduction to Sport of the Municipality of Terni (Ce.f.f.a.s. Foundation).

Specifically, in the present study the Schalock and Verdugo QOL model (Schalock & Verdugo, 2002; Verdugo, Schalock et al., 2005) was considered as reference for its large acceptance by the international scientific community and the numerous practical applications to many fields, including the elderly (Gómez, et al., 2007, 2008).

Referring to this model (Brown, Keith, & Schalock, 2004; Schalock & Verdugo, 2007; Verdugo, 2006), individual QOL is determined by three factors: independence, social participation and wellness. Thereby QOL can be described as a desired status of personal wellness (Gómez et al., 2008) which is multidimensional; it has ethical and emic properties (Jenaro et al., 2005; Schalock et al., 2005); it has subjective and objective components; it is influenced by personal and environmental factors; finally it embodies the perspective of the systems including those multiple environments that have influence on people's lives (Keith Bonham, 2005; Schalock, Gardner & Bradley, 2007; Schalock, Bonham & Verdugo, 2008; Schalock et al., 2008).

2. Materials and methods

Schallock and Verdugo's scale to analyze QOL (Schallock & Verdugo, 2002; Verdugo et al., 2005) consists of 8 dimensions: emotional well-being, interpersonal relationships, material well-being, personal development, physical well-being, self-determination, social inclusion and rights (Verdugo et al., 2009). These dimensions formed the system of reference categories for the analysis of the contents of this survey. Each of them has been considered and appropriately adapted to the context of the analysis. In order to investigate the topic of the study, 5 focus groups consisted of 7 participants per group for a total of 35 people aged between 65 and 80, (30 women and 5 men) within the so-called young elderly people, with an average age of 69 who practiced physical activity in a specific programme developed by the Ce.f.f.a.s. Foundation.

The participants were selected according to strategic and personal criteria, respecting relevance and homogeneity, as indicated by Krueger and Casey (2015) since all the participants in the study are part of the Ceffas physical activity programme. The heterogeneity of the participants, necessary to ensure enough variation within each group (Krueger & Casey, 2015, p. 197), is determined by differences in social and professional status, gender, age and frequency of physical activity with several experts specialized in physical activities sciences in different gyms located in the city.

Before the start of the focus groups, a questionnaire was used to collect useful information for the survey on the participants' lifestyles as well as personal data, education level, employment, social status and health conditions.

In particular, it was found that almost all participants in the survey are retired (97%) and the majority (77%) live alone but lead an active and interesting life. 80% are engaged in voluntary activities. More than 90% like to travel, go to the cinema or theatre and read books and newspapers. 80% have attended and/or are attending training courses. 56% have always practiced sports continually throughout their lives. 30%, for at least 6 years, have participated in physical activity programmes promoted by Ce.f.f.a.s. Foundation 37% report suffering from age-related diseases (hypertension, arthrosis, diabetes, cholesterolemia, etc.).

The focus groups lasted on average one and a half hours and were led by a facilitator and an observer for each group, audited and faithfully transcribed. For the analysis of the contents, the results of which are presented in the following paragraph, the paragraph was chosen as the textual unit.

3. Results

The analysis of the content of the textual units, based on the theoretical categories identified, made it possible to track the results of the work the results of the study.

With respect to the physical well-being category, it emerged that the participants consider physical activity a health partner, positively influencing both the regression of diseases and the contribution of general wellbeing:

- «Physical activity is a drug!!! It is a therapy that has no side-effects».
- «All the doctors, the cardiologist, the orthopedic, told me to resume physical activity».
- «The gym is a way of taking care of myself».
- «I feel good, more dynamic, I move well, I'm 79 years old but I don't feel it».

Participants perceive an emotional and psychological well-being that comes from practicing physical activity, recognizing it as a tool to lighten the burden of daily commitments and promote the development of self-esteem and self-efficacy:

«Doing physical activity helps me on a psychological level, I am not saying that it is more important than being physically well, but on a psychological level it has its own value».

«It's like recharging your batteries, maybe you get up, with your thoughts, your problems, your family, then you go to the gym, take a shower, go out and it's sunny! It's also a way to distract yourself from all the things around us. You feel like you're at peace with yourself and you feel well!».

«The years go by but thanks to gymnastics we discover that we are still able to do a lot».

«Self-esteem grows so you can and know how to deal with situations better if you're attractive and strong».

The emotional wellbeing that comes from the practice of physical activity, according to the focus group participants, also has a positive impact on interpersonal relationships and the importance of the support of friends and family to participate in physical activity programmes, both as an encouragement to participate and as involvement in them, emerges.

«Physical activity makes you feel good and helps to facilitate relationships with others as we relate to others».

«After I started going to the gym I opened up and became more sociable».

«I have to say that at home my daughters encourage me. My husband doesn't come with me, but he encourages me».

With regard to the social inclusion category, the participants highlighted how in their experience practicing physical activity means becoming part of and/or feeling part of a group and a community, benefiting from human resources—i.e., the experts in Physical Activities—who work within the physical activity programme promoted by the Ce.f.f.a.s. Foundation. From the words of the participants in the survey it is clear that these experts have, in addition to technical and sports skills, educational skills aimed at support, promotion and social inclusion.

«This experience is a way to socialize, to feel part of a group outside the family».

«Retirement can represent a period of crisis in which one gets out of the social context and can feel marginalized. Going to the gym gives you the opportunity to be part of society».

«The role of the instructor is fundamental, it is one of the reasons why we do not give up!».

«Instructors support you, they don't judge you, everyone does what they can do. You don't feel you're in difficulty».

In the words of the participants, compared to the personal development category, it emerged that physical activity is a very important tool in order to know one's own resources and limits, to be able to build strategies of overcoming and improvement useful to counteract the functional decline typical of aging.

«This is confirmation of some resources. Knowing one's own body one is aware of one's own limits and resources and can enjoy new successes... it is

a desire to combat against advancing age».
«It is important to know your body and to be educated to understand what your limits are and how to overcome them».

From the comments of some participants it shows how physical activity positively influences self-determination. This ability is the expression of a strong awareness necessary to pursue one's own goals, to give satisfactory responses to one's own needs, to envisage new perspectives of meaning and, finally, to make choices in line with one's own values.

«If I can't do an exercise I take it badly at the time, I sigh but I do not give up, I strive to succeed and this gives me satisfaction».
«I feel good so I can plan my life in the long term because I feel healthy ... so I plan to travel without setting limits. Yes, with the gym the desire to travel has increased».
«Movement is something you have to put in your head. You have to do it regularly!».

The category rights in the words of the participants is inextricably linked to indicators linked to material well-being. It has emerged, in fact, that it is important to encourage the participation of everyone in the practice of sports, and that the activities are offered at different times and locations and are inexpensive.

«One of the positive features of this type of course is the flexibility that it allows you to choose the time and location».
«They have started these courses outdoors and free of charge! That's how we started, little by little, it was cheap. The economic aspect motivated us».

After the analysis of the data, in the following paragraph, the discussion of the results is presented.

4. Discussions

From the exposure and interpretation of the results obtained, it can be seen that the perception of the focus group participants with respect to the physical well-being category is in agreement with that indicated by Booth et al. (2012), Charansonney, (2011); Leveille et al. (1999), regarding the positive impact of regular physical activity in the elderly in terms of health in all age groups. On the contrary, sedentariness contributes, together with other risk factors, to the development of numerous chronic and degenerative diseases and in particular those of the cardiovascular, metabolic and osteoarticular system. Participants report, in fact, a reduction of symptoms and regression of pathologies, recognized in some cases by the doctors themselves. The same studies show that the release of neuro-hormonal mediators such as endorphins and serotonin give a feeling of general well-being. In this regard, participants report that they perceive physical activity as a beneficial source of energy and vitality.

The results showed a strong correlation between the dimensions of physical and emotional well-being. The benefits of physical activity help people to live their experiences with less worry and without stress, promoting well-being and security. This makes our participants feel that they are better able to cope with difficulties. All this also has a positive impact on the sense of self-esteem understood as a pos-

itive global judgement of oneself, closely related to self-acceptance and self-valorization (Rosenberg, 1965; Sedikides & Gress, 2003) and consequently to self-efficacy as the beliefs about one's own ability to organize and carry out the actions necessary to produce certain results (Bandura, 1997) which involves satisfaction, a sense of fulfilment and pleasure for one's life. These results are in line with the study by Deforche and De Bourdeaudhuij (2000), highlighting how the elderly, participants in group physical activity programmes, reported higher overall activity respect to the past and a greater sense of self-efficacy. From the results it emerges, with respect to the personal development category, how physical activity is an opportunity to acquire a greater self-awareness, not only bodily, which allows to confirm and/or discover one's own abilities, potential and areas of improvement, desires and aspirations as pushes towards the conquest of greater autonomy and independence and therefore towards self-fulfillment.

The results highlight how physical activity positively influences self-determination, meant as the ability to choose and to make these choices, rather than strengthening contingencies, drives or any other force or pressure, are the determinants of one's actions (Deci & Ryan, 1985).

Research participants recognize the importance of being aware of one's own possibilities, that is, of one's own abilities and boundaries, but also of desires and expectations. The objectives they set themselves, the commitment and self-regulation of their behaviour to pursue them, to achieve greater autonomy and independence that allows them to make choices that respect their preferences and values, are therefore of great importance (Pinto Minerva, 2012). The study shows how physical activity also has a positive impact on interpersonal relationships, that is, on the processes of communication, interaction and socialization with others. In fact, the objective of socialization is one of the main elements that encourage participation in physical activities. However, it also emerges how interpersonal relationships improve thanks to the practice of sport because the person, feeling «good», shows a greater willingness towards others (McAuley *et al.*, 2011). Openness towards others improves the quality of interpersonal relationships and therefore the relational climate in general, an element that contributes to the well-being of the person. Studies by Ryff *et al.* (2004) have also shown that older women with quality relationships are healthier.

Physical activity means becoming part of and/or feeling part of a group and of a stimulating social community. Many studies argue that socialization and mutual support among participants, and support from friends and family, are strongly associated with participation in regular physical activity programmes by older people, as are some personal determinants, especially motivation, self-efficacy and self-regulation (Stahl *et al.*, 2001; Belza *et al.*, 2004; Chiang *et al.*, 2000; Mudrák, Slepíka, & Šiška, 2011; Hamar *et al.*, 2013; Lindsay-Smith *et al.*, 2019).

The figure of the expert in motor sciences, who must necessarily possess not only technical sports skills, but also educational skills aimed at support, promotion and social inclusion, is then relevant.

In Schalock and Verdugo's model the two previous dimensions of QOL, interpersonal relations and social inclusion, include the concept of "support" to be understood as a system of resources and strategies oriented to promote the development, education, interests and well-being of the person and that improve human functioning aligned and oriented to the improvement of the quality of life (Schalock & Verdugo, 2002; Verdugo *et al.*, 2005; Schalock, Luckasson, & Shogren, 2007).

The availability of facilities for exercise and/or recreation is strongly associated with participation in regular physical activity programmes by older people (Park,

2014; Stahl et al., 2001; Belza et al., 2004; Chiang et al., 2000; Hamar et al., 2013; Lindsay-Smith et al., 2019). There is, therefore, a correlation between the categories rights and material well-being. Specifically with regard to the “rights” dimension, it should be pointed out that in this work, in addition to fundamental human and legal rights, to which this dimension refers in the scale of Verdugo, Gómez, Arias and Schalock (2009), this should also be understood as the Right to sport for all. This right is well specified in the *Charter of the Principles of Sport for All* (Consiglio Nazionale del Forum Permanente del Terzo Settore, 2004), according to which: «to practise sport is a right of citizens of all ages and social categories [...] and must therefore be accessible to all, respecting aspirations and abilities of each individual and in the diversity of competitive or amateur, organized or individual practices» (art.1). The same Charter also specifies that

«sport for all consists of differentiated and qualified proposals for different activities for different age groups, without anybody being excluded because of their psychophysical condition and economic possibilities, as well as the social and environmental conditions in which they live. The concept of sport for all expresses a call and a commitment to the maximum diffusion of sport, in all its forms, among all citizens» (art. 5).

The analysis of the contents revealed the importance, also indicated in the Guidelines on physical activity for different age groups and with reference to physiological and physio-pathological situations and to specific population subgroups of the Ministry of Health (2019), for participants, that the activities should have low costs and that they should be proposed at different times and locations throughout the city (Park, 2014).

According to the results above presented, the conclusions of the study are drawn in the following paragraph.

5. Conclusions

The influence of physical activity on the dimensions of the “Quality of Life” construct has been analysed through Schalock’s model on people between 65 and 80 years of age. Although we are aware that the results of qualitative research are not representative of the entire population of elderly people practicing physical activity, this survey testifies that activities such as those promoted by Ce.f.f.as Foundation are important examples of community care, i.e. of contexts capable of promoting active ageing understood as that «process of optimization of opportunities for health, participation and safety» (WHO, 2002), in which the elderly have the possibility to choose activities capable of improving their lifestyle and therefore to act positively on personal well-being. This is also in line with the recommendations of the Italian Ministry of Health, for the promotion of age-friendly communities in which physical activity plays «a fundamental role in improving the functional abilities of the elderly and their quality of life» (Ministero della Salute, 2019, p. 37).

In addition to countering the emergence of physical and physiological limitations for age, the survey shows how physical activity fosters processes of personal and community empowerment, positively affecting aspects related to the emotional and psychological dimension, the development of self-esteem and self-efficacy, the management of relational dynamics and promoting participation and

the establishment of meaningful relationships both with experienced instructors in physical activities and with other members of the group.

With regard to the dimension of social inclusion, a key element for the promotion of active ageing, the survey also shows how this is the outcome of an effective educational process, promoted by sports educators and therefore by physical activities experts pedagogically competent to support the latent or residual potential of an individual or of a group and to foster a positive change/adaptation between the individual (or group) and the vital worlds in which he or she is inserted (Cairo, 1993). In conclusion, we can affirm that the survey not only postponed the complexity and interdependence of the dimensions constituting the quality of life system, but also showed that it is possible to avoid the image of senile age as defective and expropriated by roles and functions to which it must be subjected (Dozza & Frabboni, 2010), highlighting how physical activity becomes a capacitating and pervasive opportunity of the QOL domains and useful to promote change and well-being in the whole personal system.

References

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman and Co.
- Belza, B., Walwick, J., Shiu-Thornton, S., Schwartz, S., Taylor, M., & LoGerfo, J. (2004). Older adult perspectives on physical activity and exercise: Voices from multiple cultures. *Preventing chronic disease*, 1 (4), A09. Retrieved August 30, 2022, from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/pmc1277949/>
- Booth, F. W., Roberts, C. K., Laye, M. J. (2012). Lack of exercise is a major cause of chronic diseases. *Comprehensive Physiology*, 2(2), 1143–1211. <https://doi.org/10.1002%2Fcpby.c110025>
- Brown, I., Keith, K. D., & Schalock, R. L. (2004). Quality of life conceptualization, measurement, and application: Validation of the SIRG-QOL consumer principles. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 451.
- Cairo, M. T. (1993). *Educazione alla salute. Soggetti e luoghi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The Quality of American Life*. New York: Russell Sage Foundation.
- Charansonney, O.L. (2011). Physical activity and aging: a life-long story. *Discovery Medicine*, 12(64), 177–185.
- Chiang, K. C., Seman, L., Belza B., & Tsai J. H. (2008). “It is our exercise family”: Experiences of ethnic older adults in a group-based exercise program. *Preventing chronic disease*, 5(1), A05. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/pmc2248786/>
- Consiglio Nazionale del Forum Permanente del Terzo Settore (2004). *Carta dei principi dello sport per tutti*. Retrieved August 30, 2022, from: <http://www.forumterzosettore.it/multimedia/allegati/Carta%20dei%20principi%20sport%20x%20tutti%202004.pdf>
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deforche, B., & De Bourdeaudhuij, I. (2000). Differences in psychosocial determinants of physical activity in older adults participating in organised versus non-organised activities. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 40(4): 362–372.
- Dozza, L., & Frabboni, F. (2012). *Pianeta anziani: immagini, dimensioni e condizioni esistenziali*. Milano: Franco Angeli.
- Duncan, O. D. (1969). *Toward Social Reporting: next Steps*. New York: Russell Sage Foundation.
- Engel, G. L. (1977). The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science*, 196, 4286, 129–136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>
- Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. *Public Health and Nutrition*, 2(3): 411–418. <https://doi.org/10.1017/S1368980099000567>


- Frändin, K. (2009). Physical Activity and Functional Performance in a Population Studied Longitudinally from 70 to 76 Years of Age. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 2(1). <https://doi.org/10.3109/11038129509106799>
- Gerber, Y., Benyamini, Y., Goldbourt, U., & Drory, Y. (2009). Prognostic importance and long-term determinants of self-rated health after initial acute myocardial infarction. *Med Care*, 47(3): 342–349. <https://doi.org/10.1097/mlr.0b013e3181894270>
- Gill, D. L., Hammond, C. C., Reifsteck, E. J., Jehu, C. M., Williams, R. A., Adams, M. M., et al. (2013). Physical activity and quality of life. *Journal of preventive medicine and public health*, 46(1), 28–34. <https://doi.org/10.3961%2Fjpmph.2013.46.S.28>
- Gómez, L.E., Verdugo, M. A., Arias, B., & Navas, P. (2008). Evaluación de la calidad de vida en personas mayores y con discapacidad: la Escala Fumat. *Intervención Psicosocial*, 17(2), 189–199. Retrieved August 30, 2022, from <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/in2008v17n2a7.pdf>
- Gómez, L.E., Verdugo, M. A., & Arias, B. (2007). Aplicación del Modelo de Calidad de Vida en los Servicios Sociales de Cataluña. *INTEGRA*, 10(27), 4–5.
- Hamar, B., Coberley, C. R., Pope, J. E., & Rula, E. Y. (2013). Impact of a Senior Fitness Program on Measures of Physical and Emotional Health and Functioning. *Population Health Management*, 16(6), 364–372. <https://doi.org/10.1089%2Fpop.2012.0111>
- ISTAT (2019). *Rapporto annuale 2019. La situazione del Paese*. <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2019/Sintesi2019.pdf>
- Jenaro, C., Verdugo, M. A., Caballo, C., Balboni, G., Lachapelle, Y., Otbrebski, W. et al., (2005). Cross-cultural study of person-centered quality of life domains and indicators: A replication. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 734–739. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00742.x>
- Karelina, K., & DeVries, A. C. (2011). Modeling social influences on human health. *Psychosom Med*, 73, 67–74. <https://doi.org/10.1097%2FPSY.0b013e3182002116>
- Keith, K. D., & Bonham, G. S. (2005). The use of quality of life data at the organization and systems level. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 799–805. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00755.x>
- Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C., & Diener, M. (2005). Integrating the Diverse Definitions of Happiness: A Time-Sequential Framework of Subjective WellBeing. *Journal of Happiness Studies*, 6(3), 261–300. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-7226-8>
- Krueger, R.A., & Casey M. A. (2015.) *Focus groups: a practical guide for applied research*. London: Sage.
- Laurin, D., Verreault, R., Lindsay, J., MacPherson, K., & Rockwood, K. (2001). Physical activity and risk of cognitive impairment and dementia in elderly persons. *Archives of neurology*, 58(3), 498–504. <https://doi.org/10.1001/archneur.58.3.498>
- Leveille, S.G., Guralnik, J.M., Ferrucci, L., Langois, J. A. (1999). Aging Successfully until Death in Old Age: Opportunities for Increasing Active Life Expectancy. *American Journal of Epidemiology*, 149(7): 654–664. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.aje.a009866>
- Lindsay-Smith, G., Eime, R., O’Sullivan, G., Harvey, J., & van Uffelen, J. G. Z. (2019). A mixed-methods case study exploring the impact of participation in community activity groups for older adults on physical activity health and wellbeing. *BMC Geriatr*, 19, 243. <https://doi.org/10.1186/s12877-019-1245-5>
- McAuley, E., Mullen, S. P., Szabo, A. N., White, S. M., Wójcicki, T. R., Mailey E. L., et al. (2011). Self-regulatory processes and exercise adherence in older adults: executive function and self-efficacy effects. *American journal of preventive medicine*. 2 41(3): 284–290. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2011.04.014>
- Ministero della Salute (2019). *Linee di indirizzo sull’attività fisica per le differenti fasce d’età e con riferimento a situazioni fisiologiche e fisiopatologiche e a sottogruppi specifici di popolazione*. Retrieved August 30, 2022, from http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_publicazioni_2828_allegato.pdf
- Mudrák, J., Slepí ka, P., & Šiška, P. (2011). Physical activity and life satisfaction in seniors participating in educational programs. *Acta Universitatis Carolinae Kianthropologica*, 47(1), pp. 84–95. Retrieved August 30, 2022, from https://karolinum.cz/data/clanek/779/Kinan_1_2011_09_mudrak.pdf

- Netz, Y., Becker, J. B., & Wu, M. (2005). Physical Activity and Psychological Well-Being in Advanced Age: A Meta-Analysis of Intervention Studies. *Psychology and Aging, 20*(2), 272–284. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.20.2.272>
- Park, C., Elavsky, S., & Koo, K. (2014). Factors influencing physical activity in older adults. *Journal of Exercise Rehabilitation, 10* (1): 45–52. <https://doi.org/10.12965%2Fjer.140089>
- Pinto Minerva, F. (2012). La vecchiaia. Sguardi pedagogici. In M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva (Eds.), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*. (pp. 35–59). Milano: Franco Angeli.
- Ryff, C. D., Singer, B. H., Love, G. D., (2004). Positive health: Connecting well-being with biology. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B, 359*, 1383–1394.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Schalock, R. L., Bonham, G. S., & Verdugo, M. A. (2008). The concept of quality of life as a framework for program planning, implementation, evaluation, and improvement. *Evaluation and Program Planning 26*(3): 229–235.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., & Shogren, K. A. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities, 45*(2), 116–124. [https://doi.org/10.1352/1934-9556\(2007\)45\[116:tromru\]2.0.co;2](https://doi.org/10.1352/1934-9556(2007)45[116:tromru]2.0.co;2)
- Schalock, R. L., Gardner, J. F., & Bradley, V. J. (2007). *Quality of life of persons with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, communities, and systems*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero, 38*(4), 21–36.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Bonham, G. S., Fantova, F., & Van Loon, J. 2008. Enhancing personal outcomes: organizational strategies, guidelines, and examples. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 5*(1): 18–28. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00135.x>
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Jenaro, C., Wang, M., Wehmeyer, M., Xu, J. and Lachapelle, Y. (2005). A cross-cultural study of quality of life indicators. *American Journal on Mental Retardation, 110*(4), 298–311. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2005\)110\[298:csoqol\]2.0.co;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[298:csoqol]2.0.co;2)
- Sedikides, C. and Gress, A. P. (2003). Portraits of the self. In M. A. Hogg, & J. Cooper (Eds.), *Sage Handbook of Social Psychology* (pp. 110–138). London: Sage Publications.
- Stahl, T., Rüttenb, A., Nutbeam, D., Bauman, A., Kannas L., Abele T., et al., (2001). The importance of the social environment for physically active lifestyle. Results from an international study. *Social Science & Medicine, 52*(1), 1–10. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00116-7](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00116-7)
- Tramma, S. (2017). *Pedagogia dell'invecchiare*. Milano: Franco Angeli.
- Vaccaro, M. G., Izzo, G., Ilacqua, A., Migliaccio, S., Baldari, C., Guidetti, L., et al. (2019). Characterization of the Effects of a Six-Month Dancing as Approach for Successful Aging. *International Journal of Endocrinology, 2048391*, 1–7. <https://doi.org/10.1155/2019/2048391>
- Verdugo, M. A. (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A., Gómez, L. E., Arias, B., & Schalock, R. L. (2009). *La Escala Integral de Calidad de Vida*. Madrid: CEPE.
- Vitulli, P., Femminella, G.D., Ciccarelli, A.L., Rengo, F., Lombardi, A., Cellurale, M., et. al. (2012). Exercise training and aging. *Giornale di Gerontologia, 60*(3): 172–181.
- WHO (2019), *Active Ageing. A Policy Framework*. Retrieved August 30, 2022, from https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67215/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf;jsessionid=EB3AB302251C1C20DAF23BF4651C7CCE?sequence=1



Semiosis

Semiosi



Observation in early childhood educational services:
Epistemological paradigms, application methods
and educative implications
L'osservazione nei servizi educativi per la prima infanzia:
Paradigmi epistemologici, metodi applicativi
e implicazioni educative

Alessandra Altamura

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Foggia –
alessandra.altamura@unifg.it
<https://orcid.org/0000-0001-9454-230X>

Rossella Caso

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Foggia – rossella.caso@unifg.it
<https://orcid.org/0000-0001-6285-7307>

Angelica Disalvo

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Foggia – angelica.disalvo@unifg.it
<https://orcid.org/0000-0002-8190-4233>

ABSTRACT

This paper aims to highlight importance of observation, understood as a cognitive, metacognitive and methodological process, for the implementation of educational interventions aimed at children from 0 to 6 years. Starting from a semantic reflection around the verb “observe” and its intrinsic connections with the educational activity, the authors analyse its many aspects emphasizing the premises that guide its realization, the methodological characteristics that establish the application paradigms and the tools in which it is substantiated. Finally, observation is proposed as a tool to ensure, within the educational services, respect for the rights of the child and the principle of the participation of childhood in their own educational processes.

Il presente contributo intende mettere in evidenza l'importanza dell'osservazione, intesa come processo cognitivo, metacognitivo e metodologico, per l'implementazione di interventi educativi rivolti all'infanzia da 0 a 6 anni. A partire da una riflessione semantica attorno al verbo “osservare” e alle sue intrinseche connessioni con l'attività educativa, le autrici analizzano i suoi numerosi aspetti sottolineando le premesse che ne guidano la realizzazione, le caratteristiche metodologiche che ne stabiliscono i paradigmi applicativi e gli strumenti in cui si sostanzia. Infine, l'osservazione viene proposta come strumento per garantire, all'interno dei servizi educativi, il rispetto dei diritti

* Section 1 (A. Disalvo); Section 2 (A. Altamura); Section 3 (A. Disalvo); Section 4 (A. Disalvo); Section 5 (A. Altamura); Section 6 (R. Caso); Section 7 (R. Caso).

della bambina e del bambino e del principio della partecipazione dell'infanzia ai propri processi educativi.

KEYWORDS

Observational skills, Early childhood, Educational services
Competenze osservative, Prima infanzia, Servizi educativi

CONFLICTS OF INTEREST

Le Autrici dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Introduzione

Riuscire ad acquisire una conoscenza adeguata della realtà specifica all'interno della quale si intende agire dal punto di vista educativo, richiede particolari accortezze. Come afferma Luigina Mortari (2010), infatti, «Conoscere in modo rigoroso l'esperienza umana, le pratiche agite, i significati attribuiti all'esperienza, le teorie costruite sui vissuti, ecc. significa prestare attenzione a ogni oggetto non nelle sue qualità ideali, ma nei suoi tratti individuali specifici» (Mortari, 2010, p. 146). Tale accortezza si rivela necessaria, in quanto «il mondo umano è un continuo variare nella sua fenomenicità, poiché l'essere umano è fatto per incominciare, sempre dunque introduce qualcosa di nuovo, qualcosa di inatteso» (Mortari, 2010, p. 145). Una delle principali preoccupazioni del professionista dell'educazione – propria, in particolar modo, di coloro che si occupano di infanzia – risiede, dunque, nel sentirsi in grado di attuare interventi educativi efficaci, funzionali ai bisogni di sviluppo emergenti manifestati dei soggetti con cui opera. La pratica educativa è infatti, per sua natura, intrinsecamente complessa. Essa richiede, ai professionisti che la agiscono, una serie di competenze e meta-competenze – a loro volta sistemiche e complesse (Morin, 2000) – che aiutino a tener conto della molteplicità di istanze e della multidimensionalità propria del suo ambito di intervento (Mollo et al., 2014). Tra esse, un ruolo di rilievo è svolto dalla competenza osservativa: nella molteplicità delle sue funzioni, tale competenza consente di realizzare gli interventi educativi sulla base della *conoscenza* delle specificità che caratterizzano i soggetti, gli spazi e le relazioni che connotano i suoi contesti di intervento.

L'osservazione, in ambito educativo, svolge un ruolo fondamentale: soffermandosi sulle peculiarità che contraddistinguono e animano i fenomeni di suo interesse, essa consente di individuarne gli elementi precipi al fine di realizzare un intervento educativo efficace, determinando quindi, di esso, la qualità. A partire dalla fase ideativa, infatti, l'osservazione – attraverso la documentazione dei dati raccolti – consente di monitorare le attività progettate e realizzate, di individuare i fattori sui quali basare il processo di valutazione delle stesse, di orientare lo sguardo dell'osservatore al fine di perseguire la finalità che si prefigge. Bondioli e Savio (2018, pp. 36–49) ritengono l'attività osservativa così importante da inserirla tra gli indicatori di qualità del curriculum per l'infanzia 0–6. Da ciò deriva la necessità di sviluppare conoscenze e competenze utili a una sua corretta esecuzione. Come afferma Foni (1997),

«l'osservazione non è strumento neutro che può inserirsi come elemento intercambiabile all'interno di qualsiasi sintassi educativa, ma è congruente

di per sé a un progetto in cui il gruppo di adulti si pone nei confronti dei bambini con l'atteggiamento di chi vuole capire *prima* di fare e *per* fare nel modo più corretto possibile, mettendo in atto strategie per superare l'impressione momentanea e soggettiva e arrivare a un'impostazione più rigorosa della pratica quotidiana» (Foni, 1997 p. 182).

Considerata la complessità dell'argomento e la molteplicità dei suoi ambiti applicativi, in questa sede si procederà con la disamina delle funzioni che l'attività – e la relativa competenza – osservativa svolge nella progettazione e nella realizzazione di interventi educativi destinati alla prima infanzia, delle premesse che ne guidano la realizzazione e dei possibili rischi insiti nella sua applicazione.

L'importanza educativa del ruolo rivestito dall'osservazione può essere compresa a partire dalla riflessione sul significato originario del verbo *osservare*. Una delle definizioni riportate dal dizionario etimologico Pianigiani è, infatti, «guardare diligentemente, tanto con gli occhi fisici che con quelli della mente» (Anonimo, 1991a). A voler approfondire, poi, si scopre che l'attributo “diligente” si riferisce a «colui che opera con amore, con cura sollecita e assidua» (Anonimo, 1991b). Così, l'atto di osservare pare che contenga implicazioni educative nel suo stesso significato: l'osservatore è colui che pone attenzione assidua e puntuale a ciò che osserva, al fine di cogliere di esso gli elementi necessari a operare *con* cura e *per* la cura. Per fare ciò, poi, colui che osserva non utilizza solamente l'organo della vista, ma anche l'organo della mente: sottopone – più o meno consapevolmente – la percezione del dato visivo al vaglio dei paradigmi che guidano i propri processi epistemologici e, attraverso tale valutazione, attribuisce loro significato. Tale significato determinerà, di conseguenza, la morfologia dell'intervento educativo: condiziona la scelta della metodologia educativa, la predisposizione degli ambienti, degli strumenti e dei materiali da utilizzare per la realizzazione delle attività e il modo in cui i feedback provenienti dal contesto verranno interpretati (Bondioli & Mantovani, 1997).

2. Osservare è...

Maria Montessori, già nel corso del Novecento, nel *portare alla luce* la complessità del lavoro della maestra, annoverò la *sapienza oculata nell'osservare* tra le competenze fondamentali del professionista dell'educazione, motivo per il quale invitava a formare educatori/maestri osservatori, capaci di cogliere l'evoluzione del bambino e della bambina e di promuoverne lo sviluppo integrale e integrato.

Se osservare vuol dire “prestare attenzione”, “prendere nota” di ciò che accade nei contesti educativi (Bondioli & Savio, 2018), l'educatore/insegnante osservatore avrà la possibilità di *incanalare* lo sviluppo futuro nel miglior modo possibile e prevenire eventuali rischi (Borghini, 1995), o l'insorgere di emergenze educative, poiché il suo sguardo – sorretto da intenzionalità educativa – diverrà capace di accogliere, di rinforzare le esperienze e le scoperte, di valorizzare le curiosità, di sostenere ciò che i bambini vivono e di cogliere limiti e perplessità per intervenire in chiave positiva e migliorativa sui bisogni che l'infanzia – spesso anche inconsapevolmente – lascia *affiorare*.

Da qui l'importanza dell'osservazione come pratica da coltivare non solo perché favorisce una maggiore vicinanza tra educatore/insegnante e bambino/a ma anche perché consente di ottenere una conoscenza più approfondita dell'*altro da sé* (nel caso specifico l'infanzia 0–6) e permette, al tempo stesso, di conferire senso e significato all'esperienza agita, vissuta e osservata.

Nel riflettere e descrivere il ruolo dell'osservazione rivolta all'infanzia 0–6 è opportuno, innanzi tutto, soffermarsi (seppur brevemente) sul significato del termine, nel tentativo di offrirne una definizione esaustiva, attraverso cui individuare caratteristiche principali, modalità attuative e strumenti di riferimento. La letteratura, in tal senso, è copiosa e ricca di contributi in quanto l'osservazione rappresenta uno degli strumenti privilegiati, sia per la ricerca che per l'azione educativa, per rilevare dati all'interno di una situazione determinata, scelta ai fini di una migliore comprensione e di una eventuale riprogettazione.

Roberto Trincherò (2002), ad esempio, la definisce come un

«processo intenzionale, finalizzato, messo in atto da un soggetto, l'osservatore, allo scopo di raccogliere dati sui comportamenti di uno o più soggetti in situazioni particolari o di vita quotidiana, in vista di una futura descrizione dettagliata degli stessi, e della futura comprensione [...] degli atteggiamenti, delle dinamiche relazionali [...] che hanno condotto il singolo o il gruppo a tali comportamenti, identificando in tali dati peculiarità e relazioni» (Trincherò, 2022, pp. 249–250).

Ciò che distingue l'osservazione dal *vedere* (atto casuale, spontaneo e non selettivo) o dal *guardare* (atto che contempla una maggiore attenzione) è l'intenzionalità, la sistematicità con cui avviene, il suo essere finalizzata. I dati resi grazie alla pratica osservativa sono situati e, dunque, legati a un contesto spazio-temporale ben definito e da esso inscindibili, indispensabili per la *lettura* della realtà educativa oggetto di attenzione.

È opportuno precisare sin da subito che saper osservare non è una dote naturale ma una competenza da acquisire e che richiede, da parte di chi ne fa uso, la capacità di saper descrivere fedelmente quanto accade sotto i propri occhi: non interpretazioni bensì descrizioni (quasi) analitiche. Osservare è, dunque, descrivere. Pertanto, è indispensabile separare i due momenti della rilevazione e dell'interpretazione dei dati, per far sì che i risultati non vengano falsati, e porre l'osservazione come momento intermedio tra la percezione del fenomeno e la sua interpretazione (Camaioni et al., 2004).

«Osservare – scrivono Paparella e Santo (1997) – vuol dire [...] collocarsi davanti all'oggetto e farsi suo servo, allo scopo di possederne la piena conoscenza. Non è un semplice guardare al fenomeno, ma un descriverlo per comprenderlo. Ed è per questo che l'osservazione ha sempre carattere processuale e dinamico» (Camaioni et al., 2004 p. 46).

Nell'ambito dei servizi educativi 0–6 il saper osservare assume un ruolo del tutto peculiare perché viene a configurarsi come *congegno critico-regolativo, habitus mentale e modus operandi* (Gallerani, 2010, p. 10) dei professionisti dell'educazione, fondamentale per conoscere l'infanzia, per raccogliere le informazioni utili alla progettazione educativa e per comprendere i processi che la sorreggono e di cui è attivatrice.

Anche secondo Susanna Mantovani (1998) l'osservazione si pone come forma di rilevazione volta all'esplorazione/conoscenza di un fenomeno specifico e consiste nella descrizione il più possibile fedele e completa delle caratteristiche di un particolare evento/comportamento/situazione e delle condizioni in cui si verifica. L'osservazione è quindi un atto specifico di attenzione caratterizzato da uno sguardo intenzionale, mirato, attivo, non generico, che tende a mettere a fuoco ciò che l'osservatore ritiene più rilevante e significativo in relazione ai suoi interessi

e alle motivazioni che hanno promosso la rilevazione dei dati. Per tali ragioni la pratica osservativa richiede uno sguardo mobile, diligente, disponibile a recepire le sfumature, capace di restare vicino o di andare lontano, disposto anche a cambiare e a ripensarsi per liberarsi da eventuali etichette o da effetti stereotipizzanti.

Diverse e molteplici sono le ragioni per cui si osserva. Si osserva per cogliere la ricchezza, ma anche aspetti apparentemente impenetrabili, di una situazione educativa; per mettere a fuoco gli interessi e le iniziative dei bambini e delle bambine al fine di realizzare esperienze che ne tengano conto; per rilevare le loro risposte alle offerte dell'educatore e dell'insegnante e per riprogettare la proposta educativa e verificarne l'efficacia; per documentare e valutare i progressi dei bambini e delle bambine e i processi che si manifestano (Bondioli & Savio, 2018; Darder & Mestres, 1994); e, ancora, per portare a consapevolezza quella parte di *curricolo implicito o latente* (Amadini, 2018). Sostanzialmente si osserva per agire e si agisce osservando.

«L'osservare è un importante strumento del mestiere non solo per la conoscenza e la promozione della qualità della relazione educativa con il bambino, ma anche per offrire all'educatore stesso uno spazio riflessivo. Le pratiche osservative creano un'occasione di "distacco" dal fare quotidiano, al fine di interrogare l'agire» (Amadini, 2018, p. 293).

Nella quotidianità dei servizi educativi 0-6, articolata ed estremamente complessa, l'osservazione si configura quale strumento imprescindibile per sospendere il giudizio e per interrogare l'esperienza – ed eventualmente ripensarla – e, dunque, come occasione di promozione della qualità educativa (Becchi et al., 2002; Mantovani, 1998).

Data la complessità dello strumento e dei processi educativi, spesso, ci si pone un interrogativo fondamentale: come è possibile osservare senza distorcere il fatto reale e giungere a una sua piena comprensione?

Per conseguire tale risultato e per cercare di ridurre i rischi di soggettività – derivanti, in primis, dallo stesso osservatore, dalle sue condizioni psico-fisiche nonché dalle sue aspettative – è necessario adottare alcuni accorgimenti funzionali allo scopo. Innanzitutto, è essenziale definire gli obiettivi per cui l'osservazione viene effettuata, tassello imprescindibile per procedere in modo adeguato alla rilevazione dei dati e per stabilire cosa è importante osservare in base alla domanda di partenza o all'interesse iniziale.

Successivamente, occorre ridurre al minimo i rischi di alterazione delle osservazioni, causati dalla scelta di chi osserva di riportare solo quanto gli è rimasto impresso piuttosto che tutte le annotazioni (potenzialmente utili) sulle diverse situazioni oggetto di attenzione e che potrebbero rivelare ulteriori aspetti meritevoli di riflessioni e interventi specifici. Tra gli altri fattori che potrebbero inficiare la rilevazione c'è, senza dubbio, l'attribuzione di un ruolo di preminenza a un fattore piuttosto che a un altro. Ciò che è importante per l'osservatore A potrebbe non esserlo per l'osservatore B. È bene ricordare, infatti, che ciascun educatore/insegnante, in qualità di osservatore, diviene uno specchio *deformato* e *deformante* (Pozzo, 2008): *deformato* perché lo sguardo di chi osserva è connotato da convinzioni e valori personali; *deformante* perché potenzialmente in grado di alterare il risultato della pratica posta in essere, tutti motivi per cui potrebbe essere utile e vantaggioso osservare almeno in coppia.

Infine, accade spesso che ciò che viene "registrato" non è l'episodio o il comportamento così come si è verificato, bensì l'interpretazione che l'osservatore ne ha dato in quel momento specifico.

Per ridurre al minimo tali evenienze, e quindi limitare il rischio di soggettività insito nell'osservazione, risulta fondamentale la scelta del linguaggio. Nel momento in cui si effettua la rilevazione dei dati, l'osservatore deve utilizzare un linguaggio preciso e dettagliato, denotativo e descrittivo, puntuale e non generico, quasi analitico. Ciò che viene riportato deve essere osservabile e rilevabile anche da altri; pertanto, è "vietato" commentare e valutare durante l'osservazione. In questa fase è fondamentale sospendere il giudizio.

«La scelta delle parole, degli aggettivi utilizzati per descrivere un determinato evento influenza il messaggio, il contenuto che vogliamo trasmettere, anzi lo costituisce. Espressioni quali "Mario è triste" sono ambigue, suscettibili di interpretazioni diverse: si tratta infatti di una frase che contiene un commento valutativo, che restituisce un'impressione dell'osservazione, ma non un dato di fatto» (Braga & Tosi, 1998, p. 122).

Significativo, a tal proposito, è l'esempio riportato da D'Odorico e Cassibba che distinguono tra una descrizione di tipo soggettivo e ad alto grado di inferenza e una di tipo oggettivo a basso grado di inferenza. Nel primo caso «Anna è stata contenta di vedere la madre», ciò che si legge non è immediatamente osservabile e, al contrario, richiede integrazioni, perché il linguaggio adoperato è colmo di impliciti e di generalizzazioni; nel secondo, invece, «Anna si è messa a saltellare e ha riso quando la madre è entrata» ciò che si legge è realmente osservabile perché viene descritto, in maniera puntuale e con parole precise, un comportamento specifico (D'Odorico & Cassibba, 2001). Di conseguenza, la prima affermazione non è sufficientemente informativa ma, al contrario, molto generica – la stessa definizione di contentezza potrebbe variare da un osservatore a un altro; invece, nel secondo caso il linguaggio è più specifico e, quindi, maggiormente proficuo poiché fornisce una descrizione dettagliata delle azioni che il soggetto osservato compie. Pertanto, ciò che viene scritto è preciso e facilmente immaginabile e, dunque, la scelta di un linguaggio descrittivo è da privilegiare poiché consente un maggior controllo sia da parte dell'osservatore stesso, che può rileggere le sue annotazioni in un secondo momento, ma anche da parte di altri osservatori attuando così il confronto, fondamentale per il buon esito della pratica osservativa.

Ancora, per abbassare la soglia di soggettività potrebbe risultare utile adoperare diversi strumenti e tecniche di rilevazione dei dati di cui si dirà in seguito.

A questo punto, tuttavia, ciò che preme sottolineare è che l'osservazione, se ben agita, innesca un processo riflessivo che consente di ripensare e di ripensarsi, ma anche di esplorare interventi idonei alle differenti situazioni che si palesano. Scrive Elia:

«In questo modo *osservazione* e *azione educativa* si fondono, [e diventano] l'una la conseguenza dell'altra in un continuum unico. Lo scopo finale dell'osservazione è l'*efficacia educativa*, che si identifica in un'azione capace di promuovere il raggiungimento di livelli sempre più elevati di autonomia da parte del bambino» (Elia, 2013, p. 114).

3. L'osservazione tra interpretazione e riflessione

Un intervento educativo efficace dipende, in larga misura, dalla capacità del professionista di cogliere la specificità degli elementi della realtà in cui intende intervenire senza attribuire loro connotati soggettivi, ovvero mettendo da parte i

propri preconcetti. Ciò risulta necessario perché, se applicati al processo di conoscenza del contesto, questi ultimi rischiano di comprometterne la validità e la fruibilità ai fini della realizzazione dell'intervento stesso e del perseguimento degli obiettivi che si prefigge di raggiungere. Per tale ragione risulta imprescindibile soffermarsi sul processo di significazione insito nell'atto osservativo; questo, infatti, è opportuno che avvenga consapevolmente, attraverso una riflessione continua sulla pratica educativa e sui paradigmi epistemologici che ne muovono e guidano il dispiegamento. Sui nessi tra educazione, cura e riflessione, Musi (2018) afferma:

«L'opera di cura genera vita [...]. Costituisce l'essenza stessa dell'educazione. Ma per rendere visibile tale ricchezza occorre rafforzare gli anelli di congiunzione che legano la riflessione alla pratica, così che questa [...] sappia esercitare sulle formulazioni teoriche una certa autorità, che si realizza nei modi dell'interrogazione, della riflessività, della scrittura come decantazione dell'azione, in una circolarità senza fine» (Musi, 2018, p. 229).

Tenendo in considerazione la complessità che le caratterizza, per una corretta applicazione delle metodologie osservative in ambito educativo sembra doveroso ragionare attorno alle *premesse* che muovono e dirigono lo sguardo nel momento in cui ci si accinge a osservare un fenomeno educativo e alle strategie interpretative che ne guidano l'attribuzione di significati.

Le strategie interpretative sono il risultato della commistione tra conoscenze ed esperienze pregresse, credenze, valori, assunti e paradigmi culturalmente connotati e consentono la significazione, da una parte, dei fenomeni educativi e, dall'altra, del proprio ruolo all'interno di tali contesti. Il modo in cui si osserva la realtà, in altre parole, condiziona l'agire educativo e il modo in cui questo viene valutato e interpretato, determinando l'orientamento delle attività educative e la possibilità di effettuare una lettura più o meno critica dei feedback derivanti dal contesto. Nell'ambito proprio della pedagogia, che è scienza dell'esperienza (Mortari, 2010), non risulta infatti possibile cogliere il dato fenomenico senza attribuirgli un significato, considerandolo cioè al di fuori dei processi interpretativi propri dello specifico modo di leggere la realtà dell'osservatore.

Dei meccanismi cognitivi che guidano il processo di significazione degli eventi e delle esperienze si è occupato, tra gli altri, Mezirow (2016). Secondo l'autore, le strategie di significazione degli eventi constano di due dimensioni: gli schemi di significato e le prospettive di significato. L'autore definisce gli schemi di significato come un «insieme di aspettative, consuete e tra loro interconnesse, che governano le relazioni di causa-effetto, i processi di ipotizzazione e di categorizzazione. [...] sono abitudini, si tratta di regole implicite per interpretare» (Mezirow, 2016, pp. 1-2). Le prospettive di significato, invece,

«si collocano ad un livello logico superiore e sono costituite da schemi, teorie, proposizioni, credenze, prototipi, obiettivi, orientamenti, valutazioni e da ciò che i linguisti chiamano "reti di argomenti". [...] fanno riferimento a quella struttura di presupposti entro la quale una nuova esperienza è assimilata e trasformata dall'esperienza precedente durante il processo di interpretazione» (Mezirow, 2016, p. 2).

Schemi e prospettive di significato, acquisiti durante l'infanzia attraverso relazioni significative e rinforzati poi attraverso l'esperienza, guidano e determinano il proprio modo di vedere, concepire, percepire e interpretare la realtà. Questi ri-

sultano dunque strettamente connessi a quei giudizi di valore che, fungendo da “filtri cognitivi”, condizionano il modo in cui la realtà viene letta e interpretata dal soggetto che la osserva.

Divenire consapevoli del costante condizionamento del proprio *modus vivendi*, significa prendere coscienza del fatto che «quanto osservato dipende fortemente dalle griglie epistemologiche con cui ci si accosta alla realtà» (Saglietti, 2020, p. 46). Da qui, la necessità di acquisire e sviluppare una competenza osservativa dotata di rigore metodologico, che consenta ai professionisti educativi, da una parte, di cogliere gli elementi significativi del contesto che osservano e, dall'altra, di riflettere attorno alle attività realizzate e alle metodologie educative utilizzate per migliorare, se necessario, la propria proposta e la propria pratica educativa. Come afferma Amadini (2018), «in questa prospettiva, l'osservazione può essere intesa come un'occasione formativa e di promozione della qualità educativa, attraverso una problematizzazione dei processi e una esplicitazione dei significati, nonché una condivisione delle rappresentazioni» (Amadini, 2018, p. 294). Essa risulta dunque fondamentale per la realizzazione di interventi educativi rivolti alla primissima infanzia.

4. L'osservazione come strumento di progettazione di interventi educativi

Attività indispensabile per un'azione educativa che assuma, come proprio orientamento di riferimento, quello partecipativo (Comunità Europea, 2014), l'osservazione risulta utile tanto come guida prassica quanto come riferimento identitario per educatori e insegnanti (Bondioli & Savio, 2018; Saglietti, 2020). Nell'ambito del processo di progettazione di interventi educativi è necessario stabilire le caratteristiche del metodo di osservazione che si intende adottare, specificando «quali contesti osservare [...], che cosa osservare, con quali modalità (griglie, ipotesi interpretative, finalità), a servizio di quali obiettivi e in riferimento a quali risultati attesi» (Saglietti, 2020, p. 51). Come illustrato da Bondioli e Savio (2018), per ovviare il rischio di realizzare attività decontestualizzate e inefficaci, l'attività osservativa deve essere finalizzata, contestualmente, a:

«comprendere gli interessi dei bambini e delle bambine, al fine di proporre attività educative idonee ai bisogni formativi manifestati; rilevare i feedback degli educandi circa le attività proposte dell'adulto, in modo tale da poter eventualmente riprogettare l'attività educativa e verificarne l'efficacia; registrare e valutare i progressi dei bambini rispetto agli obiettivi prefissati» (Bondioli & Savio, 2018, pp. 40–47).

In tal modo l'osservazione potrà risultare utile per: la scelta di una metodologia didattico-educativa adeguata; la progettazione dei tempi e degli spazi idonei allo svolgimento dell'attività educativa; la predisposizione degli strumenti e dei materiali utili allo svolgimento della stessa; la scelta degli strumenti di documentazione, indispensabili per la valutazione della qualità dell'intervento educativo realizzato. Oltre ciò, al fine di mettere in atto la pratica osservativa nel modo più rigoroso possibile, è necessario che essa assuma i caratteri di *sistematicità* – in quanto, realizzando gli interventi di osservazione a cadenza temporale programmata, si ovvia al rischio dell'improvvisazione, che inficerebbe la qualità dei dati registrati – e di *intersoggettività* – ovvero, svolgendo le attività osservative in coppia o in gruppo, così da rendere possibile un'osservazione più dettagliata, che capti anche aspetti del fenomeno che potrebbero sfuggire allo sguardo di un solo

soggetto, e da ridurre il rischio di rendere assoluto il suo unico punto di vista, inevitabilmente specifico e parziale (Bondioli & Savio, 2018, pp. 39–40; Lucisano & Sallerni, 2002).

L'obiettivo ultimo – e primo – dell'adottare tali accorgimenti metodologici è quello di porre salde fondamenta per la realizzazione di un intervento educativo che risulti *realmente* a misura di bambino: costruito in funzione dei suoi bisogni educativi emergenti, della sua zona di sviluppo prossimale, delle sue specifiche attitudini, preferenze e inclinazioni.

Tuttavia, affinché ciò sia reso possibile, occorre selezionare gli strumenti che consentano di realizzare le attività di osservazione in modo rigoroso e che risultino idonei a cogliere gli elementi del contesto in base alle loro specifiche qualità peculiari.

5. Strumenti e suggerimenti per un'osservazione di qualità

Anche le recenti *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (MI, 2021) e gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (MI, 2022) riconoscono l'osservazione e la documentazione come strumenti di professionalità che concorrono alla costruzione di servizi qualitativamente e pedagogicamente connotati, *abitati* da educatori e insegnanti competenti.

L'osservazione diviene, allora, criterio per l'azione, e richiede, anche per le ragioni su esposte, una molteplicità di strumenti attraverso cui *rilevare* dati e *rivelare*, di conseguenza, comportamenti, situazioni, eventi (manifesti, ma anche latenti). Particolare cura, dunque, dovrà essere dedicata alla scelta dei «*dispositivi di registrazione*» (Zanon, 2012; *corsivo* nostro), non validi in assoluto, ma da selezionare in base agli obiettivi del processo osservativo, alle condizioni del setting e ai ruoli dei partecipanti, sia osservati che osservatori.

Per prima cosa, è bene precisare che la raccolta dei dati può avvenire in forma più o meno standardizzata e presentare vari gradi di strutturazione. Per quel che riguarda il primo aspetto, l'educatore/insegnante osservatore potrà decidere di attenersi a una sorta di protocollo, precedentemente definito, e quindi stabilire sin dall'inizio quali comportamenti/eventi osservare, quali strumenti utilizzare, in quale momento della giornata o dello svolgimento dell'attività osservare (D'Odo-rico & Cassibba, 2001; Zonca & Colombini, 2019). Quando l'osservazione viene effettuata in questo modo, si dice che è caratterizzata da un elevato grado di standardizzazione. I vantaggi, in questo caso, sono notevoli poiché vengono eliminati quasi del tutto i rischi di soggettività e si guarda ai fatti in maniera omogenea, senza cambiare prospettiva strada facendo. L'unico svantaggio è rappresentato dal fatto che il protocollo viene stilato per rilevare dei comportamenti ben precisi e, dunque, si rischia di non prestare attenzione ad altri fattori comunque importanti. Nell'osservazione con un basso grado di standardizzazione, invece, l'educatore/insegnante è più *libero* perché evita di vincolarsi a un protocollo rigido per lasciarsi la possibilità di decidere man mano cosa è interessante o opportuno osservare. In questo modo è possibile raccogliere un maggior numero di informazioni che, però, difficilmente sono trasferibili ad altri contesti.

La strutturazione è determinata dalla scelta degli strumenti. A tal proposito, si parla di osservazione strutturata, semi-strutturata e a bassa strutturazione. Nello specifico, riferendoci ai *dispositivi di registrazione* delle informazioni, è possibile richiamare la classificazione di Wright del 1960 che prevede l'esistenza di *sistemi aperti* (la codificazione dei dati avviene senza una precisa definizione delle cate-

gorie di analisi) e *sistemi chiusi* (la codificazione dei dati avviene utilizzando categorie predefinite) (Lucisano & Salerni, 2009). Nei *sistemi aperti* rientrano: le annotazioni dal vivo carta e penna (diari, diari di bordo), le registrazioni audio e video, le fotografie e le diapositive, gli *anecdotal records*. In particolare, le *osservazioni dal vivo "carta e penna"* permettono di registrare direttamente, o a breve distanza, gli avvenimenti, in forma narrativa attraverso appunti e diari di bordo; le *registrazioni audio e video* consentono di trattenere un maggior numero di informazioni e quindi di fornire una descrizione dettagliata di quanto osservato. Inoltre, chi osserva può "ritornare" sul materiale raccolto, rivedendolo e riascoltandolo, per analizzarlo da più punti di vista, in profondità e per registrare in maniera precisa anche i dettagli che potrebbero essere sfuggiti in situazione – sguardi, comportamenti non verbali, posture. Inoltre, durante la fase di analisi è possibile avvalersi del supporto di altri colleghi osservatori e quindi di altre prospettive e opinioni. Le *fotografie* e le *diapositive* risultano particolarmente utili per l'osservazione di comportamenti non verbali, mentre gli *anecdotal records* (registrazione di brevi episodi) consentono di rilevare specifici comportamenti nel loro contesto abituale.

Nei *sistemi chiusi* rientrano le *griglie di osservazione* e le *scale di valutazione*. Le prime rappresentano per l'educatore e l'insegnante che osservano in maniera sistematica una sorta di guida sui comportamenti e gli aspetti da osservare. In situazione dovranno segnalare, attraverso simboli precisi (numeri, lettere, ecc.), la presenza o meno dei comportamenti descritti nell'elenco fornito dalla griglia. Tutto questo, però, richiede una buona conoscenza di quanto si andrà a osservare. Pertanto, è necessario prevedere tutti i fenomeni che si potrebbero presentare in quella circostanza specifica. Tuttavia, data la difficoltà di riuscire a prevedere tutto, le griglie sono corredate anche di uno spazio in cui l'osservatore potrà annotare ulteriori informazioni. Le griglie di osservazione maggiormente conosciute sono: le *liste di controllo* o *check-list* e le *griglie di categorie*. Le prime sono costituite da un elenco di comportamenti predefiniti di cui si dovrà segnalare la presenza o assenza in una determinata situazione. Oltre all'assenza è possibile registrare anche la frequenza con cui un fenomeno preciso tende a manifestarsi.

Le *griglie di categorie* sono «insiemi chiusi di categorie definiti precedentemente in funzione di uno specifico aspetto del comportamento o del fenomeno da osservare. In questi sistemi vanno registrati all'interno delle categorie tutti i comportamenti che si osservano nell'unità di tempo indicata» (Lucisano & Salerni, 2009, p. 185).

Le *scale di valutazione*, infine, sono utilizzate quando, oltre a volere verificare la presenza o meno di un fenomeno, si vuole indagare anche sull'intensità con cui esso si manifesta.

Dunque, da quanto sinora emerso è evidente che per osservare una situazione educativa ci si può avvalere di molteplici strumenti, ognuno connotato da una serie di caratteristiche, limiti e vantaggi. È importante sottolineare, inoltre, che la conoscenza e l'impiego di più strumenti all'interno della medesima condizione osservativa, nonché il coinvolgimento di più educatori/insegnanti osservatori, rientrano tra i fattori che contribuiscono a rendere oggettivi e verificabili i dati raccolti eliminando o, comunque, riducendo al minimo, i rischi di distorsione.

Pertanto, dopo aver definito preliminarmente e in modo dettagliato gli obiettivi dell'osservazione, per effettuarla nel migliore dei modi e per far sì che produca dei risultati attendibili e verificabili, è necessario, riprendendo ancora una volta Trinchero (2002), rispettare le seguenti indicazioni:

«Curare in modo specifico la registrazione dell'informazione; non perdere mai di vista le finalità dell'osservazione; non dimenticare l'annotazione delle informazioni contestuali e temporali; distinguere i fatti dalle interpretazioni; adottare prospettive diverse nell'osservare la situazione; assumere un atteggiamento avalutativo; tenere sotto controllo il proprio coinvolgimento emotivo, le proprie aspettative e gli effetti alone; non limitarsi all'osservazione di comportamenti; riportare i comportamenti, le opinioni e gli atteggiamenti individuali alla "cultura" del gruppo; minimizzare i fenomeni di reattività dei soggetti; tenere conto di possibili fattori di disturbo; servirsi dell'autoosservazione per calibrare la propria rilevazione; compiere sessioni di osservazione solo se si è in buone condizioni psicofisiche» (Trincherò, 2022, pp. 263–267).

Alla luce delle considerazioni sin qui emerse, diviene chiaro come l'osservazione e la documentazione, lungi dal configurarsi come "perdite di tempo" o pratiche meramente burocratiche, siano, in realtà, *atti educativi* veri e propri, che si caratterizzano come opportunità verso i bambini e le bambine, ma anche come *coordinate della professionalità educativa*, utili a individuare nuovi aspetti del proprio sé professionale e a ripensare le proprie pedagogie implicite (Zonca & Colombini, 2019, p. 37).

6. A partire dal bambino: per un curriculum di qualità per l'infanzia 0–6

Progettare interventi educativi di qualità rivolti all'infanzia, nel nostro caso all'infanzia 0–6, alla quale, come si è scritto, si è scelto di dedicare specifica attenzione, implica la necessità di tenere conto di una molteplicità di fattori: l'ambiente, da pensare e allestire per suscitare curiosità e interesse; gli interessi manifestati dai bambini, da annotare, considerare e sostenere attraverso la promozione di specifiche esperienze; il principio del *continuum sperimentale* espresso da John Dewey, che si realizza nella progettazione e nell'offerta di nuove esperienze che tengano conto di quanto verificato in termini di benessere, di interessi e di apprendimento da quelle precedenti. All'interno di questo curriculum "emergente", l'osservazione, come sostengono Bondioli e Savio (2018), inserita nel ciclo progettazione, osservazione, verifica/valutazione, si offre come azione essenziale, nonché irrinunciabile indicatore di qualità, specialmente nella prospettiva della proposta di un servizio orientato alla tutela dei diritti dell'infanzia così come definiti dalla *Convenzione Onu* del 1989, e alla promozione della partecipazione dei bambini e delle bambine alla costruzione dei propri processi educativi e formativi, in linea con le indicazioni contenute nel fondamentale documento redatto dalla Commissione Europea (2014) *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*.

All'interno del documento il bambino è stato posto al centro di un modello pedagogico – l'*Early Childhood Education and Care (ECEC)* – che è alla base, oggi, dei servizi educativi per la prima infanzia così come sono stati concepiti dalla *Legge n. 107 del 13 luglio del 2015* e dal successivo *D.Lgs. 65 del 2017*, intitolato al *Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*. Tale modello, nel tentativo di dare continuità e coerenza al sistema formativo dei servizi 0–6, nonché centralità alla relazione educativa e, soprattutto, al bambino, lo eleva, sin dai primi anni di vita, a co-attore, co-ricercatore e co-costruttore, insieme agli adulti significativi, dei propri processi educativi e didattici – e di conseguenza dei propri apprendimenti –, che dovrebbero essere esito di esperienze significa-

tive e coinvolgenti; non trasmissive, ma rispondenti alla specificità dell'età infantile e al tempo stesso alle peculiarità di ciascuno e quindi arricchenti e foriere di crescita dal punto di vista sociale, cognitivo e affettivo (Bondioli & Savio, 2018).

«L'infanzia – si legge nel *Quality Framework* – è un tempo di vita presente, in cui essere bambini vuol dire cercare significati e attribuire significati al mondo circostante sulla base delle proprie esperienze. [...] È necessario che i servizi per l'infanzia adottino modelli educativi e di cura centrati sul bambino, che prendano in considerazione i loro punti di vista e che li coinvolgano attivamente nei processi decisionali che li riguardano. I servizi dovrebbero fornire un ambiente stimolante e accogliente, mettendo a disposizione dei bambini uno spazio fisico, sociale e culturale che fornisca loro molteplici occasioni per sviluppare le loro potenzialità presenti e future. I servizi per l'infanzia sono progettati in modo da offrire un approccio olistico allo sviluppo infantile, approccio questo che si basa sull'assunto fondamentale che educazione e cura siano inseparabili» (Lazzari, 2016, p. 23).

Educazione intesa, nel documento, come un processo complesso e sicuramente più ampio rispetto alla connotazione prettamente "istruttiva" e "disciplinare" che a essa è sempre stata conferita soprattutto in ambito scolastico: il *Quality Framework* mutua dal costruttivismo sociale la sua maniera di intendere, appunto, l'educazione e il curriculum, e la concretizza nella creazione di «situazioni che sostengono l'elaborazione di costrutti di pensiero condiviso attraverso scambi comunicativi autentici in cui l'adulto accoglie, valorizza e rilancia in modo responsivo le risposte dei bambini» (Lazzari, 2016, p. 68). Questa postura di ascolto e di responsabilità da parte dell'adulto è cura, intesa, nello stesso documento, come «presupposto fondamentale per favorire la motivazione e il coinvolgimento nei processi di apprendimento, contribuendo a creare un contesto emotivo rassicurante entro cui i bambini acquisiscono fiducia nelle loro capacità» (Lazzari, 2016, p. 71) e quindi la sicurezza necessaria a esplorare l'ambiente e a far uso della propria mente per comprendere il mondo (Bondioli & Savio, 2018, p. 34) e parteciparvi attivamente, appunto.

L'osservazione, in questa direzione, appare azione educativa consustanziale al binomio cura-educazione, dimensione fondante e trasversale della prassi educativa e didattica e criterio di valutazione della sua qualità, "sentinella" pedagogica del rispetto del principio partecipativo e della garanzia dei diritti dei bambini e delle bambine all'interno dei servizi educativi.

7. Osservare per...

A partire da questi presupposti, l'osservazione, all'interno di questi servizi, dovrebbe essere finalizzata essenzialmente a: 1) aver cura della vita delle bambine e dei bambini; 2) aver cura delle relazioni; 3) aver cura dell'ambiente (spazi e tempi); 4) aver cura delle "voci" delle bambine e dei bambini.

1. *Aver cura della vita delle bambine e dei bambini.* Aver cura della vita, ovvero "coltivare" la vita dei bambini e delle bambine vuol dire prestare attenzione alle loro intelligenze, corporeità, affetti e relazioni, perché un bambino è un soggetto peculiare portatore di bisogni specifici, ma anche di interessi, inclinazioni, potenzialità delle quali l'adulto non può non tenere conto, se vuole contribuire realmente in modo significativo alla sua formazione. Bondioli e

Savio definiscono l'educatore un "facilitatore" dei processi di crescita: la sua osservazione sarà, in questa direzione, finalizzata ad accostarsi alle piccole "alterità" di cui ha, appunto, cura; a essere «sensibilmente relazionale» (Mortari, 2009, p. 64) nei loro confronti, strutturando dei percorsi educativi che possano sostenerle pensando non agli adulti che diventeranno, ma proprio ai bambini e alle bambine che sono in quel momento, con le loro "alterità", tutte intere (Bondioli & Savio, 2018, pp. 13–14), e, mentre fa tutto questo, crescendo a propria volta (Mortari, 2015).

2. *Aver cura delle relazioni.* Aver cura delle relazioni vuol dire prestare attenzione tanto alla relazione adulto-bambino, quanto a quella tra gli adulti che compongono il *team* educativo – che devono condividere la medesima "identità educativa" –; quanto, ancora, a quella tra pari, nella prospettiva della promozione di un approccio realmente partecipativo dell'infanzia alla costruzione dei propri processi educativi e didattici, e, quindi, del proprio percorso di crescita; quanto, infine, a quella con le famiglie, che dovrebbero essere coinvolte in tutti gli aspetti che pertengono la cura e l'educazione dei figli, poiché in esse cura ed educazione trovano il proprio fondamento. L'osservazione diventa strumento – insieme alla progettazione, alla documentazione e alla valutazione – innanzitutto per garantire a tutti e ciascuno le bambine e i bambini il rispetto dei propri diritti: se è vero che «tutto ciò che avviene tra educatore/insegnante e bambino è relazione educativa», specialmente quando veicola il messaggio «tu per me sei importante» (Bondioli & Savio, 2018, p. 93), osservare significa, in questa direzione, dire al bambino o alla bambina «la tua "voce" è importante e merita di essere ascoltata»: una postura che vuol dire coltivarne la vita. Osservare serve pure a condividere, tra adulti educatori, storie, pensieri, emozioni; a mettere a confronto le proprie "pedagogie latenti", a rafforzare la propria "identità educativa". Osservare, infine, serve a raccogliere idee e riflessioni da raccontare alle famiglie, per coinvolgerle nei processi educativi dei propri figli, in una visione allargata e condivisa del principio partecipativo.
3. *Aver cura dell'ambiente (spazi e tempi).* L'ambiente, nella sua dimensione spazio-temporale, rappresenta un "dispositivo" realmente educativo: «un dispositivo pedagogico, non solo uno spazio-tempo in cui collocare l'esperienza della quotidianità» (Bondioli & Savio, 2018, p. 133). L'organizzazione dello spazio, la disposizione degli ambienti e degli arredi, le *routines* che regolano la quotidianità del servizio, veicolano delle pedagogie implicite e "invisibili" che riflettono il modo proprio dell'educatore di concepire l'infanzia, il suo sviluppo e la relazione educativa e influenzano, di fatto, la crescita del bambino e della bambina "veri" che di quell'ambiente fruiscono. Osservare, in questa direzione, serve all'educatore per portare alla luce queste "latenze", prenderne consapevolezza, e ri-pensare spazi e tempi educativi per renderli nel contempo strutturati secondo determinati standard qualitativi e sufficientemente flessibili per dare a bambini e bambine la possibilità di incidere sulla loro organizzazione, di percorrerli liberamente, di scegliere come riempirli. Osservare, dunque, significa lavorare per garantire a tutte le bambine e i bambini ambienti "costruttori" di relazioni, "suscitatori" di esperienze e "orientatori" di crescita.
4. *Aver cura delle "voci" delle bambine e dei bambini.* Osservare per aver cura delle "voci" delle bambine e dei bambini significa prestare attenzione a che il servizio educativo garantisca il diritto di giocare all'infanzia: il gioco, infatti, rappresenta la cifra distintiva di un ambiente "a misura di bambino", poiché ri-

flette la prospettiva propriamente infantile di guardare il mondo, di “misurarlo” e di appropriarsene. Il gioco tra pari, in particolare, consente alle bambine e ai bambini di co-costruire una propria cultura: una cultura “locale”, “tra pari”, che riprenderebbe, interpretandoli, i contenuti della cultura del mondo adulto in cui sono immersi, secondo un processo di «riproduzione interpretativa» (Bondioli & Savio, 2018, p. 188; Corsaro, 1997/2003). L’osservazione si offre, in questa direzione, come strumento di ascolto autentico dell’infanzia, e quindi come garanzia non solo di vivere autenticamente, appunto, la propria infanzia, ma anche di crescere (dal punto di vista cognitivo, sociale e affettivo) a partire dalla propria età.

Riferimenti bibliografici

- Amadini, M. (2018). Professionalità educativa: osservare, progettare, documentare, valutare. In M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, & E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell’infanzia* (pp. 291–304). Brescia: Scholé.
- Anonimo. (1991a). Osservare. In O. Pianigiani (Ed.), *Vocabolario Etimologico* (4th ed.). Fratelli Melita.
- Anonimo. (1991b). Diligente. In O. Pianigiani (Ed.), *Vocabolario Etimologico* (4th ed.). Fratelli Melita.
- Becchi, E., Bondioli, A., & Ferrari, M. (2002) (Eds.). *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione: la qualità negoziata*. Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l’infanzia: Temi chiave per i servizi 0–6*. Roma: Carocci.
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (1997). *Manuale critico dell’asilo nido: Una realtà pedagogico sociale rivisitata a quindici anni dalla sua istituzione nelle sue diverse competenze: la cultura del bambino, la professionalità dell’educatore, il sapere del ricercatore, le ragioni del politico*. Milano: FrancoAngeli.
- Borghi, Q. B. (1995). *Le tavole di sviluppo di Kuno Beller. Vol.2*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Braga, P., & Tosi, P. (1998). L’osservazione. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione: I metodi qualitativi* (pp. 83–162). Milano: Bruno Mondadori.
- Camaioni, L., Aureli, T., & Perucchini, P. (2004). *Osservare e valutare il comportamento infantile*. Bologna: Il Mulino.
- Commissione Europea (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Retrieved September 15, 2022, from http://sia-prod.com/resources/ecec-quality-framework_en.pdf
- Corsaro, W. A. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: il Mulino. (Original work published 1997)
- Darder, P., & Mestres, J. (1994) (Eds.). *ASEI (Autovalutazione dei Servizi educativi per l’infanzia)*. Milano: FrancoAngeli.
- D’Odorico, L., & Cassibba, R. (2001). *Osservare per educare*. Roma: Carocci.
- Elia, S. (2013). L’osservazione pedagogica per conoscere l’infanzia all’interno di un asilo-nido: Strutturazione di uno strumento. *Formazione & insegnamento*, 11(3), 113–120. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/422>
- Foni, A. (1997). La programmazione. In A. Bondioli & S. Mantovani (Eds.), *Una realtà pedagogico sociale rivisitata a quindici anni dalla sua istituzione nelle sue diverse competenze: la cultura del bambino, la professionalità dell’educatore, il sapere del ricercatore, le ragioni del politico* (pp. 171–198). Milano: FrancoAngeli.
- Gallerani, M. (2010). Pratiche di cura fra relazione e conoscenza: l’approccio montessoriano e l’osservazione del bambino al nido. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(1), 1–29. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1761>
- Lazzari, A. (2016) (Ed.). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per*

- l'infanzia: proposta di principi chiave: Rapporto elaborato dal gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia*. San Paolo D'Argon: Zeroseiup.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2009). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Mantovani, S. (1998) (Ed.). *La ricerca sul campo in educazione: I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- MI, Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*. Retrieved September 10, 2022, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461>
- MI, Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Retrieved September 10, 2022, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6-735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mollo, G., Porcarelli, A., & Simeone, D. (2014). *Pedagogia sociale*. La Scuola
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: RaffaelloCortina.
- Mortari, L. (2009) (Ed.). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1(1), 143–156. Retrieved September 15, 2022, from https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/49/20
- Mortari, L. (2015). L'invisibilità dell'essenziale. In A. Bondioli & D. Savio (Eds.), *La valutazione di contesto dei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 25–29). Bergamo-Roma: Junior.
- Paparella, N. & Santo, A. (1997). *Pedagogia sperimentale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Saglietti, M. (2020). La professional vision degli educatori: Problemi, pratiche ed implicazioni (inter)professionali. *Encyclopaideia*, 24(57), 43–56. Retrieved September 15, 2022, from <https://encp.unibo.it/article/view/10422>
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Zanon, O. (2012). L'osservazione congiunta dei bambini tra educatori e genitori nei servizi per la prima infanzia. *Studium Educationis*, 8(3), 105–119. Retrieved September 15, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/553/535>
- Zonca, P., & Colombini, S. (2019). *Come progettare al nido: Costruire percorsi di crescita per bambini 0-3*. Firenze: Mondadori Education.



Using the Arts to Teach Environmental Education through Self-Directed Learning

Utilizzare l'arte per insegnare l'educazione ambientale attraverso l'apprendimento autonomo

Susannah Brown

Curriculum and Instruction, College of Education; Florida Atlantic University –
sbrow118@fau.edu
<https://orcid.org/0000-0001-7119-3522>

Eileen Ariza

Curriculum and Instruction, College of Education; Florida Atlantic University – eariza@fau.edu
<https://orcid.org/0000-0002-0592-7927>

ABSTRACT

To enhance students' environmental knowledge, art helps to transcend the classroom while incorporating academic content in multithemed lessons that integrate and meet academic standards. According to Inwood, this approach expands creativity and applies real world critical thinking skills to environmental problems, issues, and future sustainability. This study describes interdisciplinary instruction using environmental arts education, which encourages students to help community and local environments. The authors frame this experience for the youngsters by showing them how to create their own art so they can make immediate and personal connections to the natural environment. While participating in the educational lessons, students learn how their actions affect the environment, and through their own artistic contributions, they essentially become "environmental artists" who enrich the world at large. As remarked by Grava and Pole, students apply their understanding of these issues through self-directed learning experiences and they discover direct connections between themselves, others, and the environment.

Nell'incrementare la conoscenza ambientale degli studenti, l'arte contribuisce a trascendere il contesto classe incorporando, allo stesso tempo, contenuti accademici in lezioni multi-tematiche che soddisfano e complementano gli standard accademici. Secondo Inwood, tale approccio espande la creatività e applica le abilità di pensiero a compiti di realtà che riguardano le questioni ambientali e della sostenibilità futura. Questo studio illustra la formazione interdisciplinare attraverso l'educazione artistica, la quale incoraggia gli studenti ad aiutare le comunità e i contesti ambientali locali. Gli

* Conceptualization (E. Ariza, S. Brown); Data analysis (E. Ariza, S. Brown); Methodology (E. Ariza, S. Brown); Writing – original draft (E. Ariza, S. Brown); Writing – review & editing (E. Ariza, S. Brown).

autori inquadrano l'esperienza dei piccoli mostrando loro come creare la propria arte, affinché possano stabilire connessioni personali e immediate con l'ambiente locale. Nel partecipare alle lezioni di questo genere, gli studenti apprendono come le proprie azioni influenzino l'ambiente; attraverso i propri prodotti artistici, diventano, essenzialmente "artisti ambientali" che arricchiscono il Mondo. Come osservato da Grava e Pole, gli studenti rendono applicativa la propria comprensione delle questioni ambientali attraverso esperienze di autoapprendimento e scoprono le connessioni dirette tra il sé, gli altri e l'ambiente stesso.

KEYWORDS

Environmental education, Visual art education, Early childhood environmental education

Educazione ambientale, Educazione visiva, Educazione ambientale dell'infanzia

ACKNOWLEDGMENTS

The authors received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

CONFLICTS OF INTEREST

The Authors declare that there is no conflict of interest.

1. Introduction

Visual artists have been inspired by their natural environment throughout history. By observing every detail and interpreting the world around them, artists provide a unique view and visual interpretation of life, culture, and society. One such group of artists that intentionally work to affect society involves environmental art are environmental artists, and they have made an impact on mainstream society through the ages. Take note of the cave artists who creatively used the natural rock surface to depict realistic movement of animals, which shows how everyday life impacted their society. Consequently, it is social action in visual art that inspired this project which was conducted at an environmentally geared elementary school in the southeastern United States. Specifically, individuals can impact others through visual art with a focus on environmental issues and ultimately, raise environmental consciousness for sustainability. This concept provides the impetus for the project described in this paper. The work of John Grande also inspired this project by asking this question about environmental visual art: «In what way does this kind of art imply a commitment to social change and the betterment of human culture in the city, its local history or the broader context of nature with whose resources we change, alter and construct our city environments?» (Grande, 2004, p. 13). It is this commitment to change for a better future that inspired this project with young children.

Many educators focus on thematic lessons, including topics such as environmental issues (Inwood, 2015). Often educators focus on the themes of recycling, the water cycle, habitats, natural resources, energy, pollution, or other environmental issues that connect visual arts to other concepts that are taught in the elementary classroom (Ulbricht, 1998). Commonly, these thematic lessons generalize ecological concerns that focus on global society, rather than concen-

trating on the students' immediate lives and their abilities to impact change. Educators expect students to make the real-world connections, but often at the elementary school level, students are unable to analyze concepts and interpret ideas that can apply to their lives without assistance. Teachers must guide students to make these connections; thus, transfer of knowledge and schema can occur as part of the lesson (Fogarty et al., 1991; Kim & Burkhauser, 2021). Self-directed learning is part of this type of lesson planning because it provides the learning strategies for students to use independently, and it contextualizes the information on their own terms. A focus on personal meaning making that is unique and guides the learners to make their own decisions through individual self-directed learning plays a part in this type of instruction. Thus, learning becomes directly relevant to the learners on their own terms (Grava & Pole, 2021).

Creative problem solving in authentically complex situations that involve working with others towards a common learning goal is another aspect of this type of teaching (Costa & Kallick, 2004). Also, a shift in philosophy about how visual art education is approached in the elementary school is needed. If educators teach as if «nature is the art of which we are a part», then art and life become connected for the students (Grande, 2004, p. 36). It is this connection that helps to create independent learners. If the students know it is important to understand and apply to their lives, then the motivation for learning is internalized. Self-efficacy is born out of this shift in teaching and learning philosophy. Also, group work can lead to real comprehension and learning, and may even be transformative as learners in the group must come to a consensus of understanding and dialogue about their own places in the environment (Illeris, 2012).

2. Overview of the project

In this project, participants were second grade students at an elementary school in the southeastern part of the United States. This school of 883 students was chosen as the project site because it partners with the local university as well as a highly regarded Environmental Education Center. Both the elementary school and environmental center focus on environmental education for children (kindergarten through fifth grade) using active engagement and self-directed learning activities. This project was developed to determine the impact, if any, of the self-directed learning activities involving visual art and environmental issues (Grava & Pole, 2021; Inwood, 2015). The two classes of second grade students answered pre-activity and post-activity questionnaires that described their feelings about the environment before and after the project was undertaken.

The two second grade teachers also answered pre-activity and post-activity questionnaires and observed the researchers' instruction during the student self-directed learning activities. Photographs of the artwork made by the students are included in this paper to illustrate the results of their endeavors. The data from the questionnaires were analyzed for common themes and were compared to show the impact of the self-directed learning activities on students' conceptual awareness of environmental issues and art (Vasko, 2016). The findings and conclusions of the study will be discussed in this paper with regard to the implementation of possible approaches to teaching young children environmental issues integrated with art.

2.1 Problem Statement and Objectives

Research in this area is needed to continue to explore best practices for teaching and learning to promote critical and creative thinking skills in a constructivist manner. The researchers are interested in understanding what these second grade students and their teachers consider environmental art to be, and how to actively engage learners in activities concerning environmental issues and visual art. By engaging in environmental art, and through guided questioning by their teachers, these youngsters will be able to explore through their own visual and artistic expression and make conclusions about how and why certain things happen in the environment. Hopefully, with this guided artistic environmental learning, the students will grow to have better understanding of their environment and will become sensitive, informed decision makers of the future.

In sum, the primary objectives of this project are

1. to determine the knowledge level of visual art concepts that are integrated with environmental issues;
2. to determine how visual art integration affects the learning process for these students;
3. to discover the perceptions of the second grade classroom teachers of the targeted student group at the elementary school. The objectives of the project and the problem statement will be further discussed in the findings and conclusions section of this paper.

2.2 Purpose of the study

The purpose of this study is to discover the depth and perception of understanding of environmental art concepts, and how these concepts affect their lives. A wider rationale and purpose of the study involve the issue of teaching environmental issues to elementary school students to promote life-long commitment to preserving the environment. A sense of ownership, agency, and belonging to the community can be the result of early intervention using environmental art.

Why is it important to teach environmental education connected to visual art? It is important because the world that we live in is finite and we have a limited amount of resources present. We need to promote sustainable development and healthy maintenance of our precious planet. It is our duty as educators and citizens of the earth to help create healthy, positive attitudes in the students we instruct and to promote a level of respect and concern for our natural world. «If we respect the diversity that exists around in nature, we discover a greater depth of knowledge and experience. This is the key to an art of the future» (Grande, 2004, p. 65).

The significance of the research is that information gathered and disseminated contributes to the larger creative learning field, thematically, including environmental education and visual arts integration. Information from this research can be used to plan and implement integrated curriculum in other educational settings. Another aspect of the significance of this study concerns the placement site itself. This elementary school is the first “green” school (i.e., a school that supports global sustainability and voluntarily commits to conserve and protect natural resources) to be built in this school district in the state of Florida. Along with the collaboration of the Environmental Education Center, which provides community

programs and is part of the educational unit of the university, this school site provides a unique look at how environmental issues affect elementary aged students and is a model for other schools.

3. Materials and methods

3.1 Study sample

Second grade students aged seven to eight years old from two classes formed the basis of this study population. The two classrooms were self-selected through a collaborative decision by the principal, and the second grade team of teachers. The students in each class were given the option to participate, and parental and child consent forms were used. In classroom A, fifteen students ($N_a = 15$) participated in the study. In classroom B, fourteen students ($N_b = 14$) participated in the study. A total of twenty-nine ($N_{tot} = 29$) second grade students participated in the study. Both teachers of each class participated in the study.

3.2 Procedures

The initial visit to the school provided an opportunity for introductions and allowed the researchers to share the basic idea of the project to the teachers and students. The reasons for the research were explained, as well as how we could all benefit from the findings. Consent forms were provided and students, parents, and teachers were allowed to ask questions after reading the consent forms. For the students, the researchers read the consent form aloud and verbally explained what the study involved. Students were allowed to ask questions during this initial visit. After collecting the signed consent forms, the researchers returned to each classroom and guided the students through a series of learning activities.

The students completed a questionnaire prior to the instructional visit. The questionnaire included the following ten questions, which are addressed in this paper:

1. Question #1: The Environment is the World Around Me.
2. Question #2: Habitats Are Where Creatures, Like People, Plants, and Animals Live.
3. Question #3: Habitats Provide Food, Water, Shelter, and Space for Living Creatures in a Specific Climate.
4. Question #4: Pollution Is a Problem in Our Environment.
5. Question #5: Living Creatures like People, Animals, and Plants Depend Upon Each Other to Survive.
6. Question #6: I Can Help the Environment.
7. Question #7: Artists Can Make Art about the Environment.
8. Question #8: Artwork Can Help the Environment.
9. Question #9: Looking at Other People's Artwork Can Help Me to Make My Own Artwork.
10. Question #10: I Am an Artist.

During the first instructional session, the researchers presented a lecture and images that showed various artists who focus on the environment within their art-

work. As mentioned, historically, artists have represented their relationship to nature in artwork, starting from cave art to contemporary times. While some artists focus on the environmental concerns and how to make things better, other artists are using the natural materials or depicting scenes of nature in the artwork. Grande (2004) discusses several ideas that frame this study, the primary idea being a shift in artistic understanding that focuses on nature as «the art of which we are a part» (Grande, 2004, p. 36). Nature is no longer just the subject of art. It is a part of the artistic process and creation. The main idea of environmental artwork is «a profound respect for our ecosystem» (Grande, 2004, p. 18). After the discussion about various artists, using crayons, the students drew pictures of natural scenes from memory on paper (see *Figures 1 and 2*). The students selected the topic for their drawings but were asked to consider the concepts discussed earlier in the session. After completing the drawings, the students orally explained their pictures to the class.

During the next instructional session, the work by artists who painted outdoors were discussed. The researchers demonstrated strategies for painting with watercolor in the classroom. Next, the students walked to a natural area on the school campus (see *Figure 3*). Experiences in the natural environment support the development of the students' ecological awareness (Vasko, 2016).

The researchers demonstrated how to compose a section of the natural area for a painting on watercolor paper and demonstrated different watercolor techniques. Students selected their own view of the natural area. Using the techniques of their choice, they created watercolor paintings (see *Figures 4 & 5*). The paintings were discussed and students explained their decisions in composition and watercolor technique and described how this related to what they were painting.

The next instructional session involved a discussion of artists who use natural materials to make their artwork. Then as a group, they created a "mandala" from natural materials (see *Figures 6–8*). A mandala is a circular design that often has an emotional and spiritual connection to the artists. Mandalas have been created throughout history and in contemporary times as religious rituals and spiritual icons across world cultures (Jung, 1959). The researchers guided students through the natural areas discussing various plant life and evidence of animal life. They emphasized that changes in the natural environment affect all the creatures that depend upon that habitat for survival. This includes movement of leaf litter on the floor of the natural area and use of any branches or plants. It was important for students not to damage the environment by creating the group artwork. As a class, the students gathered debris from the ground that included interesting textures and colors. The mandala was inspired by what the students were thinking at that moment about the environment. As a group, decisions were made about where to create the circle, how large it should be, what type of materials would make up the outside of the circle and what would be placed inside the circle to create the design (see *Figures 6, 7, and 8*).

The researchers and classroom teachers allowed the students to make these decisions without adult intervention. The only guidance provided by the researchers and teachers involved ensuring the students stay within a prescribed location. After the class decided that the mandala was complete, the researchers guided a group discussion about what items were used and where the items were placed. The overall design was interpreted by the students orally explaining the meaning of each item. At the end, the mandala was left for nature to dismantle organically. The mandala installation was fleeting and temporary, but the experience in the students' minds continued to fuel further exploration of visual art, na-

tive cultures, and the environment. Finally, the students completed a post-instruction questionnaire. Students were encouraged to ask the researcher questions before completing the study.

4. Results: data from the questionnaires

The following tables summarize the data from the pre- and post-activity questionnaires. Each table totals the student responses for classroom A and B based upon a Likert-like scale. Also included are tables for the teachers' responses on both the pre- and post-activity questionnaires.

4.1 Pre-activity questionnaire

Classroom A Pre-Test										
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
A5	13	15	11	15	11	15	12	4	6	12
A4	2	0	2	0	3	0	2	2	2	0
A3	0	0	2	0	0	0	1	3	3	3
A2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
A1	0	0	0	0	1	0	0	5	3	0

Table 1. Classroom A Student Responses

Classroom B Pre-Test										
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
A5	11	8	11	8	6	12	10	6	8	11
A4	2	1	2	2	3	1	1	1	3	2
A3	0	3	1	3	5	1	2	2	2	1
A2	1	0	0	0	0	0	0	3	1	0
A1	0	2	0	1	0	0	1	2	0	0

Table 2. Classroom B Student Responses

Classroom A Pre-Test: Teacher Responses										
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
A5	X	X			X				X	
A4			X	X		X	X	X		X
A3										
A2										
A1										

Table 3. Classroom A Teacher Responses

Classroom teacher A answered extended response questions by writing the following:

- Question # 11: *I've collaborated with art teachers in the past. For example, if their theme for the month is the rainforest and that was a unit I was teaching, I would make sure I taught the unit at the same time.*
- Question #12: *A lesson idea would be to talk about the how and the ways we can protect ocean life. The children can draw a clean ocean and ways to protect the ocean.*

Classroom B Pre-Test: Teacher Responses										
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
A5	X	X	X	X		X		X	X	
A4					X		X			X
A3										
A2										
A1										

Table 4. Classroom B Teacher Responses

Classroom teacher B answered the extended response questions by writing the following:

- Question #11: *I worked with the art teacher on a project to teach about sand hill cranes and how to help them. The artwork was sold at Blowing Rocks (a barrier island sanctuary and conservation preserve) to raise money for an organization.*
- Question #12: *Design a fish with recycled materials and show its adaptations.*

4.2 Post-activity questionnaire

Classroom A Post-Test										
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
A5	14	13	11	14	12	13	11	5	8	14
A4	1	0	2	1	2	2	2	2	6	0
A3	0	1	2	0	0	0	2	4	1	1
A2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
A1	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0

Table 5. Classroom A Student Responses

Classroom B Post-Test										
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
A5	14	8	11	11	11	13	12	5	12	12
A4	0	3	0	1	1	1	1	2	1	1
A3	0	2	2	1	2	0	1	5	0	1
A2	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
A1	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0

Table 6. Classroom B Student Responses

Classroom A Post-Test: Teacher Responses										
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
A5	X	X	X	X	X				X	
A4						X	X	X		X
A3										
A2										
A1										

Table 7. Classroom A Teacher Responses

Classroom teacher A answered extended response questions by writing the following:

- **Question #11:** Same answer from pre-test.
- **Question #12:** Same answer from pre-test.

Classroom A Post-Test: Teacher Responses										
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
A5	X	X	X	X		X		X	X	
A4					X		X			X
A3										
A2										
A1										

Table 8. Classroom B Teacher Responses

Classroom teacher B answered extended response questions by writing the following:

- **Question #11:** Same answer as the pre-test.
- **Question #12:** Same answer as the pre-test.

4.3 Visual evidence



Figure 1. Crayon drawing of a lily



Figure 2. Crayon drawing of flowers in the rain



Figure 3. Pine Jog Environmental Education Center Natural Area with Trail



Figure 4. Student watercolor painting of trees using wash technique



Figure 5. Student watercolor painting of trees using crayon resist technique



Figure 6. Gathering the natural items for the mandala creation



Figure 7. Group 2 mandala decisions



Figure 8. Group discussion of mandala

5. Analysis and discussion

5.1 Comparability between the two classes in terms of dispersion

Given the pre-test questionnaire's frequencies of *Tables 1* and *2*, it is possible to tell that the two classrooms are very different in terms of qualitative variance. *Table*

9 illustrates the pre-test Index of Qualitative Variance (IQV) of each classroom for each of the administered questions and the mean IQV for each classroom.

Classroom (pre-test)	Q#1 IQV	Q#2 IQV	Q#3 IQV	Q#4 IQV	Q#5 IQV	Q#6 IQV	Q#7 IQV	Q#8 IQV	Q#9 IQV	Q#10 IQV	Mean IQV
A	0.289	0.000	0.533	0.000	0.522	0.000	0.422	0.944	0.922	0.400	0.403
B	0.446	0.753	0.446	0.753	0.804	0.319	0.574	0.906	0.753	0.446	0.620

Table 9. IQV per administered question and mean IQV for each class

The closer the IQV index is to 1, the higher the dispersion of data. This analysis gives a clue as per how homogeneous each group's sentiment is in regard to each question: dispersion is evidence of disagreement. In general, it could be argued that classroom B was more dispersed than classroom A. More specifically, a measure of the disagreement of each classroom is obtained. *Table 10* shows which questions featured the most significant disagreement. For illustrative purposes, the IQV has been divided into five tiers: negligible (0 " IQV " 0.199); low (0.2 " IQV " 0.399); moderate (0.4 " IQV " 0.599); high (0.6 " IQV < 0.799); very high (0.8 " IQV " 1.0).

Question #	Classroom A's disagreement	Classroom B's disagreement	Contiguous range?
#1	Low	Moderate	Yes
#2	Negligible	High	No
#3	Moderate	Moderate	Yes
#4	Negligible	High	No
#5	Moderate	Very High	No
#6	Negligible	Low	Yes
#7	Moderate	Moderate	Yes
#8	Very high	Very high	Yes
#9	Very high	High	Yes
#10	Moderate	Moderate	Yes
<i>Mean disagreement</i>	<i>Moderate</i>	<i>High</i>	Yes

Table 10. Disagreement rates per question and per classroom

The purpose of *Table 10* is to identify, at the pre-test stage, for which questions the two classrooms could be grouped together. The authors argue that only questions for which both classrooms enjoy contiguous disagreement rates are comparable. That is, Questions #1, #3, #6, #7, #8, #9, #10. Instead, Questions #2, #4, and #5 shall be addressed by considering each classroom separately.

Consequently, we could argue that, for the

5.2 Pre-test and post-test: which sentiment was shaken the most by the teaching activity?

At a general level, it could be asked whether the activity was effective in changing the sentiment of groups in regard to issues captured by particular items. Individual variation is a thing, but the collective dimension should be furtherly taken into account when classroom activities are the scope of the investigation. A first way to analyze this is by asking whether a classroom, in itself, experienced significant changes when compared with the changes that affected all participants. Assuming Likert responses could be rendered as a linear scale going from 1 to 5, for an St.dev of 0.230 calculated on the entire sample, the sub-sample constituted by Classroom A experienced significant shifts in the average scores only in relation to art. Such shift was positive and, at least in the items related to artistic self-efficacy (Questions #9 and #10), it is matched by a significant increase in group homogeneity. This means that not only some students reported increased self-efficacy, but that such attitude change is reflected by increased group cohesion. Instead, Classroom B experienced heavy gains in all items except those that could be clustered in terms of helpfulness (Questions #3, #6, and #8). That is matched by significant gains in terms of homogeneity: Classroom B experience increased cohesion regarding the beliefs addressed by the questionnaire. This means that, on average, as mean scores increased for most items, Classroom B experienced less disagreement.

#	Item	Classroom A						Classroom B						All participants					
		Average score			IQV			Average score			IQV			Average score			IQV		
		Pre-test	Post-test	Gain	Pre-test	Post-test	Gain	Pre-test	Post-test	Gain	Pre-test	Post-test	Gain	Pre-test	Post-test	Gain	Pre-test	Post-test	Gain
1	The Environment is the World Around Me.	4.87	4.93	0.07	0.289	0.156	-13.3%	4.64	5.00	0.36	0.446	0.000	-44.6%	4.76	4.97	0.21	0.369	0.083	-28.5%
2	Habitats Are Where Creatures, Like People, Plants, and Animals Live.	5.00	4.67	-0.3	0.000	0.300	30.0%	3.93	4.29	0.36	0.753	0.753	0.0%	4.48	4.48	0.00	0.443	0.562	11.9%
3	Habitats Provide Food, Water, Shelter, and Space for Living Creatures in a Specific Climate.	4.60	4.60	0	0.533	0.533	0.0%	4.71	4.50	-0.21	0.446	0.446	0.0%	4.66	4.552	-0.10	0.493	0.499	0.6%
4	Pollution Is a Problem in Our Environment.	5.00	4.93	-0.1	0.000	0.156	15.6%	4.14	4.50	0.36	0.753	0.459	-29.3%	4.59	4.724	0.14	0.443	0.312	-13.1%
5	Living Creatures like People, Animals, and Plants Depend Upon Each Other to Survive.	4.53	4.67	0.13	0.522	0.422	-10.0%	4.07	4.64	0.57	0.804	0.446	-35.7%	4.31	4.655	0.35	0.728	0.443	-28.5%
6	I Can Help the Environment.	5.00	4.87	-0.1	0.000	0.289	28.9%	4.79	4.93	0.14	0.319	0.166	-15.3%	4.90	4.897	0.00	0.163	0.232	6.8%

7	Artists Can Make Art about the Environment.	4.73	4.60	-0.1	0.422	0.533	11.1%	4.36	4.79	0.43	0.574	0.319	-25.5%	4.55	4.690	0.14	0.502	0.437	-6.5%
8	Artwork Can Help the Environment.	2.93	3.27	0.33	0.944	0.911	-3.3%	3.43	3.57	0.14	0.906	0.880	-2.6%	3.17	3.413	0.24	0.954	0.904	-5.1%
9	Looking at Other People's Artwork Can Help Me to Make My Own Artwork.	3.47	4.47	1	0.922	0.689	-23.3%	4.29	4.71	0.43	0.753	0.319	-43.4%	3.86	4.586	0.72	0.865	0.580	-28.5%
10	I Am an Artist.	4.60	4.87	0.27	0.400	0.156	-24.4%	4.71	4.79	0.07	0.446	0.319	-12.8%	4.66	4.828	0.17	0.434	0.238	-19.6%

Table 11. Mean scores and IQVs comparisons. St.dev for the sample's IQV is 15% (0.15) and St.dev for the sample's average score gain is 0.230. Results exceeding such values have been highlighted.

For example, almost complete agreement was reached on the definition of the environment (Question #1), and striking reductions in the diversity of opinions were achieved in items that gathered data on the understanding of interdependence: between different elements of the environment (Question #5) and between other artists and the students (Question #9). A peculiar case is represented by Classroom A with regard to Questions #2, #4, and #6. Average scores did not change substantially, but students seem to have swapped places, which resulted in significant increase in the diversity of reported opinions. Yet, as mentioned above, this did not affect the group means. Such analysis is illustrated in Table 11.

5.3 Student responses in detail

Question #1: The Environment is the World Around Me. 28 of the students on the pre-activity questionnaire answered “strongly agree” or “agree” to Question #1. All 29 of the students on the post-activity questionnaire answered “strongly agree” or “agree” to Question #1. This indicates that only one of the students changed their minds after the activities. The researchers believe that the students had prior knowledge that affected the answer to Question #1. This possibly indicates that the curriculum emphasized this concept and students understand this concept from previous instruction. Although no gain was detected in mean scores for Question #1, increased group homogeneity exceeded the standard deviation of variations in IQVs for all the considered items (St.dev = 0.15).

Question #2: Habitats Are Where Creatures, Like People, Plants, and Animals Live. 24 of the students on the pre-activity questionnaire answered “strongly agree” or “agree” to Question #2. On the post-activity questionnaire, 24 of the students either strongly agreed or agreed to Question #2. Two students disagreed with Question #2 on the post-activity questionnaire. Similar ratings on both the pre- and post-activity questionnaires indicated little change in student knowledge during the study. The student answers indicate that a majority of the students understand the basic concept of a habitat.

Question #3: Habitats Provide Food, Water, Shelter, and Space for Living Creatures in a Specific Climate. 26 of the students either strongly agreed or agreed to Question #3 on the pre-activity questionnaire. Two students strongly disagreed to question #3 on the pre-activity questionnaire. 24 students either strongly agreed or

agreed to Question #3 on the post-activity questionnaire. One student disagreed with Question #3 on the post-activity questionnaire. Similar ratings on both the pre- and post-activity questionnaires indicated little change in student knowledge during the study. Much like in Question #2, the majority of the students' answers indicate that students understand the basic concept of a habitat. Lack of variation suggests that the activity does not enhance the understanding of such notion.

Question #4: Pollution Is a Problem in Our Environment. 25 students either strongly agreed or agreed to Question #4 on the pre-activity. One student strongly disagreed to Question #4 on the pre-activity questionnaire. Twenty-seven students strongly agreed or agreed to Question #4 on the post-activity questionnaire. One student strongly disagreed to Question #4 on the post-activity questionnaire. Similar ratings on both the pre- and post-activity questionnaires indicated little change in student knowledge during the study. The researchers believe that the students had prior knowledge that affected the answer to Question #4. This possibly indicates that the curriculum emphasized this concept and students understand this concept from previous instruction. Although sample variation was not significant, Classroom B reported significant increase in awareness concerning the dangers of pollution. However, further studies are needed to establish whether this is due to the demographics of the Classroom or to other variables.

Question #5: Living Creatures like People, Animals, and Plants Depend Upon Each Other to Survive. 22d students either strongly agreed or agreed to Question #5 in the pre-activity questionnaire. One student strongly disagreed to Question #5 in the pre-activity questionnaire. 26 students either strongly agree or agree to Question #5 in the post-questionnaire. One student disagreed to Question #5 in the post-questionnaire. This indicates that the concept that creatures are dependent upon each other to survive was clear to most students after the activities. Again, as seen in *Table 11* Classroom B leads the change in the sample, thus increasing the overall homogeneity of the group.

Question #6: I Can Help the Environment. 28 of the students strongly agreed or agreed to Question #6 in the pre-activity questionnaire. All 29 of the students strongly agreed or agreed to Question #6 in the post-activity questionnaire. Prior knowledge and experience affected the ratings of the pre-activity questionnaire. The post-activity questionnaire responses indicate that all students believed that they can positively affect or change the environment. Although not a clearly demonstrated result of the study, this concept is enlightening and encouraging for the researchers in general. The responses may indicate that the curriculum at this school site is affecting attitudes of change towards the environment. Further research in this area is needed to define student attitudes and changes in attitudes over time after instruction towards this concept of being an agent of change for the environment.

Question #7: Artists Can Make Art about the Environment. 25 students strongly agreed or agreed to Question #7 on the pre-activity questionnaire with one student who strongly disagreed. Twenty-six students strongly agreed or agreed to Question #7 on the post-activity questionnaire with none of the students rating as disagree. This indicates that one student changed their mind about environmental art, but also possibly indicates that prior knowledge and the students' previous art experiences may have been linked to environmental art. Further research in this area is needed to confirm students' previous art experiences and the focus on environmental art in the curriculum.

Question #8: Artwork Can Help the Environment. 13 students strongly agreed or agreed to Question #8 on the pre-activity questionnaire. 11 students disagreed or strongly disagreed with Question #8. 14 students strongly agreed or agreed to Question #8 on the post-activity questionnaire and six students strongly disagreed. The activities changed some of the students' understanding that artwork can help the environment. This concept of social activism through the artwork or the act of making artwork is an important part of the philosophical shift the researchers were emphasizing. Although six students still strongly disagreed with the concept, the researchers understand that changing basic philosophy and beliefs takes time. It is encouraging to see that activities can be planned to affect philosophical change as indicated on the post-activity questionnaire by fourteen student responses of strongly agree and agree, and the movement of five student responses from the rating of strongly disagree or disagree by comparing pre- and post-activity questionnaire responses. More research in this area is needed to better understand students' thoughts about artwork and how the artwork itself can be an agent of change. It is interesting to the researchers that the responses from Question #6 about the students being agents of change were very different from the responses to Question #8. A closer look at each individual student, including interviews, would be interesting to discover how students view the role of artwork concerning environmental change. A most likely explanation is that there were changes in the perception of self-efficacy: this is highlighted by the fact that Question #8 resulted in mean score gains for the entire sample, and yet no change was detected in terms of overall sentiment diversity. That scenario is typical of situations in which a small subset of the sample greatly increased their attitude in face of another subset that consolidated their views.

Question #9: Looking at Other People's Artwork Can Help Me to Make My Own Artwork. 19 students strongly agreed or agreed with Question #9 on the pre-activity questionnaire. Five students disagreed or strongly disagreed to Question #9 on the pre-activity questionnaire. 27 students strongly agreed or agreed to Question #9 on the post-activity questionnaire. One student disagreed on Question #9 on the post-activity questionnaire. This indicates that most students found that looking at others' artwork affected their own artwork during the study. That is the only Question in which the mean Likert score increased greatly: 1.00 point for Classroom A and 0.43 points for Classroom B. Cohesion developed as a result: the overall IQV variation was -28.5%, and the negative number stands for enhanced homogeneity in the sample's reported opinions. This was one concept that was emphasized each time the researchers worked with the students. This is an encouraging sign that purposeful modeling lessons that focus on environmental artists can possibly affect student artwork.

Question #10: I Am an Artist. 25 of the students strongly agreed or agreed to Question #10 on the pre-activity questionnaire. 27 of the students strongly agreed or agreed to Question #10 on the post-activity questionnaire. This indicates that the majority of the students had a strong previous concept of themselves as artists. It could be theorized that, since Classroom A led the change in terms of perception of other people's artwork as viable sources of inspiration, this might have triggered even greater self-efficacy in the involved youngsters—as shown in *Table 11*.

5.2 Analysis of responses within each classroom

The researchers also considered shifts in responses from the pre-activity questionnaire to the post-activity questionnaire within each classroom. In Classroom A, students shifted their responses minimally to all the questions. Although minimal, a noticeable shift in responses in classroom A concerned question #9. Five students who responded on the pre-activity questionnaire either strongly disagree or disagree shifted their answers on the post-activity questionnaire. On the post-activity questionnaire for question #9, none of the students responded “strongly disagree” or “disagree”. It is interesting to note that, in Classroom A, students were affected by the study and changed their minds about how viewing other peoples’ artwork can change their own artwork. Further research on how this change occurs is suggested for the future.

In classroom B, students shifted their responses minimally to all the questions. The noticeable shift of three students on the pre-activity questionnaire to the post-activity questionnaire for question #8 from disagree to neutral may indicate that some students did not fully understand the questions but this assumption cannot be considered conclusive. Overall, the ratings for both classrooms A and B were consistent when comparing pre- and post-activity questionnaires.

5.3 Analysis of teacher responses

Both teachers either strongly agrees or agrees to all questions on the pre-activity questionnaire and the post-activity questionnaire. This indicates that the concepts and teaching approach of the teachers are similar to what the researchers initially expected. The extended responses on the pre-activity questionnaire were interesting, but brief. The researchers were disappointed to see the extended responses for both teachers on the post-activity questionnaire were to refer to the pre-activity questionnaire. Although the teachers were allowed to write as much as they wished, both teachers kept the answers. The written examples of arts integration in the classroom did not provide enough detail for the researcher to evaluate. Further research that includes interviews and review of lesson plans would provide more data to better understand the teachers’ role.


6. Conclusion

The researchers are encouraged by the study in that students understand basic concepts about environmental issues and can relate these to visual art. It is also encouraging to see that students consider themselves to be artists and that through a series of lessons, they believe that their artwork can positively affect environmental change. This idea of being an agent of change is important for students as this leads to self-reliance, self-confidence, and self-efficacy. The students are able to make their own decisions and feel confident in their decision-making process. As these second graders grow into adults, they will take these experiences with them into their lives and workspaces of the future. The researchers believe it is our duty as citizens of the earth to help create positive and healthy attitudes in students and to promote a level of respect and concern for the natural world. And finally, the evidence suggests that even young children can be guided to become sensitive to the needs of the environment, which will help them per-

sonally to develop compassion for nature, their communities, and the world at large.

References

- Costa, A., & Kallick B. (2004). *Assessment strategies for self-directed learning*. Corwin Press. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483328782>
- Fogarty, R., Perkins, D. N., & Barrell, J. (1991). *The mindful school: How to teach for transfer*. IRI/Skylight Pub.
- Grande, J. (2004). *Balance: Art and Nature*. Black Rose Publishing.
- Grava, J., & Pole, V. (2021). The promotion of self-directed learning in pre-school: Reflection on teachers' professional practice. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(5), 2336–2352. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6351>
- Illeris, H. (2012). Interrogations: Art, art education and environmental sustainability. *International Journal of Education through Art*, 8(3), 221–237. https://doi.org/10.1386/eta.8.3.221_1
- Inwood, H. (2010). Shades of green: Growing environmentalism through art education. *Art Education*, 63(6), 33–38. <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519100>
- Jung, C. (1959). *Mandala symbolism* (R. F. C. Hull, Trans.). Princeton University Press.
- Kim, J. S., & Burkhauser, M. A. (2022). Teaching for transfer can help young children read for understanding. *Phi Delta Kappan*, 103(8), 20–24. <https://doi.org/10.1177/00317217221100006>
- Ulbricht, J. (1998). Changing concepts of environmental art education: Toward a broader definition. *Art Education*, 51(6), 22–34. <https://doi.org/10.2307/3193748>
- Vasko, Z. (2016). Connections between artistic practice and experiences in nature: Considerations for how art education can engender ecological awareness. *Canadian Review of Art Education: Research and Issues / Revue canadienne de recherches et enjeux en éducation artistique*, 42(2), 69–79. <https://doi.org/10.26443/crae.v42i2.8>



Guidelines and recommendations for second language pronunciation teaching

Linee guida e raccomandazioni per l'insegnamento della pronuncia della lingua straniera

Federica Cavicchio

Dipartimento di Studi Umanistici, Università del Salento – federica.cavicchio@unisalento.it
<https://orcid.org/0000-0002-2795-8396>

ABSTRACT

An intelligible speech (i.e., speech that can be easily understood by an interlocutor) is a realistic target for learners of a foreign language, surely more than speech without any accent. This paper reviews the most recent research on the perception and production of both segmental (e.g., speech sounds) and suprasegmental (e.g., accent, rhythm, tone, intonation) characteristics by speakers of a second language (L2) learned in a classroom. Researchers and teachers have suggested numerous ways to apply technology to facilitate the learning of L2 pronunciation. However, many teachers still feel insecure about methods of teaching pronunciation, and the idea of using computers, mobile devices, or other technologies in the classroom can seem sometimes intimidating. In this paper, we will look at technology by focusing on pedagogical tasks, choosing the most effective support tools to achieve the best results in the classroom.

Un parlato intelligibile (cioè un parlato che può essere facilmente comprensibile da un interlocutore) è un obiettivo più realistico per gli studenti di una lingua straniera che un parlato privo di qualsiasi accento. Questo contributo revisiona le ricerche più recenti sulla percezione e produzione delle caratteristiche sia segmentali (es. suoni del linguaggio) che soprasedimentali (es. accento, ritmo, tono, intonazione) da parte di parlanti di una seconda lingua (L2) imparata in classe. Ricercatori e insegnanti hanno suggerito numerosi modi per applicare la tecnologia all'insegnamento della L2 e facilitare l'apprendimento della pronuncia. Tuttavia, molti insegnanti si sentono ancora insicuri sui metodi per insegnare la pronuncia e l'idea di usare computer, dispositivi mobili o altre tecnologie può sembrare doppiamente intimidatorio. Se guardiamo alla tecnologia concentrandoci sui compiti pedagogici e poi sulla scelta degli strumenti più efficaci di supporto per ognuno, possiamo ottenere i migliori risultati sia per gli insegnanti che per gli studenti.

KEYWORDS

Learning abilities in the 21st century, Training practices, Linguistics
Abilità di apprendimento nel Ventunesimo secolo, Pratiche formative, Linguistica

ACKNOWLEDGMENTS

Questa ricerca è stata supportata dal progetto REFIN – *Research for Innovation* – Regione Puglia. Titolo del progetto: “Dal cervello alla voce: metodologie e tecniche didattiche innovative per l’apprendimento fonetico-fonologico della seconda lingua in classe”.

CONFLICTS OF INTEREST

L’Autrice dichiara che non sussistono conflitti d’interesse.

1. Introduzione

Insegnanti e ricercatori concordano che la maggior parte degli studenti di seconda lingua (L2) non apprenderanno mai a parlare con lo stesso accento dei parlanti madrelingua (L1) e che parlare anche fluentemente con un accento non nativo è comunque perfettamente accettabile (Derwing & Munro, 2009). Numerosi studi recenti hanno infatti dimostrato che essere comprensibili è un obiettivo più realistico per gli studenti e gli insegnanti di L2 che un parlato completamente privo di accento (Derwing & Munro, 2015). Il principio di intelligibilità guida le ricerche più recenti sulla pronuncia L2 (per una revisione si veda Levis, 2020). Queste ricerche generalmente concordano che le caratteristiche segmentali e suprasegmentali svolgono un ruolo importante sull’intelligibilità e che l’apprendimento esplicito della pronuncia L2 può avere un impatto positivo sulla comprensibilità del parlato L2 (Derwing et al., 1998; Lee et al., 2014). Allo stesso tempo però, sia gli insegnanti che gli studenti di L2 considerano desiderabile parlare L2 con accento nativo (Sifakis & Sougari, 2005; Scales et al., 2006). Il principio di natività (cioè la convinzione che la pronuncia nativa sia realizzabile e desiderabile), è un obiettivo implicito in molte classi L2. Nonostante ciò, studi recenti dimostrano come la formazione della pronuncia in classe sia intermittente, principalmente perché gli insegnanti hanno relativamente poche conoscenze su come insegnare e valutare la pronuncia L2 (Baker e Murphy, 2011; Couper, 2017). Ci troviamo quindi di fronte a una disconnessione tra la pratica pedagogica e risultati delle ricerche sul parlato L2. Questo è dovuto dall’attenzione sporadica dedicata all’insegnamento della pronuncia da un lato, e alla ricerca incentrata sull’intelligibilità del parlato dall’altro. Inoltre, quando la pronuncia è affrontata in classe, gli insegnanti tendono a concentrarsi sulla produzione segmentale probabilmente perché i libri di testo tendono a focalizzarsi sulle caratteristiche segmentali della L2 (Levis, 2016).

Le ricerche sulla pronuncia L2 non hanno uno standard unico per determinare se un determinato tipo di formazione ha successo o meno. Ci sono vari modi in cui viene misurato il miglioramento della pronuncia L2, ad esempio le analisi acustiche, i giudizi di intelligibilità e di comprensibilità e/o di accento straniero da parte di un parlante L1. Ci sono anche vari modi in cui viene insegnata la pronuncia, ad esempio, leggendo e ripetendo singole parole, frasi o paragrafi, o la ripetizione di parlato L1 semi-spontaneo (ad esempio da sit-com o film).

È importante considerare come punto di partenza quali sono i fattori che hanno un ruolo fondamentale sulla pronuncia L2. Il primo è la L1 di uno studente o di una classe e le differenze fonetiche con la L2. Purtroppo, gli studi che indagano su gruppi di studenti L1 che vogliono imparare la stessa L2 riportano spesso risultati contrastanti. Ad esempio, i parlanti giapponesi in Haslam (2011) non mo-

strato miglioramenti nella produzione inglese del contrasto /l/ e // anche dopo il *training* fonetico, mentre altri studi (ad esempio, Hardison, 2003; Hazan et al., 2005) hanno mostrato miglioramenti su questo stesso contrasto tra gli studenti giapponesi. In un altro caso, gli L1 mandarino in Wang (2002), formati alla percezione delle vocali L2 inglesi, non sono migliorati nella produzione, ma gli L1 mandarino in Thomson (2011) hanno invece mostrato un miglioramento. Vista l'incoerenza di alcuni di questi risultati, è auspicabile che i ricercatori che si occupano di pronuncia L2 guardino oltre ai contrasti L1-L2 nella valutazione del successo dell'apprendimento fonetico. Ulteriori fattori che influenzano l'apprendimento fonetico L2 includono l'età di apprendimento degli studenti (Baker, 2011; Aoyama et al., 2008), la qualità delle interazioni in L2 (con insegnanti madrelingua o meno, Derwing & Munro, 2015), i fattori motivazionali (Nagle, 2018) e il coinvolgimento degli studenti nelle attività didattiche (Jenkins, 2004).

Questo contributo considera l'insegnamento della pronuncia L2 da due prospettive: 1) definire le priorità della classe mettendo in primo piano la comprensibilità e l'intelligibilità del parlato L2 e 2) le ricerche formali sul parlato e la pronuncia L2. Infine, suggeriamo alcuni strumenti tecnologici che possono essere usati in classi e al di fuori per migliorare l'apprendimento della pronuncia L2.

2. Stabilire le priorità per l'apprendimento fonetico L2

Quando si tratta di determinare quali caratteristiche della pronuncia abbiano bisogno di uno specifico *training*, alcune ricerche hanno dimostrato che alcuni contrasti fonemici L1-L2 sono molto facili, tanto da non aver bisogno di un apprendimento specifico. Ad esempio, gli studenti L1 mandarino di L2 inglese in Derwing et al. (2012) hanno dimostrato di percepire accuratamente l'accento delle frasi, l'intonazione e la distinzione tra /-ti:n/ e /-ti/ anche in assenza di istruzioni specifiche. Sebbene non sia possibile concludere da tali risultati se una percezione accurata si tradurrà in una produzione accurata, è importante sapere quali gruppi di fonemi siano già padroneggiati dagli studenti, in modo che gli insegnanti non perdano troppo tempo su caratteristiche fonetiche che non hanno bisogno di essere particolarmente approfondite.

Al fine di determinare con quali aspetti della pronuncia L2 gli studenti hanno difficoltà e, quindi, quali aspetti dovrebbero essere al centro della formazione in aula, gli insegnanti sono incoraggiati a sviluppare una valutazione della pronuncia come descritto in Derwing e Munro (2015). Gli insegnanti dovrebbero dunque prendere in considerazione la possibilità di raccogliere campioni di parlato degli studenti, sia da letture che da conversazioni, e valutare tali campioni sia globalmente che individualmente in modo da determinare le difficoltà di pronuncia individuali e della classe. Oltre alla produzione linguistica, un compito percettivo che richieda agli studenti di dimostrare la loro capacità di percepire le distinzioni segmentali e suprasegmentali della L2 può guidare ulteriormente lo sviluppo di un curriculum specifico per l'apprendimento della pronuncia. Sulla base dei risultati della valutazione percettiva, gli insegnanti sono in grado di stabilire quali sono i fonemi L2 che causano maggiore difficoltà e influenzano l'intelligibilità del parlato della classe e che dovrebbero quindi essere al centro dell'apprendimento fonetico. Un altro parametro di valutazione è il carico funzionale che, a livello segmentale, può essere determinato in base al numero di coppie minime. Ad esempio, per l'inglese il contrasto tra /l/ e /n/ distingue più parole del contrasto /d/ e /ð/ (Munro e Derwing, 2006). Chiaramente, per L1 italiani, il contrasto /l/-/n/ non è

particolarmente impegnativo, mentre il contrasto /d/-/ð/ lo è. In conclusione, per stabilire le priorità di pronuncia L2 sia segmentali che soprasedimentali, gli insegnanti dovrebbero valutare la produzione e percezione dei suoni L2 dei loro studenti, e considerare fino a che punto la produzione di determinate distinzioni gioca un ruolo nell'intelligibilità del parlato degli studenti.

3. Valutazione dell'efficacia dell'apprendimento fonetico

Gli studenti di L2, specialmente quelli nelle prime fasi dell'apprendimento, tendono a mostrare miglioramenti nella loro pronuncia nel tempo. Pertanto, al fine di determinare se un determinato tipo di apprendimento fonetico è efficace, è importante fare riferimento a ricerche che includono sia un gruppo che riceve un diverso tipo di *training* fonetico, sia un gruppo di controllo che non riceve alcun *training*. Inoltre, un post-test ritardato consente ai ricercatori di determinare se gli effetti del *training* sono di lunga durata o meno (Thomson & Derwing, 2015).

Il miglioramento della pronuncia può essere determinato principalmente in due modi: tramite la valutazione degli ascoltatori e le analisi acustiche. Mentre le valutazioni di comprensione degli ascoltatori da parte di parlanti L1 sono considerate il *gold standard* nelle ricerche sulla pronuncia (Derwing & Munro, 2009), alcuni studi di fatto fanno anche uso di analisi acustiche. Gran parte delle ricerche che indagano l'efficacia dell'apprendimento fonetico utilizzano misure di comprensione quali le valutazioni di comprensibilità (ad esempio, Foote & McDonough, 2017; Martin, 2018) o intelligibilità (ad esempio, Derwing et al., 2014), spesso insieme a valutazioni di fluenza e/o valutazione di accento straniero. Anche il segnale acustico, analizzato manualmente (ad esempio, Counselman, 2015) o automaticamente (ad esempio, Suemitsu et al., 2015; Tejedor-García et al., 2020) sono comuni e possono essere utilizzate per determinare come determinate caratteristiche di pronuncia cambino nel corso del tempo.

Sebbene pochi insegnanti siano in grado di svolgere analisi sistematiche dello sviluppo della pronuncia dei loro studenti, può essere incoraggiato l'uso di metodi di apprendimento della pronuncia la cui efficacia è stata dimostrata attraverso ricerche sul parlato L2. Alcuni di questi lavori sono descritti di seguito. Sfortunatamente, la maggior parte delle ricerche attualmente è concentrata sull'apprendimento dell'inglese come L2. Questa sproporzione si riflette inevitabilmente sulla revisione che segue.

4. Ricerche sull'apprendimento della pronuncia L2

Sebbene lo status linguistico di un insegnante L2 (madrelingua o meno) non giochi un ruolo preponderante sulla pronuncia finale degli studenti (Levis et al., 2016), alcune ricerche hanno generalmente dimostrato che istruzioni esplicite, incentrate sull'insegnamento della forma corretta della pronuncia, insieme a istruzioni correttive tramite *feedback* dell'insegnante, forniscono i migliori risultati in termini di apprendimento fonetico L2 (Saito, 2013; Saito & Lyster, 2012).

Un tipo di apprendimento fonetico L2 altamente testato e dimostratosi efficace per migliorare la produzione segmentale L2 attraverso la percezione uditiva è il *training* fonetico ad alta variabilità (*High Variability Phonetic Training*-HVPT), che allena la percezione degli ascoltatori con una quantità relativamente ampia di campioni di vocali e consonanti L2 prodotti da più parlanti madrelingua (per una

revisione, si veda Thomson, 2018). I risultati degli studi HVPT dimostrano un miglioramento delle vocali L2 inglesi da parte di L1 mandarino (Thomson, 2011), greco (Lengeris, 2018), francese (Iverson et al., 2011) e spagnolo (Carlet, 2017), e il miglioramento delle consonanti L2 inglesi in studenti coreani (ad esempio, Huensch & Tremblay, 2015), giapponesi (Bradlow et al., 1997), francesi (Melnik & Peperkamp, 2021) e spagnoli (Carlet, 2017).

Un numero relativamente elevato di ricerche recenti ha inoltre studiato l'efficacia di *training* della pronuncia al di fuori della classe. Queste ricerche hanno sottolineato una serie di vantaggi per gli studenti coinvolti in *training* alla pronuncia assistita da computer (*Computer-Assisted Pronunciation Training*, o CAPT). I vantaggi includono tempo di pratica illimitato e flessibilità di accesso, nonché l'opportunità di essere esposti a input fonetici variati e la possibilità di ottenere una *feedback* immediato sulla propria pronuncia (Engwall et al., 2004; Levis, 2007). Al CAPT viene spesso aggiunto anche un elemento di gaming. Ad esempio, Barcomb e Cardoso (2020) dimostrano l'efficacia del *training* della pronuncia ludicizzato (cioè un *training* che include elementi di un gioco ma che in realtà non è un gioco). Gli studenti di inglese delle scuole medie inferiori giapponesi in quello studio sono stati premiati con punti e badge mentre completavano una serie di attività di percezione e pronuncia incentrate sul contrasto inglese /l/ - /l/. Gli studenti hanno dimostrato una migliore precisione della pronuncia dei suoni addestrati che migliorava nel tempo.

Sebbene l'efficacia dei compiti di ascolto e ripetizione sulla pronuncia possa essere limitata (O'Brien, 2019), un modo molto popolare usato nelle classi L2 per allenare la pronuncia è quello di ascoltare un parlante L1 e poi ripetere il parlato registrando il risultato. Questo compito è comunemente chiamato *shadowing*. Il compito incoraggia gli studenti a concentrarsi anche sugli aspetti soprasegmentali del parlato oltre che sugli aspetti solamente segmentali come nelle ricerche precedenti. Lo *shadowing*, infatti, ha dimostrato di avere vantaggi sia per le caratteristiche segmentali (Zajc & Rojczyk, 2014) che soprasegmentali (Lima, 2015; Foote & McDonough, 2017) del parlato L2. Gli studenti di inglese L2 in Foote e McDonough (2017) hanno completato otto settimane di *shadowing* in cui hanno ripetuto e registrato i dialoghi di una popolare sitcom. Un gruppo di ascoltatori L1 hanno poi valutato le registrazioni e le hanno valutate in termini di comprensibilità, accento e fluenza del parlato. Foote e McDonough riportano che gli studenti avevano atteggiamenti positivi nei confronti dell'attività di *shadowing* e che i giudizi dei parlanti L1 sulla comprensibilità e la fluenza degli studenti miglioravano nel tempo.

4.1 Visualizzazione del parlato L2

Le tecniche di visualizzazione come, ad esempio, la visualizzazione di forme d'onda e spettrogrammi, o immagini a ultrasuoni dei processi articolatori, consentono agli studenti di ricevere *feedback* in tempo reale sul loro parlato L2. Numerose ricerche hanno dimostrato che insegnare agli studenti come interpretare le frequenze delle formanti del parlato L2 utilizzando per la visualizzazione strumenti quali Praat (Boersma & Weenink, 2022) e Audacity (Audacity Team, 2021) può consentire loro di migliorare la produzione delle vocali L2 (Offerman e Olson, 2016; Olson, 2019; Olson & Offerman, 2020; Suemitsu et al., 2015). Purtroppo, le schermate in Praat o altri programmi informatici non sono facili da capire e interpretare per gli insegnanti e gli studenti. Tuttavia, un certo numero di

ricerche sostiene che l'uso di forme d'onda e spettrogrammi può essere utilizzato per l'insegnamento degli aspetti soprasegmentali della L2, in particolare per quel che riguarda gli aspetti di durata delle vocali e dell'intonazione (Chun, 2013; Hardison, 2004; Levis, 1999). Levis e Pickering (2004) hanno dimostrato l'efficacia dell'insegnamento dell'intonazione agli studenti di inglese L2 tracciando i contorni intonativi. Gli studenti di giapponese L2 in Okuno e Hardison (2016) hanno ricevuto un *training* audiovisivo composto da file audio e visualizzazioni di forme d'onda, un *training* solo audio o nessun *training* sulla durata delle vocali in giapponese. I partecipanti ai gruppi sperimentali hanno mostrato che i partecipanti al gruppo audiovisivo hanno migliorato le loro produzioni più dei partecipanti del gruppo solo audio. Allo stesso modo, Motohashi-Saigo e Hardison (2009) hanno dimostrato l'efficacia della visualizzazione delle formanti nell'apprendimento della lunghezza delle vocali giapponesi. Chun e colleghi (2015) hanno infine mostrato che gli studenti di mandarino L2 che hanno confrontato i contorni intonativi della propria produzione con quelli di madrelingua mandarino hanno migliorato la loro produzione di toni.

4.2 Pratiche per migliorare la pronuncia al di fuori della classe

La tecnologia del riconoscimento vocale automatico (Automatic Speech Recognition-ASR) è progettata per riconoscere le parole pronunciate ed è spesso accompagnata dalla trascrizione in testo scritto, un processo noto anche come "speech-to-text". Chiunque abbia chiesto informazioni a Siri, Alexa o l'assistente vocale Google ha sperimentato l'ASR. L'uso di sistemi di sintesi vocale ha mostrato risultati positivi per il miglioramento della pronuncia. Liakin et al. (2017) hanno scoperto che studenti di francese L2 che hanno utilizzato una applicazione di sintesi vocale sui loro dispositivi mobili hanno migliorato la loro pronuncia in modo simile agli studenti impegnati in conversazioni L2 con gli insegnanti. L'ASR si basa su una combinazione di analisi acustiche e intelligenza artificiale, ed è ampiamente pubblicizzato come un metodo promettente per valutare e fornire *feedback* automatico sulla pronuncia (O'Brien et al., 2018). Purtroppo, sono ancora troppo pochi gli studi che allineano il rilevamento degli errori ASR ai giudizi umani su L2 (ad esempio, Chun, 2013; McCrocklin & Edalatishams, 2020). Molti insegnanti e ricercatori hanno pensato di utilizzare programmi di speech-to-text per l'insegnamento della pronuncia. Il presupposto è che se la trascrizione automatica del parlato di uno studente è per lo più accurata, la pronuncia dello studente è accettabile. Al contrario, se molte parole vengono trascritte in modo errato, allora deve essere presente un problema di pronuncia. La ricerca ha mostrato risultati positivi nell'uso dell'ASR per la pratica della pronuncia indipendente con professionisti adulti (Hincks, 2003) e con i bambini (Mitra et al., 2003; Neri et al., 2008). Quando gli studenti notano le parole dettate non sono state trascritte come previsto, diventano consapevoli dei loro punti deboli e modificano la loro pronuncia fino a quando le loro parole non vengono trascritte in modo più accurato.

4.3 Ulteriori fattori che influenzano la pronuncia L2

Sebbene sia dimostrato che gli studenti hanno difficoltà a valutare la propria pronuncia (vedi ad esempio, Trofimovich et al., 2016), la consapevolezza degli studenti sulla propria pronuncia può essere positivamente correlata alle valutazioni di

comprensibilità del loro parlato (Kennedy & Trofimovich, 2010). Compiti espliciti che incoraggiano la consapevolezza della pronuncia possono essere quindi particolarmente utili. Ad esempio, Añorga e Benander (2015) e Martin (2018) hanno dimostrato l'efficacia di compiti che incoraggiano gli studenti a confrontare le proprie produzioni con quelle di parlanti L1.

Ulteriori fattori che possono svolgere un ruolo sul miglioramento della pronuncia includono i livelli di competenza linguistica degli studenti, la durata dell'apprendimento e il numero di fonemi addestrati (Sakai & Moorman, 2018). Secondo questo studio, gli studenti con livelli di competenza più bassi tendono a fare progressi più rapidamente rispetto agli studenti più avanzati, e il numero di fonemi mirati dovrebbe essere limitato, possibilmente a un minimo di tre, per ottenere i migliori risultati.

5. Tecnologie che facilitano l'apprendimento

Ad oggi sono a disposizione una vasta gamma di strumenti tecnologici per l'apprendimento della pronuncia L2, sia gratuiti che a pagamento. Il numero e la varietà delle tecnologie disponibili possono sembrare scoraggianti per gli insegnanti che sono semplicemente alla ricerca di strumenti efficaci da utilizzare nelle loro classi. Di seguito, elenchiamo alcune domande che gli insegnanti dovrebbero porsi per scegliere lo strumento tecnologico più adatto ai bisogni di apprendimento della classe:

1. adeguatezza agli obiettivi di apprendimento: lo strumento supporta l'insegnante nello svolgimento di compiti didattici specifici (ad esempio *shadowing*)?
2. Qualità e accuratezza: lo strumento fornisce informazioni sull'intonazione accurate?
3. Praticità d'uso: lo strumento è facile da imparare e da usare? Funziona in modo affidabile?
4. Costo: lo strumento è gratuito o economico?

Gli strumenti di illustrati nei prossimi paragrafi soddisfano complessivamente i criteri elencati. Purtroppo, come la maggior parte delle ricerche sulla pronuncia L2, anche la maggior parte degli strumenti sono sviluppati per l'apprendimento della lingua inglese. Chiaramente, quindi, quello che segue non vuole essere un elenco esaustivo di tutti gli strumenti tecnologici disponibili ad oggi, ma una selezione di alcuni strumenti che si sono rivelati utili e affidabili nel tempo. Inoltre, non sono stati inclusi programmi, applicazioni o siti web progettati come corso completo di L2, ma solo le applicazioni specifiche per la pronuncia. Inevitabilmente, è necessario riconoscere che la tecnologia cambia molto velocemente e, al momento in cui l'articolo è scritto, potrebbero esserci aggiornamenti sostanziali agli strumenti tecnologici elencati, o potrebbero essere apparsi nuovi, validi strumenti.

5.1 Strumenti utili per lo shadowing

Per quanto utile possa essere ascoltare suoni e parole individuali, gli studenti hanno anche bisogno di un modello di parlato L2 in un contesto verbale allargato.

Tale contesto può essere trovato in molte fonti online, tra cui TED Talks (<http://www.ted.com>), National Public Radio (<http://www.npr.org>), British Broadcasting Corporation (<http://bbc.co.uk>), YouTube (<http://youtube.com>) e altri. Questi materiali raggiungibili gratuitamente online consentono agli studenti di ascoltare più modelli di parlato, il che può aumentare la flessibilità nella comprensione di molte varietà di inglese (Levis, 2007). I video inoltre forniscono materiale utile per lo *shadowing*.

Gli insegnanti che utilizzano video online per lo *shadowing* dovranno fare attenzione che:

1. Le registrazioni includano fonemi, accento delle parole, schemi di intonazione, ecc. su cui si vuol fare pratica
2. La pronuncia di chi parla è chiara e presentata a una velocità ragionevole
3. Il vocabolario usato è a un livello che gli studenti capiscono
4. L'argomento del video è appropriato per gli studenti e per lo scopo di apprendimento. È anche utile sapere se il sito Web di origine consente di riprodurre la registrazione a una velocità inferiore e se è disponibile una trascrizione. In caso contrario, la registrazione può sicuramente essere utilizzata con successo, ma queste funzionalità rappresentano sicuramente un vantaggio.

5.2 Sound of Speech

Il sito web più noto per la dimostrazione della pronuncia dei suoni è il sito dell'Università dell'Iowa <http://soundsof speech.uiowa.edu/>. Un'app correlata, Sounds of Speech, è disponibile per dispositivi Apple e Android 2018 e offre funzioni simili. Sounds of speech presenta animazioni e video che descrivono le caratteristiche principali per l'articolazione di vocali e consonanti dell'inglese americano, il tedesco e lo spagnolo. Sia il sito Web che l'app includono un diagramma di sezione sagittale animato per ciascun fonema, una descrizione scritta di come viene prodotto il suono, un breve video di un parlante che pronuncia il suono e parole esempio. La figura 1 mostra la pronuncia di /n/ spagnola dal sito Web Sounds of Speech.

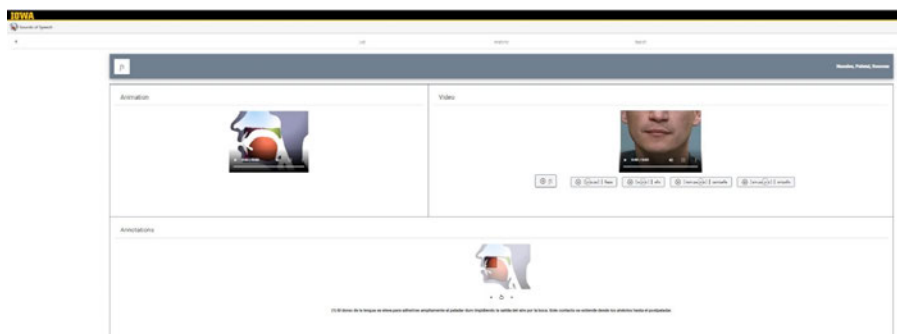


Figura 1. Esempio di schermata da Sound of speech per il fonema /n/ spagnolo.

5.3 The Phonetics

The Phonetics è un'app creata da un gruppo di ricerca dell'Università di Lingue Straniere di Tokyo per l'apprendimento fonetico dell'inglese che include illustrazioni animate del sistema articolatorio tridimensionali e mostra la pronuncia di ciascun fonema insieme a parole di esempio registrate. L'app non include video di un vero parlante, come fa invece Sounds of Speech, ma sono incluse animazioni complete per un'ampia gamma di parole campione e coppie minime. La figura 2 mostra la pronuncia di /d/ in The Phonetics. Inoltre, gli utenti possono scegliere di ascoltare la voce di un uomo o di una donna e le registrazioni possono essere riprodotte a velocità normale o più lenta. The Phonetics ed è disponibile solo per i dispositivi Apple.

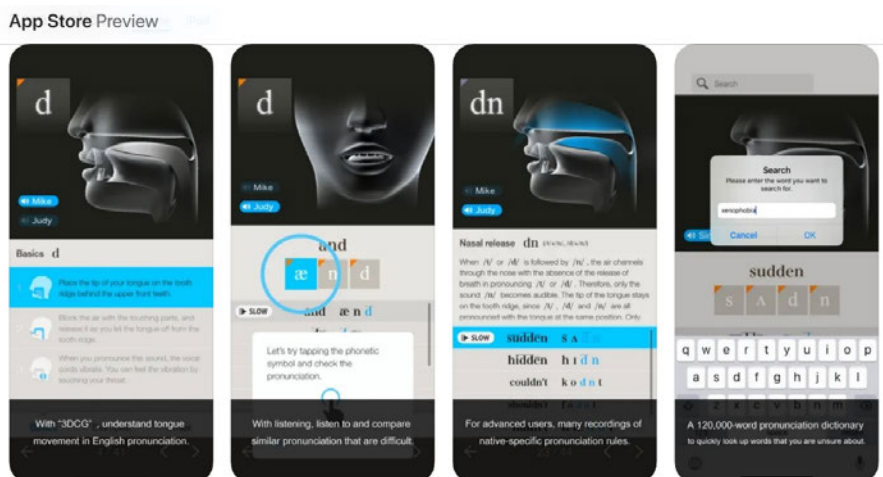


Figura 2: Schermata della preview dell'app *The Phonetics*.

5.4 Youglish

Un'ulteriore risorsa utile che colma il divario tra le singole parole e il parlato naturale è YouGlish (<http://youglish.com/>). Questo sito Web gratuito è una sorta di dizionario di pronuncia contestualizzato. Il programma ricerca su video di YouTube esempi di pronuncia sia di parole che di frasi in contesti naturali. Gli utenti possono cercare una parola o una frase e YouGlish trova una selezione di video che la contengono. I video sono impostati per iniziare la riproduzione leggermente prima che appaia la parola scelta e gli utenti hanno la possibilità di ascoltare solo il contesto immediato o l'intero video. Vengono inoltre visualizzati i sottotitoli e i video possono essere riprodotti a velocità normale, più veloce o più lenta. Gli utenti possono specificare se desiderano cercare esempi in inglese americano, britannico o australiano.

5.5 Pratica di pronuncia tramite app

Molte app e programmi affermano di analizzare la pronuncia dell'utente e valutarne l'accuratezza. Tuttavia, la maggior parte di questi strumenti danno giudizi

imprecisi sulla pronuncia degli utenti (Derwing & Munro, 2015). Molti studi hanno valutato l'impatto di programmi e applicazioni per smartphone, quali *Windows Speech Recognition* (McCrocklin, 2016), *iFlytek Voice Input* (Liu et al., 2019), *Oral English Drill & Test* (Yuan e Li, 2020), *Fluent English learning* (Liu et al., 2019) ed *Elsa speak* (Kholis, 2021) sull'apprendimento della pronuncia della L2. Altri studi hanno esaminato l'uso dell'ASR nell'insegnamento e nell'apprendimento della pronuncia L2 utilizzando applicazioni ASR sul Web quali *Google Web Speech* (Wallace, 2015) e *Speechnotes* (Evers e Chen, 2020). Quando questo articolo è stato scritto, una ricerca su Google con le parole chiave *Google Web Speech* ha portato a una pagina chiamata *Speech to Text by Google*, che offre una prova gratuita del servizio e una demo. Kaiser (2017) ha testato trenta app per esercitarsi nella pronuncia L2. Molte delle app sono gratuite o molto economiche oppure hanno versioni sia gratuite che a pagamento con funzionalità aggiuntive. Kaiser conclude che non esiste una "killer app" che soddisfi le esigenze di pronuncia di ogni insegnante o studente. Invece di cercare un'app perfetta, sarebbe quindi più produttivo chiedersi quale app potrebbe essere integrata nell'insegnamento della pronuncia sia in classe che fuori. Inoltre, la maggior parte delle app si concentra su fonemi e parole individuali e spesso non presta attenzione alla componente suprasegmentale.

Kaiser (2017) suggerisce agli insegnanti di porsi queste domande prima di utilizzare un'app o un sito Web ASR:

1. L'app risponde agli obiettivi dello studente?
2. Il materiale è accurato e pedagogicamente valido?
3. Chi ha sviluppato l'app e quali credenziali possiede? (Vedasi il sito web degli sviluppatori)
4. Ci sono recensioni o raccomandazioni da fonti autorevoli?
5. Qual è il costo iniziale? Ci sono costi di abbonamenti o in-app nascosti?

6. Conclusioni

La recensione della letteratura di settore condotta in questo studio testimonia la facilità di accesso agli strumenti per migliorare la pronuncia L2. Grazie al moltiplicarsi di questi strumenti lo studente di lingue straniere ha facile accesso a una moltitudine di siti web e app che promettono di ridurre l'accento straniero in modo rapido e semplice. Questo articolo è una sintesi di ricerca critica che vuole fornire ai lettori un *background* nel campo della formazione sulla pronuncia L2, assieme ad alcune linee guida e raccomandazioni su come scegliere gli strumenti tecnologici più adatti alle esigenze di apprendimento degli studenti. Nell'insegnamento della pronuncia L2 è importante distinguere quali sono gli obiettivi degli insegnanti e degli studenti, le aspettative dei parlanti in termini di accento straniero e intelligibilità, la pronuncia dei singoli fonemi o dell'intonazione della frase, tenendo a mente quali tipi di *training* e strumenti tecnologici si sono dimostrati più efficaci per raggiungere gli scopi prefissati. Ciò è particolarmente vero se consideriamo l'obiettivo finale dell'apprendimento della pronuncia: un parlato L2 comprensibile. Questa revisione critica chiarisce inoltre perché pochissimi insegnanti abbiano finora sentito parlare di approcci empiricamente guidati all'insegnamento della pronuncia: studi sui metodi per migliorare la pronuncia tramite training specifici sono in gran parte pubblicati su riviste di orientamento tecnico; pochi purtroppo sono accessibili agli insegnanti di lingue. È perciò necessario colmare il divario tra ricerca e pratica, e ciò richiede una migliore cooperazione tra

ricercatori e insegnanti e tra ricercatori e programmatori informatici. Richiede inoltre la disponibilità da parte dei ricercatori di acquisizione del linguaggio e delle lingue seconde di pubblicare, possibilmente in formato *open access*, per gli insegnanti. Fortunatamente la tecnologia può colmare rapidamente il divario tra ricerca e pratiche di insegnamento. Infatti, data la rapidità con cui la tecnologia informatica si sta muovendo verso applicazioni online basate sul *cloud*, gli ostacoli associati all'accessibilità alle applicazioni per l'apprendimento della pronuncia scompariranno probabilmente in tempi brevi.


Riferimenti bibliografici

- Añorga, A., & Benander, R. (2015). Creating a pronunciation profile of first-year Spanish students. *Foreign Language Annals*, 48(3), 434–446. <https://doi.org/10.1111/flan.12151>
- Aoyama, K., Guion, S., Flege, J. E., Yamada, T., & Akahane-Yamada, R. (2008). The first years in an L2-speaking environment: a comparison of Japanese children and adults learning American English. *International Review in Applied Linguistics*, 46(1), 61–90. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.003>
- Audacity Team (2021). Audacity(R): Free Audio Editor and Recorder [Computer application]. Version 3.0.0 retrieved March 17th, 2021, from <https://audacityteam.org/>
- Baker, A., & Murphy, J. (2011). Knowledge base of pronunciation teaching: staking out the territory. *TESL Canada Journal*, 28(2), 29–50. <https://doi.org/10.18806/tesl.v28i2.1071>
- Baker, A. (2011). Discourse prosody and teachers' stated beliefs and practices. *TESOL Journal*, 2(3), 263–292. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.259955>
- Barcomb, M., & Cardoso, W. (2020). Rock or lock? Gamifying an online course management system for pronunciation instruction: focus on English/r/and/l/. *CALICO Journal*, 37(2), 127–147. <https://doi.org/10.1558/cj.36996>
- Bradlow, A. R., Pisoni, D. B., Akahane-Yamada, R., & Tohkura, Y. (1997). Training Japanese listeners to identify English/r/and/l/: IV. Some effects of perceptual learning on speech production. *Journal of the Acoustic Society of America*, 101(4), 2299–2310. <https://doi.org/10.1121/1.418276>
- Boersma, P., & Weenink, D. (2022). Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.2.14, retrieved 24 May 2022 from <http://www.praat.org/>
- Carlet, A. F. (2017). L2 perception and production of English consonants and vowels by Catalan speakers: The effects of attention and training task in a cross-training study (Doctoral dissertation).
- Chun, D. M. (2013). Computer-assisted pronunciation teaching. In *Encyclopedia of applied linguistics*. C. A. Chapelle (Ed.), Oxford: Wiley-Blackwell, 823–834.
- Chun, D. M., Jiang, Y., Meyr, J., & Yang, R. (2015). Acquisition of L2 Mandarin Chinese tones with learner-created tone visualizations. *Journal of Second Language Pronunciation*, 1(1), 86–114. <https://doi.org/10.1075/jslp.1.1.04chu>
- Counselman, D. (2015). Directing attention to pronunciation in the second language classroom. *Hispania*, 98(1), 31–46. <https://doi.org/10.1353/hpn.2015.0006>
- Couper, G. (2017). Teacher cognition of pronunciation teaching: teachers' concerns and issues. *Tesol Quarterly*, 51(4), 820–843. <https://doi.org/10.1002/tesq.354>
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. E. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48(3), 393–410. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00047>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, 42(4), 476–490. <https://doi.org/10.1017/S026-144480800551X>
- Derwing, T. M., Thomson, R. I., Foote, J. A., & Munro, M. J. (2012). A longitudinal study of listening perception in adult learners of English: implications for teachers. *Canadian Modern Language Review*, 68(3), 247–266. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1215>
- Derwing, T. M., Munro, M. J., Foote, J. A., Waugh, E., & Fleming, J. (2014). Opening the

- window on comprehensible pronunciation after 19 years: a workplace training study. *Language Learning*, 64(3), 526–548. <https://doi.org/10.1111/lang.12053>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Engwall, O., Wik, P., Beskow, J., & Granström, B. (2004). Design strategies for a virtual language tutor. 8th international conference on spoken, Jiju Island, South Korea, March 31, 2004 (Seoul, South Korea: ISCA), 1–4.
- Evers, K., Chen, S. (2020). Effects of automatic speech recognition software on pronunciation for adults with different learning styles. *Journal of Educational Computing Research*, 59(4), 669–685. <https://doi.org/10.1177/0735633120972011>
- Foot, J., & McDonough, K. (2017). Using shadowing with mobile technology to improve L2 pronunciation. *Journal of Second Language Pronunciation*, 3(1), 34–56. <https://doi.org/10.1075/jslp.3.1.02foo>
- Haslam, M. (2011). The effect of perceptual training including required lexical access and meaningful linguistic context on second language phonology. PhD dissertation. Salt Lake City, Utah: University of Utah.
- Hardison, D. M. (2003). Acquisition of second-language speech: effects of visual cues, context, and talker variability. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), 495–522. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000250>
- Hardison, D. M. (2004). Generalization of computer-assisted prosody training: quantitative and qualitative findings. *Language Learning Technology*, 8(1), 34–52. <http://dx.doi.org/10.125/25228>
- Hazan, V., Sennema, A., Iba, M., & Faulkner, A. (2005). Effect of audiovisual perceptual training on the perception and production of consonants by Japanese learners of English. *Speech Communication*, 47(3), 360–378. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2005.04.007>
- Hincks, R. (2003). Speech technologies for pronunciation feedback and evaluation. *ReCALL*, 15(1), 3–20. <https://doi.org/10.1017/S0958344003000211>
- Huensch, A., & Tremblay, A. (2015). Effects of perceptual phonetic training on the perception and production of second language syllable structure. *Journal of Phonetics*, 52, 105–120. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2015.06.007>
- Iverson, P., Pinet, M., & Evans, B. G. (2011). Auditory training for experienced and inexperienced second language learners: native French speakers learning English vowels. *Applied Psycholinguistics*, 33(1), 145–160. <https://doi.org/10.1017/S0142716411000300>
- Jenkins, J. (2004). Research in teaching pronunciation and intonation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 109–125. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000054>
- Kaiser, D. J. (2017, June 8). IPronounce: Understanding pronunciation apps [Webinar]. Laureate-Cambridge Online Language Learning Research Network (OLLReN). Retrieved September 30th, 2022, from <https://ollren.org/%20events/past-events-s-lg-box-wrapper-17792711>
- Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2010). Language awareness and second language pronunciation: a classroom study. *Language Awareness*, 19(3), 171–185. <https://doi.org/10.1080/09658416.2010.486439>
- Kholis, A. (2021). Elsa Speak App: Automatic Speech Recognition (ASR) for Supplementing English Pronunciation Skills. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 9(1), 1–14. <https://doi.org/10.32332/joelt.v9i1.2723>
- Lee, J., Jang, J., & Plonsky, L. (2014). The effectiveness of second language pronunciation instruction: a meta-analysis. *Applied Linguistics*, 36(3), 1–23. <https://doi.org/10.1093/applin/amu040>
- Lengeris, A. (2018). Computer-based auditory training improves second-language vowel production in spontaneous speech. *Journal of Acoustic Society of America*, 144(3). <https://doi.org/10.1121/1.5052201>
- Levis, J. (1999). Intonation in theory and practice, revisited. *Tesol Quarterly*, 33(1), 37–63. <https://doi.org/10.2307/3588190>
- Levis, J. (2007). Computer technology in teaching and researching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 184–202. <https://doi.org/10.1017/S0267190508070098>

- Levis, J. M. (2016). Research into practice: how research appears in pronunciation teaching materials. *Language Teaching*, 49(3), 423–437. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000045>
- Levis, J. (2020). Revisiting the intelligibility and nativeness principles. *Journal of Second Language Pronunciation*, 6(3), 310–328. <https://doi.org/10.1075/jslp.20050.lev>
- Levis, J., & Pickering, L. (2004). Teaching intonation in discourse using speech visualization technology. *System*, 32, 505–524. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.09.009>
- Levis, J. M., Sonsaat, S., Link, S., & Barriuso, T. A. (2016). Native and nonnative teachers of L2 pronunciation: effects on learner performance. *Tesol Quarterly*, 50(4), 894–951. <https://doi.org/10.1002/tesq.272>
- Liakin, D., Cardoso, W., & Liakina, N. (2017). The pedagogical use of mobile speech synthesis (TTS): focus on French liaison. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3–4), 348–365. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1312463>
- Lima, E. F. (2015). Feel the rhythm! Fun and effective pronunciation practice using Audacity and sitcom scenes (teaching tip). In J. Levis, R. Mohammed, M. Qian, & Z. Zhou (Eds.), *Proceedings of the 6th pronunciation in second language learning and teaching conference, Santa Barbara* (pp. 277–284). Ames, IA: Iowa State University.
- Liu, X., Xu, M., Li, M. et al. (2019). Improving English pronunciation via automatic speech recognition technology. *International Journal of Innovation and Learning*, 25(2), 126–140. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2019.097674>
- Martin, I. A. (2018). Bridging the gap between L2 pronunciation research and teaching: using iCPRs to improve German learners' pronunciation in distance and face-to-face classrooms [PhD dissertation]. State College, PA: The Pennsylvania State University
- McCrocklin, S.M. (2016). Pronunciation learner autonomy: The potential of Automatic Speech Recognition. *System*, 57, 25–42. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.12.013>
- McCrocklin, S., & Edalatshams, I. (2020). Revisiting popular speech recognition software for ESL speech. *Tesol Quarterly*, 54(4), 1086–1097. <https://doi.org/10.1002/tesq.3006>
- Melnik, G.A., & Peperkamp, S. (2021). High-Variability Phonetic Training enhances second language lexical processing: evidence from online training of French learners of English. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24, 497–506. <https://doi.org/10.1017/S1366728920000644>
- Mitra, S., Tooley, J., Inamdar, P., & Dixon, P. (2003). Improving English pronunciation: An automated instructional approach. *Information Technologies and International Development*, 1(1), 75–84. <https://doi.org/10.1162/154475203771799720>
- Motohashi-Saigo, M., & Hardison, D. M. (2009). Acquisition of L2 Japanese geminates: training with waveform displays. *Language Learning Technology*, 13(2), 29–47. <https://doi.org/10.125/44179>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2006). The functional load principle in ESL pronunciation instruction: an exploratory study. *System*, 34(4), 520–531. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.09.004>
- Nagle, C. (2018). Motivation, comprehensibility, and accentedness in L2 Spanish: investigating motivation as a time varying predictor of pronunciation development. *Modern Language Journal*, 102(1), 199–217. <https://doi.org/10.1111/modl.12461>
- Neri, A., Mich, O., Gerosa, M., & Giuliani, D. (2008). The effectiveness of computer assisted pronunciation training for foreign language learning by children. *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 393–408. <https://doi.org/10.1080/09588220802447651>
- O'Brien, M. G. (2019). Targeting pronunciation (and perception) with technology. In N. Arnold, & L. Ducate (Eds.), *Engaging language learners through CALL*. Sheffield: Equinox, 309–352.
- O'Brien, M. G., Derwing, T. M., Cucchiari, C., Hardison, D. M., Mixdorff, H., Thomson, R., Strik, H., Levis, J. M., Munro, M. J., Foote, J. A., & Muller Levis, G. (2018). Directions for the future of technology in pronunciation research and teaching. *Journal of Second Language Pronunciation*, 4(2), 182–207. <https://doi.org/10.1075/jslp.17001.obr>
- Offerman, H. M., & Olson, D. J. (2016). Visual feedback and second language segmental production: the generalizability of pronunciation gains. *System*, 59, 45–60. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.03.003>
- Okuno, T., & Hardison, D. M. (2016). Perception–production link in L2 Japanese vowel du-

- ration: training with technology. *Language Learning Technology*, 20(2), 61–80. <https://doi.org/10.125/44461>
- Olson, D. J. (2019). Feature acquisition in second language phonetic development: evidence from phonetic training. *Language Learning*, 69(2), 366–404. <https://doi.org/10.1111/lang.12336>
- Olson, D. J., & Offerman, H. M. (2020). Maximizing the effect of visual feedback for pronunciation instruction: a comparative analysis of three approaches. *Journal of Second Language Pronunciation*, 7(1), 89–115. <https://doi.org/10.1075/jslp.20005.ols>
- Sakai, M., & Moorman, C. (2018). Can perception training improve the production of second-language phonemes? A meta-analytic review of 25 years of perception training research. *Applied Psycholinguistics*, 39(1), 187–224. <https://doi.org/10.1017/S0142-716417000418>
- Saito, K. (2013). Reexamining effects of form-focused instruction on L2 pronunciation development. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(1), 1–29. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000666>
- Saito, K., & Lyster, R. (2012). Effects of form focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /f/ by Japanese learners of English. *Language Learning*, 62(2), 595–633. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00639.x>
- Scales, J., Wennerstrom, A., Richard, D., & Wu, S. H. (2006). Language learners' perceptions of accent. *Tesol Quarterly*, 40, 715–738. <https://doi.org/10.2307/40264305>
- Sifakis, N. C., & Sougari, A. M. (2005). Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: a survey of Greek state schoolteachers' beliefs. *Tesol Quarterly*, 39, 467–488. <https://doi.org/10.2307/3588490>
- Suemitsu, A., Dang, J., Ito, T., & Tiede, M. (2015). A real-time articulatory visual feedback approach with target presentation for second language pronunciation learning. *Journal of the Acoustic Society of America*, 138(4). <https://doi.org/10.1121/1.4931827>
- Tejedor-García, C., Escudero-Mancebo, D., Cardeñoso-Payo, V., & González-Ferreras, C. (2020). Using challenges to enhance a learning game for pronunciation training of English as a second language. *IEEE Access*, 8, 74250–74266. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988406>
- Thomson, R. I. (2011). Computer-assisted pronunciation training: targeting second language vowel perception improves pronunciation. *CALICO Journal*, 28(3), 744–765. <https://doi.org/10.11139/cj.28.3.744-765>
- Thomson, R. I. (2018). High Variability [Pronunciation] Training (HVPT). A proven technique about which every language teacher and learner ought to know. *Journal of Second Language Pronunciation*, 4(2), 208–231. <https://doi.org/10.1075/jslp.17038.tho>
- Thomson, R. I., & Derwing, T. M. (2015). The effectiveness of L2 pronunciation instruction: a narrative review. *Applied Linguistics*, 36(3), 326–344. <https://doi.org/10.1093/applin/amu076>
- Trofimovich, P., Iacobs, T., Kennedy, S., Saito, K., & Crowther, D. (2016). Flawed self-assessment: investigating self-and other perception of second language speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(1), 122–140. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000832>
- Wallace L. (2015). Using Google web speech as a springboard for identifying personal pronunciation problems. The 7th Annual Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference, Dallas, USA.
- Wang, X. (2002). *Training Mandarin and Cantonese speakers to identify English vowel contrasts: long-term retention and effects on production*. Burnaby, Canada: Simon Fraser University.
- Yuan, Y., Liu, X. (2020). An empirical study of the effect of ASR-supported English reading aloud practices on pronunciation accuracy. In The 5th International Conference on Technology in Education (ICTE 2020), Macau, China.
- Zajc, M., & Rojczyk, C. (2014). Imitation of English vowel duration upon exposure to native and non-native speech. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 50(4), 495–514. <https://doi.org/10.1515/psicl-2014-0025>



Supporting the professional growth of educators through
video analysis: A research conducted in Trento's preschools
**Sostenere la professionalità degli educatori
attraverso la videoanalisi:
Una ricerca condotta nei nidi d'infanzia di Trento**

Chiara Dalledonne Vandini

Università di Bologna – chiara.dalledonne2@unibo.it

Lucia Balduzzi

Università di Bologna – lucia.balduzzi2@unibo.it

<https://orcid.org/0000-0002-3934-9416>

ABSTRACT

In this paper we will present a two-year training project, conducted in two kindergartens in the province of Trento, in which video-analysis was used as a training tool aimed at supporting and accompanying the professional growth of educators. In order to support an intentional and conscious process of didactic innovation, the training set out to work on the development of observational and reflective skills that would enable the educators to maintain a continuous dialogue between the pedagogical theories and daily educational practices. Through the analysis of video-frames depicting children's learning experiences, it is possible to reflect not only on "what" educators propose to children but especially on "how" they do it, in order to understand what relational and communicative ways of negotiating and co-constructing, together with children, the delicate balance between support and autonomy and between care and education.

Nel presente articolo saranno presentati gli esiti di un progetto di formazione biennale, condotto in due nidi di infanzia della provincia di Trento, nel quale è stata usata la videoanalisi come strumento di formazione volto a sostenere e accompagnare la crescita professionale delle educatrici. Per supportare un processo di innovazione didattica intenzionale e consapevole, il percorso di formazione si è posto l'obiettivo di lavorare sullo sviluppo di competenze osservative e riflessive che consentissero alle educatrici di mantenere un dialogo continuo tra le teorie pedagogiche di riferimento e le pratiche educative quotidiane. Infatti, attraverso l'analisi di video-frammenti che ritraggono le

* Benché il presente lavoro risulti connotato da un costante confronto a livello contenutistico e metodologico, si attribuisce a Chiara Dalledonne Vandini il *paragrafo 1, 2 e 4*; a Lucia Balduzzi il *paragrafo 3, 3.1 e 5*.

esperienze di apprendimento dei bambini, è possibile riflettere non solamente su *che cosa* le educatrici propongano ai bambini ma soprattutto sul *come* esse lo facciano, per comprendere quali siano quelle modalità relazionali che consentono di co-costruire, insieme ai bambini, il delicato equilibrio tra sostegno e autonomia e tra cura ed educazione.

KEYWORDS

Video analysis, In-service training, Observational skills, Reflexivity, Inclusive educational settings

Video-analisi, Formazione in servizio, Competenze osservative, Riflessività, Contesti educativi inclusivi

CONFLITTI D'INTERESSE

Le Autrici dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Introduzione

Il benessere e l'apprendimento dei bambini nella prima infanzia sono strettamente legati alle pratiche di cura relazionale e comunicativa che le educatrici e le insegnanti instaurano con loro, in particolare durante le routine quotidiane (Noddings 2013).

Nell'educazione della prima infanzia, la cura e la qualità della relazione che si crea con i bambini costituiscono una parte cruciale del processo di crescita e apprendimento, in quanto queste dimensioni contribuiscono in modo sostanziale al loro benessere, condizione preliminare per favorire l'apprendimento e lo sviluppo di fiducia e autonomia (Cekaite 2010; Hertenstein et al. 2009). La ricchezza delle proposte didattiche (progettazione e organizzazione delle routine, organizzazione degli spazi e dei materiali) è sempre fondata sulla dimensione relazionale e comunicativa, che determina la qualità stessa delle proposte didattiche.

In questo senso, educazione e cura vengono viste come due elementi inscindibili all'interno dello stesso processo, in cui le figure educative sono costantemente orientate a costruire una progettazione significativa per tutti i bambini. Tuttavia, si tratta di dimensioni non sempre facili da cogliere per educatori ed insegnanti, proprio perché gli scambi relazionali nella prima infanzia sono estremamente ricchi, fluidi e veloci.

All'interno di questa riflessione, riteniamo che la videoanalisi possa divenire uno strumento di formazione utile a cogliere in modo più puntuale e attento, la ricchezza e la complessità che caratterizza i momenti educativi del nido e della scuola dell'infanzia, poiché consente di migliorare le competenze osservative e riflessive di educatori ed insegnanti (Balduzzi et al., 2019, Balduzzi & Dalledonne Vandini, 2021). Si tratta di uno strumento che permette al professionista di decentrarsi e "guardarsi da fuori", per comprendere quanto le attività educative quotidiane divengano preziosi momenti di apprendimento significativo per i bambini, sia sul piano cognitivo sia su quello relazionale e sociale.

Attraverso l'analisi di video-frammenti che ritraggono le esperienze di apprendimento dei bambini, è possibile riflettere non solamente su *che cosa* le educatrici propongano ai bambini ma soprattutto sul *come* esse lo facciano, sul modo in cui riescono a cogliere e rilanciare le iniziative spontanee, trasformandole in espe-

rienze di apprendimento e, in relazione a ciò, su *come* venga co-costruito – insieme ai bambini – il delicato equilibrio tra sostegno e autonomia e tra cura ed educazione. (Ahn, 2010; Cekaite, 2017; Cekaite & Holm, 2017; Cekaite & Bergnehr, 2018, Bateman, 2021). Grazie alla visione collettiva di piccoli estratti video, le educatrici possono divenire sempre più consapevoli delle loro (e altrui) azioni didattiche e di cura. In questo modo è possibile creare percorsi di formazione capaci di sostenere la riflessività e la meta-riflessività sulle pratiche educative, che consenta di dare corpo e nome alle proprie teorie pedagogiche di riferimento e di riprenderle, intenzionalmente, per tradurle in azione nei differenti contesti operativi (Tobin, Mantovani & Bove, 2008). Questa consapevolezza diviene un pilastro fondamentale per la costruzione di un linguaggio condiviso tra i professionisti educativi dello 0-6, con l'obiettivo di sostenere la ri-progettazione collegiale delle proposte educative (Santagata & Guarino, 2011), contribuendo così a migliorare la qualità e l'inclusività dei servizi per la prima infanzia.

A partire da questa premessa, nel presente articolo presenteremo un progetto di formazione biennale, condotto in due nidi di infanzia della provincia di Trento, nel quale è stata usata la videoanalisi come strumento di osservazione e riflessione capace di sostenere e accompagnare le educatrici nel loro lavoro educativo quotidiano.

La richiesta iniziale rispetto alle finalità del corso di formazione in servizio era orientata all'introduzione di un uso più intenzionale e consapevole degli spazi esterni ai servizi, utilizzati precedentemente soprattutto per attività destinate alla socializzazione dei bambini, di gioco libero e motorio. Le educatrici, anche sostenute dalla necessità di un uso diversificato degli spazi a disposizione a causa delle restrizioni introdotte dalle normative sanitarie di contrasto alla diffusione del virus Covid-19, avevano evidenziato la necessità di superare un utilizzo 'emergenziale' degli spazi esterni (tra l'altro molto differenti da un servizio all'altro) andando verso una sua organizzazione più pensata e integrata alle diverse attività educative proposte.

Proprio per supportare un processo di innovazione didattica intenzionale e consapevole, il percorso di formazione si è posto l'obiettivo di offrire alcune competenze osservative e riflessive che consentissero alle educatrici di mantenere un dialogo continuo tra le teorie pedagogiche di riferimento e le pratiche educative quotidiane. In questo senso, la possibilità di osservare e osservarsi a posteriori, anche a seguito dell'introduzione di piccole modificazioni rispetto all'organizzazione delle attività, consente un decentramento dal proprio agito in situazione (Perrenoud, 2006) e aiuta le educatrici a cogliere meglio i bisogni e le intenzionalità di tutti i bambini, con particolare attenzione alle voci di quei bambini che in modo non intenzionale rischiano di rimanere ai margini dei processi educativi (Peleman et al., 2018).

Avere un dato videoregistrato ha permesso alle educatrici che hanno partecipato alla formazione di riflettere su alcuni aspetti del loro agire, così come sulla relazione che instaurano con bambini e genitori. In quest'ottica, un percorso di formazione che sostiene la riflessione collegiale e si avvale dello strumento della videoanalisi, può incentivare non solo le competenze riflessive "a posteriori", ma rendere pensabile lo sviluppo di competenze osservative in grado di accompagnare l'agire riflessivo quotidiano, unitamente alla capacità di sviluppare competenze progettuali orientate al futuro o, come nel nostro caso, all'introduzione di pratiche organizzative e didattiche innovative.

2. Videoanalisi come strumento di osservazione e riflessione

In questa sede vorremmo soffermarci sui possibili contributi che la videoanalisi può offrire alle figure professionali che si trovano ad interagire quotidianamente in contesti complessi, come l'ambito educativo e scolastico. La videoanalisi, infatti, può divenire uno strumento volto a sostenere la riflessività e la crescita professionale, perché funziona come una lente di ingrandimento dei dispositivi comunicativi e relazionali attraverso cui gli attori impegnanti nell'educazione costruiscono momento dopo momento chi sono, ciò che fanno e le loro visioni del mondo. Esiste un rischio per la professione educativa, relativo al fatto che in assenza di indicazioni di tipo prescrittivo, gli educatori e gli insegnanti perdono progressivamente la capacità di contestualizzare le loro pratiche (Thompson et al., 2018). Se da un lato, infatti, protocolli e buone prassi hanno il vantaggio di indirizzare l'agire educativo e sostenere una sorta di sicurezza nelle percezioni degli educatori, d'altro canto tali strumenti rischiano di essere trasformati in strumenti di delega all'esercizio della propria professionalità, rinunciando in questo modo a rispondere in modo responsabile e consapevole alle istanze presentate dai bambini nel qui ed ora.

Se le figure dell'educatore e dell'insegnante non possono essere più ridotte a quelle di semplici "tecnici", chiamati ad applicare dispositivi già dati (norme per l'azione), diviene allora necessario cercare di formarli come professionisti consapevoli dei propri repertori di azione educativa e didattica.

Lo sviluppo di routine è certamente un elemento costitutivo di ogni dinamica istituzionale (Berger e Luckmann, 1969) e diviene una parte ineliminabile, per poter agire in modo veloce ed efficace nel quotidiano. Tuttavia, il rischio può presentarsi quando a situazioni nuove e inedite, tipiche dei contesti educativi, vengano offerte le stesse risposte solitamente date alle routine già stabilizzate. Per questo motivo può essere utile sviluppare uno sguardo attento per i professionisti dell'educazione, affinando le competenze riflessive e osservative (Mortari, 2003).

Le azioni e le pratiche dei professionisti educativi si trasformano spesso in routinarie e abituali, tanto che divengono a volte inconsapevoli, quasi fossero degli automatismi. L'evento educativo, però, non è mai casuale, è bensì il risultato di una intenzionalità, anche quando implicita o inconsapevole: ogni azione educativa è sempre il risultato di una scelta, di un impegno, di una certa visione del mondo e di una progettualità che vuole trasformare le condizioni di partenza. L'evento educativo implica, pertanto, l'esistenza di una direzione intenzionale (Bertolini, 1988) sulla quale può essere importante ritornare, riflettere e interrogarsi.

Proprio per lavorare in questo senso, possono essere utili strumenti come le video registrazioni, analizzate insieme a educatori e insegnanti, in quanto permettono di fissare un dato che per il professionista educativo non può essere colto nel momento della sua realizzazione, vista la contingenza in cui esso si verifica. Questo tipo di riflessività cerca di prestare attenzione a *come* si concretizza l'agire, anche a partire dalle pre-comprensioni che ogni professionista ha verso le situazioni in cui opera. La pratica riflessiva risulta essere un'importante risorsa, volta ad evitare un appiattimento delle proprie pratiche educative, per consentire a educatori ed insegnanti di costruire una professionalità capace di interrogarsi e rispondere a quelle situazioni che presentano tratti di unicità e che non si ripetono mai nello stesso modo.

3. Il percorso di formazione svolto

Il percorso di formazione ha coinvolto educatrici provenienti da due servizi educativi del comune di Trento, all'interno di un mandato istituzionale che si occupa della formazione capillare di tutti i servizi 0-6 presenti nella provincia (n. 22+21). Il corso di formazione ha avuto una durata di 16 ore per ciascun anno di realizzazione suddivise in 15 incontri online. In particolare, le prime dieci formazioni sono state dedicate a fornire un background teorico e concettuale alle educatrici, prestando una costante attenzione a connettere la teoria con la pratica, per permettere alle stesse di avere un riferimento concreto alla loro realtà educativa quotidiana. I primissimi incontri, introdotti da un seminario tenuto dal Prof. Roberto Farné, si sono concentrati sui temi dell'*outdoor education* nei contesti educativi per l'infanzia e hanno avuto la duplice funzione di fornire un background teorico di riferimento comune a tutto il personale educativo e di offrire alcuni esempi applicativi nei contesti di nido e scuola dell'infanzia. Insieme a questi contenuti di natura prevalentemente teorica, la prima parte del corso è stata orientata ad incrementare le competenze osservative delle partecipanti e al contempo migliorare la capacità di saper cogliere l'intenzionalità e gli interessi dei bambini, creando così contesti educativi il più possibile inclusivi nei quali gli spazi esterni potessero trasformarsi da contesti principalmente ricreativi a pienamente educativi. I restanti quattro incontri sono stati caratterizzati da sessioni di videoanalisi su una serie di frammenti video inerenti ad attività che caratterizzano le routine e le pratiche educative dei servizi per la prima infanzia (tot 9h). Durante le sessioni di videoanalisi, le educatrici hanno avuto il tempo e lo spazio per rivedere più volte alcuni estratti video di momenti salienti della quotidianità dei servizi. Questo ha permesso di cogliere alcuni dettagli interattivi, comunicativi e relazionali che normalmente sfuggono durante lo svolgimento delle attività quotidiane. Inoltre, la possibilità di confrontarsi in gruppi misti ha permesso la condivisione di punti di vista differenti, che hanno contribuito ad arricchire la lettura dei momenti educativi che sono parte della progettazione didattica dei servizi. Questo lavoro riflessivo ha consentito di mettere in discussione alcune pratiche attuate in modo abitudinario e al contempo ha aiutato le educatrici ad individuare una serie di punti di forza sui quali costruire la progettazione futura. I temi di maggiore interesse hanno riguardato l'organizzazione e la gestione di spazi, tempi e materiali e l'analisi delle modalità di interazione, relazione e comunicazione con i bambini da parte di educatori e insegnanti (gestione del contatto fisico, comunicazione interpersonale con i bambini, gestione del pianto e dei possibili conflitti tra pari, ecc). Il percorso di formazione ha provato, al contempo, a rispondere alle nuove esigenze educative, progettuali e contestuali emerse dall'emergenza sanitaria, in particolare come anticipato, orientate ad un utilizzo più intenzionale degli spazi esterni.

Durante le formazioni, le educatrici hanno avuto la possibilità di lavorare in gruppo e di riportare in plenaria i loro punti di vista e le loro modalità di lettura dei video utilizzati e di lavorare individualmente attraverso brevi restituzioni scritte, realizzate al termine di ogni incontro. Durante tutti gli incontri l'attenzione è stata orientata costantemente alla volontà di aiutare ogni educatrice a riportare il proprio pensiero e il proprio punto di vista. Ogni partecipante ha avuto l'opportunità di parlare e condividere la propria esperienza, sia rispetto ai contenuti della formazione, sia ai propri vissuti quotidiani dentro il nido. In particolare, le competenze che sono state incrementate fanno riferimento a:

1. *Capacità osservative*: le partecipanti hanno avuto modo di confrontarsi con l'uso della videoanalisi come strumento osservativo e riflessivo e sulla co-co-

struzione di alcuni strumenti utili alla lettura critica dei video. L'uso di strumenti e modalità già note al gruppo (fotografie e video), di norma più legati a momenti osservativi dei singoli bambini o alla produzione di materiale documentale, è stato declinato nel corso della formazione come base per una riconcettualizzazione sia delle prassi sia degli assunti pedagogici e valoriali, spesso implicitamente sottesi alle prassi stesse. Uno strumento fondamentale a supporto di questo obiettivo è stato quello della co-costruzione condivisa di griglie di analisi che, partendo dal riconoscimento e dall'esplicitazione dei valori, arrivassero alla formulazione di indicatori di qualità dell'offerta educativa.

2. *Competenze riflessive*: le partecipanti hanno raggiunto un buon livello di riflessività applicata ai temi oggetto della formazione. Ne sono esempio concreto la cresciuta partecipazione ai lavori di gruppo proposti dal primo all'ultimo incontro, la ricchezza delle argomentazioni a sostegno delle posizioni/interpretazioni sviluppate all'interno dei gruppi e successivamente riportati in sede di grande gruppo (restituzione).
3. *Competenze progettuali*: le educatrici, al termine della formazione, erano maggiormente orientate a ri-pensare e ri-progettare spazi, tempi e proposte educative. Sono partite dal ripensare gli spazi interni e gli spazi esterni, per connettere ogni luogo del servizio e dare senso di continuità ai bambini in termini di materiali, strumenti e proposte didattiche e riuscire a rispondere ai bisogni evolutivi e di sviluppo dei bambini. Lo scopo è stato quello di mantenere un dialogo costante tra le teorie pedagogiche di riferimento e le pratiche educative quotidiane, specialmente tramite l'esplicitazione e l'argomentazione delle scelte definite.

Questi aspetti permettono di sviluppare un "nuovo sguardo" rispetto alle potenzialità legate alle capacità di organizzazione dello spazio e alle competenze osservative. In questa riflessione, l'emergenza Covid-19 è stata letta non solo come limite ma anche quale occasione per riscoprire le potenzialità dello spazio esterno ed interno e per rivedere, con un nuovo punto di vista, le pratiche già consolidate. In questo senso, durante la formazione abbiamo cercato di riflettere con educatori e insegnanti rispetto alle pratiche educative che accompagnano il lavoro didattico, l'organizzazione e la connessione degli spazi e rispetto alle modalità di interazione e di gestione delle relazioni con i bambini e tra colleghi. Per supportare tale lavoro di riflessione siamo partiti dalle competenze osservative di educatori e insegnanti avvalendoci della videoanalisi come supporto metodologico. Il lavoro su materiali video relativi alle attività quotidiane dei servizi ha permesso agli educatori e agli insegnanti di rivedere e strutturare le loro competenze di lettura e analisi della realtà educativa e dei bisogni dei bambini.

Infine, l'analisi della documentazione raccolta, sia collettiva sia individuale, ha permesso di tracciare la crescita del gruppo e di impostare gli argomenti e le proposte di lavoro delle formazioni successive, in modo da rilanciare le tematiche che per le educatrici erano di maggiore importanza. Infine, sono stati realizzati momenti di monitoraggio e valutazione in itinere attraverso il confronto con la coordinatrice pedagogica, sempre presente al corso, allo scopo di comprendere insieme i progressi delle educatrici, i loro interessi e per riflettere sulla proposta didattica svolta a distanza¹.

1 Sicuramente la necessità di utilizzare strumenti da remoto e non in presenza non ha dato la possibilità alle docenti di agire maggiormente sul piano del coinvolgimento e della motivazione. Lavorare a distanza ha reso più complesso il processo di coinvolgimento attivo delle educatrici. Nella for-

3.1 Il valore del lavoro in gruppo e della collegialità

Un aspetto che si è evoluto, durante il corso di formazione, è quello legato al lavoro e alla riflessione in gruppo. L'uso di video che al loro interno contengono pratiche educative che vedono le stesse educatrici quali protagoniste, rischia di generare alcune resistenze iniziali e il timore del giudizio altrui. Per tale ragione, all'inizio della formazione è stato importante sottolineare più volte il fatto che nella visione dei video non c'era nessun intento valutante o giudicante, ma che esso serviva solamente per cogliere nuovi dettagli interattivi, scoprire nuove chiavi di osservazione della realtà educativa e riuscire a comprendere meglio l'intenzionalità di ogni bambino presente. Ritornare più volte su questi aspetti ha permesso alle educatrici costruire un ambiente di reciproca fiducia in modo progressivo e di riuscire ad apprezzare il lavoro in gruppo e i contributi di ciascuno. La possibilità di lavorare in piccoli gruppi e di poter poi condividere quanto emerso in plenaria, ha permesso di comprendere quanta ricchezza di prospettive si può generare anche da un semplice estratto video di pochi minuti: la condivisione di differenti punti di vista porta alla scoperta di nuove chiavi di lettura e contribuisce a creare un clima di gruppo orientato alla progettazione di nuove idee pedagogiche e didattiche come emerge dai commenti delle educatrici che riportiamo di seguito:

"Credo che i lavori di gruppo siano molto utili, in particolare per la possibilità di confronto che offrono: il confronto è sempre una preziosa occasione di riflessione."

"Il lavoro di educatore credo sia un lavoro di squadra, un lavoro di gruppo, dove la condivisione è il punto cardine. Quindi credo che discutere insieme su un particolare momento sia molto vantaggioso per tutte le educatrici. Osservare insieme un video e poi analizzarlo assieme permette di ricavarne molti spunti di riflessione. Il condividere è aiutarsi a crescere e migliorare."

"La videoanalisi e la conseguente discussione in gruppo può essere molto utile laddove un'educatrice ha bisogno di un parere esterno e quindi ricavare dal gruppo una riflessione costruttiva."

Il lavoro di gruppo si configura come un elemento basilare del lavoro educativo e avere un tempo ed uno spazio dedicato in cui incentivare la discussione e la riflessione collettiva può rappresentare una possibile strategia per supportare la crescita professionale degli educatori; al tempo stesso, può divenire un momento per ragionare sulla co-costruzione di terreni comuni di pratiche, visioni educative e impliciti pedagogici. Come sottolineano le educatrici nei loro commenti, la possibilità di avere uno sguardo esterno diventa un elemento di crescita e arricchimento. In questo senso è interessante notare come lo "sguardo esterno" rispetto alle pratiche oggetto di videoanalisi sia molteplice e si organizzi su tre livelli:

mazione, è importante il contatto visivo, la prossimità fisica, la possibilità di fare domande in modo "fluidico", senza il timore di interrompere chi sta parlando, come spesso accade negli ambienti virtuali. La didattica a distanza ostacola profondamente la possibilità di mettersi in gioco e di creare un gruppo classe partecipativo e attivo. Per superare queste difficoltà, occorre dare un tempo e uno spazio (aule virtuali parallele) alle educatrici per confrontarsi e condividere il loro punto di vista. Anche le sessioni di videoanalisi sono più complesse da allestire in un ambiente virtuale, in quanto anche solo mostrare un video a tutti può essere ostacolato dalla connessione internet, e dalla qualità dei devices.

1. lo “sguardo esterno” del gruppo delle proprie colleghe,
2. lo “sguardo esterno” del coordinatore pedagogico, che presenta sempre un punto di vista capace di cogliere il contesto nella sua interezza
3. lo “sguardo esterno” dello stesso educatore, protagonista del video che viene visionato, che osserva il proprio agito educativo da “lontano” e scopre posture e modalità di azione spesso inaspettate.

Questa triangolazione di sguardi permette così di far emergere nuove sfumature rispetto alle interazioni tra educatori e bambini, nuove riflessioni sulle pratiche educative proposte, così come nuove chiavi di interpretazione degli spazi e dei materiali, come emerge nei commenti che seguono:

“Trovo che potersi confrontare in grande gruppo, inteso come gruppo di lavoro di più servizi, possa dare spunti nuovi. Potersi confrontare su punti di forza e punti di maggior criticità può mostrare gli spazi esterni con occhi diversi.”

“Infatti potersi rivedere e confrontarsi con le colleghe utilizzando lo strumento del video è un elemento che permette di analizzare più a fondo e permette di scoprire anche aspetti che solitamente non sono così evidenti.”

“La videoanalisi permette di rivedersi con uno sguardo esterno, se questo viene condiviso con altre colleghe permette di vedere sfumature sempre diverse ogni volta che il video viene riproposto. Trovo che questo sia proprio il punto di forza della videoanalisi.”

Nelle parole delle educatrici viene enfatizzata la possibilità di notare il dettaglio, di poter rivedere lo stesso video più volte e al tempo stesso poter cogliere anche il punto di vista delle altre colleghe

“Nella pratica educativa quotidiana è utile osservare i particolari che grazie alla videoanalisi risultano salienti, quando normalmente non ci si farebbe caso.”

“L’aspetto che maggiormente risulta utile grazie alla videoanalisi è la possibilità di poter vedere con sguardo diverso le particolarità e sfumature sia dei bambini che dell’agire educativo di noi educatrici a cui spesso durante la quotidianità non si dà peso (movimenti, tono di voce, atteggiamenti etc.)”

“La videoanalisi aiuta a cogliere aspetti, momenti, atteggiamenti e input dei bambini che possono essere non presi in considerazione.”

Inoltre, poter guardare i video più volte unitamente ad un confronto collegiale non giudicante, permette alle educatrici di cogliere meglio il punto di vista dei bambini, i loro bisogni e la loro effettiva intenzionalità:

“Trovo che la possibilità di guardare e riguardare delle videoregistrazioni sia un punto fondamentale per analizzare al meglio le pratiche educative: si possono cogliere molti dettagli che riguardano sia la relazione bambino-bambino, sia la relazione educatrice-bambino. In particolare, secondo me la videoanalisi è un metodo molto utile per cogliere al meglio i bisogni dei bambini.”

“Sicuramente rivedere una propria attività o quella di un’altra educatrice può aiutare a trovare modo di migliorarsi e modo di confrontarsi con le altre educatrici, riuscendo a cogliere particolari che forse non si colgono da soli.”

4. La videoanalisi come strumento a sostegno della crescita professionale: possibili piste di riflessione

Come abbiamo illustrato nei paragrafi precedenti, avere un dato videoregistrato può permettere agli insegnanti e agli educatori la fruizione a posteriori di alcuni aspetti del loro agire, della relazione con i bambini e del loro comportamento in situazione. Realizzare un percorso sulle competenze comunicative supportato da videoanalisi può creare le premesse per incentivare non solo la riflessione post hoc, ma in qualche modo può sostenere anche la riflessività in azione, offrendo nuove chiavi di lettura della complessità che caratterizza questo tipo di interazioni. Le educatrici che hanno partecipato alla formazione hanno infatti sottolineato più volte le potenzialità che hanno rivisto nell'uso della videoanalisi e, all'interno della documentazione individuale, hanno colto diversi punti di forza relativi a questa metodologia, che sono ampiamente confermati anche in letteratura. (Fukkink et al, 2019; van Es & Sherin, 2008).

Come riportato di seguito, dalle parole delle educatrici, emerge quanto i momenti di formazione, volti ad analizzare e rivedere i video, abbiano rappresentato un'occasione per notare nuovi dettagli e nuove sfumature che caratterizzano le interazioni con i bambini e che possono essere utili per individuare meglio il loro punto di vista, per riuscire a cogliere la loro intenzionalità e soprattutto per riuscire a rilanciarla.

“Trovo che la possibilità di guardare e riguardare delle videoregistrazioni sia un punto fondamentale per analizzare al meglio le pratiche educative: si possono cogliere molti dettagli che riguardano sia la relazione bambino-bambino, sia la relazione educatrice-bambino. In particolare, secondo me, la videoanalisi è un metodo molto utile per cogliere al meglio i bisogni dei bambini.”

“Potersi riguardare con una visione esterna alla situazione aiuta a cogliere più dettagli e sfumature che altrimenti si perderebbero.”

Lavorare sui video permette di collocare la riflessione e l'osservazione su piani differenti e di osservare aspetti differenti della quotidianità educativa: si può collocare la riflessione “solo” sull'organizzazione degli spazi e dei materiali per vedere se, per esempio, l'allestimento dello spazio è leggibile ai bambini o se rispecchia gli obiettivi educativi che ci si è posti; si può focalizzare l'attenzione sui tempi di risposta dei bambini e sulla capacità degli educatori di rispettare tali tempistiche; oppure è possibile focalizzarsi sulla dimensione relazionale tra educatori e bambini e su come viene gestito il non verbale e il contatto fisico; si può scegliere di analizzare le attività educative più strutturate, oppure concentrare l'attenzione su attività di gioco libero o su attività non strutturate. Ancora, si può scegliere di analizzare momenti precisi della giornata (letture, pasti, cambio, attività per centri di interesse, attività ludiche...), o momenti *cerniera*, come possono essere quelli dell'accoglienza, del ricongiungimento con i genitori, del passaggio da un'attività all'altra. La scelta rispetto a quali materiali video utilizzare e su quali aspetti focalizzare la riflessione viene negoziata dal ricercatore-formatore insieme agli educatori e ai coordinatori pedagogici, per rispondere alle loro esigenze specifiche e alle dimensioni che percepiscono come problematiche, cercando così di dare una declinazione pratica, operativa, al processo riflessivo coniugando pensiero ed azione.

In linea con gli interessi espressi dalle educatrici partecipanti al progetto, nei

paragrafi che seguono, presenteremo le due linee di riflessione che abbiamo seguito durante il percorso di formazione. In primo luogo, la riflessione si è orientata ad un lavoro di osservazione rispetto all'organizzazione degli spazi e dei materiali. Lo scopo di questa pista di lavoro era quello ri-progettare e ripensare gli spazi, in un'ottica maggiormente inclusiva e capace di cogliere le intenzionalità e gli interessi dei bambini. La volontà di lavorare sugli spazi nasceva anche dal desiderio di offrire ai bambini un'organizzazione spaziale capace di comunicare continuità tra l'interno e l'esterno dei servizi educativi. In un secondo momento, la riflessione si è collocata maggiormente sul piano relazionale e sulle modalità di interazione, soprattutto non verbale, tra educatrici e bambini. L'interesse per questa pista di riflessione si è generato a partire dalla crescente presa di consapevolezza rispetto all'importanza della dimensione non verbale e gestuale nel sostenere i bambini nelle attività proposte e nel riuscire a farli sentire accolti all'interno del nido.

4.1 Riflettere su spazi, tempi e materiali attraverso la videoanalisi: come porre al centro il bambino con i suoi bisogni e interessi

La riflessione su spazi, tempi e materiali ha accompagnato costantemente il lavoro svolto sui video durante la formazione: essa ha rappresentato un fondamentale punto di partenza ed è anche stata un punto di arrivo, per progettare nuove proposte educative inclusive e capaci di tener conto degli interessi dei bambini. Tra gli obiettivi di partenza c'era quello di connettere lo spazio esterno con lo spazio interno, in un'ottica di continuità progettuale sui piani spaziale e temporale, che permettesse ai bambini di muoversi in modo libero. Questa volontà ha avuto origine anche dalle riflessioni che sono state messe in gioco proprio a partire dalla pandemia COVID-19 e dalle costanti proposte di spostare le attività all'esterno, per ridurre la possibilità di contagio tra i bambini. Sicuramente, l'emergenza sanitaria ha avuto un peso notevole nello spingere educatori, insegnanti e coordinatori a riflettere su come ristrutturare e ripensare la quotidianità educativa dei servizi, proprio a partire dalla gestione degli spazi, che è influenzata dai tempi a disposizione e dai materiali presenti (Balduzzi & Tutone, 2021; Balduzzi, 2021). Il modo in cui un servizio educativo gestisce e organizza spazi e tempi ci dice molto della sua cultura pedagogica, dell'idea di bambino e della sua storia educativa (Bondioli, 2000; Gariboldi, 2007). Spazi, tempi e materiali costituiscono l'identità di un servizio educativo e possono influire in modo notevole sulle esperienze di apprendimento e partecipazione attiva dei bambini. Alla luce di tale premessa, durante la formazione, ci siamo costantemente interrogati sul ruolo di spazi, tempi e materiali, rispetto alle situazioni educative che stavano osservando tramite i video. Molti momenti di riflessione individuale e collettiva sono stati rivolti a pensare quali potessero essere le soluzioni migliori per allestire gli spazi e organizzare attività educative capaci di coinvolgere i bambini con i loro interessi differenti. Grande attenzione è stata posta sulla partecipazione di ogni bambino e sulle possibili azioni che possono sostenere nel tempo tale partecipazione e coinvolgimento. L'uso dei video, come strumenti di riflessione, è stato visto quale valido supporto per riuscire a cogliere meglio gli interessi dei bambini e i loro desideri. Per le educatrici, poter vedere i video più volte e avere a disposizione diverse griglie di osservazione ha rappresentato una risorsa per poter cogliere meglio punti di forza e debolezza delle attività educative proposte ai bambini, allo scopo di riflettere sulle future progettazioni con un numero maggiore di dati a disposizione.

Il focus sull'organizzazione dello spazio nei video, così come sulla scelta dei materiali, ha permesso alle educatrici di diversificare le proposte educative rispetto alla riprogettazione degli spazi, in un'ottica orientata a rendere gli stessi leggibili da parte dei bambini. Dalla visione dei video, è infatti emerso che nei casi in cui l'intenzionalità dei bambini e l'intenzionalità delle educatrici non era allineata, era quasi sempre l'organizzazione degli spazi e dei materiali ad essere fuorviante e di difficile comprensione dal punto di vista dei bambini. Riflettere su questi aspetti ci permette di vedere in un'ottica più problematica anche l'assunto pedagogico legato alla "partecipazione dei bambini": i bambini spesso presentano modalità di partecipazione differenti e imprevedute, hanno interessi che vanno oltre quello che le educatrici riescono a prevedere ed immaginare. Anche per quanto riguarda l'uso dei materiali dalla visione dei video, emerge quanto i bambini usino i materiali in modi estremamente creativi: organizzare spazi flessibili può essere un'ottima strategia per riuscire davvero a realizzare un contesto capace di rispondere concretamente ai bisogni e agli interessi dei bambini, così come viene narrato da un'educatrice.

"La continuità tra dentro e fuori io la intendo come continuità di materiali e di proposte. Stessi materiali, stesse categorie di materiali riproposti nei vari ambienti e spazi del nido. anche proporre vari centri di interesse portano al bambino a percepire una continuità: esempio in una stanza un tavolino con la tempera rossa, un tavolino con la pasta pane con pezzi di lana rossi e un altro tavolino con fiori rossi da usare come pennello (esperienza che porta al bambino a vivere varie esperienze con la continuità del rosso). Oppure allestire nella stanza del nido un laboratorio di travasi con la terra e all'esterno del nido vasetti, terra e bulbi e attraverso i video posso vedere se la mia proposta ha senso per i bambini."

Vedere i video focalizzando l'attenzione su spazi e materiali ha permesso alle educatrici di cogliere meglio il punto di vista dei bambini rispetto a come essi vivono e interpretano i contesti all'interno dei quali si trovano ad apprendere. Cogliere questi aspetti ha portato le educatrici a pensare ad una serie di soluzioni progettuali legate a spazi e materiali che secondo loro incontravano maggiormente i bisogni e gli interessi dei bambini. In particolare, l'attenzione è stata posta sulla possibilità di offrire una maggiore continuità degli spazi esterni ed interni creando un filo tematico capace di unire in un *continuum* la proposta educativa. Lo scopo è stato quello di ri-pensare attività e laboratori creativi capaci di adattarsi in modo flessibile sia agli spazi esterni sia agli spazi interni. Per quel che attiene i materiali, la riflessione si è orientata verso possibili soluzioni capaci di renderli più "versatili" come, ad esempio, creando una sorta di "carrello pronto all'uso" da utilizzare sia all'interno sia all'esterno, oppure un mobile con diversi materiali che fosse possibile spostare dentro e fuori.

In questo senso, è interessante notare come nelle proposte e nelle riflessioni delle educatrici sia presente l'idea di sfondo integratore. Lo sfondo integratore permette di raccordare e intrecciare percorsi e competenze diverse (Zanelli et al., 2017) attraverso la creazione di una realtà di apprendimento significativa per i bambini. Questo può avvenire attraverso narrazioni e storie capaci di integrare la dimensione dell'apprendimento cognitivo con quella più emotiva generando dei meta-apprendimenti. Tali narrazioni permettono così di dare continuità tra gli spazi e i materiali e aiutano i bambini a creare collegamenti dotati di senso tra le varie attività proposte. Questo ci permette di comprendere come non esistano materiali buoni o non buoni in assoluto ma sia importante ragionare sul valore

educativo ed esperienziale delle narrazioni che gli educatori costruiscono intorno a questi materiali.

Anche le proposte operative e progettuali fatte dalle educatrici riportano un'attenzione costante verso l'allestimento di spazi e narrazioni, che consente ai bambini di integrare e attribuire senso alle esperienze attraverso l'attivazione di connessioni interdisciplinari, facilitando in questo modo il consolidamento degli apprendimenti.

“Come gruppo di lavoro intendiamo perseguire l'idea che la zona esterna abbia la stessa valenza esperienziale della sezione di riferimento. Qui non vi sono confini, le attività iniziano in stanza e vedono il loro continuo all'esterno, e viceversa. Materiali in movimento, che diventano protagonisti delle nostre esperienze.”

4.2 Riflettere sulle relazioni sugli scambi comunicativi attraverso la videoanalisi

Un'ulteriore dimensione sulla quale abbiamo lavorato insieme alle educatrici è stata quella relativa alla relazione e alle interazioni con i bambini. In particolare, attraverso la visione dei video, abbiamo notato come le educatrici usino molto più di quanto esse credano il contatto fisico e il linguaggio non-verbale per aiutare i bambini a sviluppare le autonomie, per socializzarli alle norme sociali e per accompagnarli nello sviluppo senso-motorio e nella regolazione emotiva. Dalle riflessioni è emerso quanto il contatto fisico e la prossimità corporea assumano funzioni diverse a seconda dello scopo educativo e sociale che l'educatrice intende raggiungere: a volte il contatto e la prossimità fisica servono per calmare i bambini, altre volte per guidare i bambini nel completare al meglio una certa attività e, in altri casi ancora, il contatto fisico può avere una funzione regolativa e normativa. Tutte queste dimensioni sono state analizzate in gruppo dalle educatrici che osservando più volte i video notavano quanto attraverso la dimensione relazionale si trasmettono tantissimi contenuti educativi in modo più o meno intenzionale a seconda delle situazioni. Vedere i video permette di porre una lente di ingrandimento su queste dimensioni, spesso inconsapevoli per mettere in luce quanto attraverso i gesti e la prossimità fisica si trasmettano molti più contenuti educativi di quanto non si pensi di fare.

All'interno di questa cornice è importante sottolineare quanto il contatto fisico con i bambini e lo scambio interpersonale costituiscano dimensioni fondamentali per il loro sviluppo socio-emotivo, per la costruzione del senso di fiducia e per la partecipazione attiva alle attività educative quotidiane (Page & Elfer 2013). Il contatto fisico diviene parte delle routines proposte ai bambini e rappresenta un elemento fondamentale anche per la costruzione dell'autonomia e del senso dell'altro².

A partire da questa premessa e dagli esiti della letteratura, durante il percorso di formazione abbiamo usato gli estratti video anche per riflettere su queste dimensioni e per vedere come sono attuate e utilizzate da educatori e bambini, attraverso gli scambi interpersonali che scandiscono la giornata dentro ai servizi educativi.

2 Durante il lockdown, ad esempio, è stata proprio la mancanza del contatto fisico l'aspetto più complesso da gestire sia per educatrici e insegnanti sia per i bambini e il loro benessere (Dalledonne & Scipione, 2021).

Lavorando con le educatrici sui video, ci siamo concentrate *in primis* sui momenti in cui le educatrici usano il contatto fisico per rispondere al pianto dei bambini, sia in risposta ad una caduta o a situazioni di malessere (Holm Kvist, 2020), sia per contenere e mediare un litigio tra pari. Questi aspetti vengono trattati e discussi anche dalla letteratura (Cekaite, 2012; 2014) dove viene enfatizzata la funzione sociale ed educativa del contatto fisico e della prossimità fisica delle figure adulte di riferimento. Nell'educazione della prima infanzia, il pianto dei bambini riceve spesso una risposta immediata volta a confortare il bambino e ad aiutarlo nella regolazione emotiva (Bateman, 2017). Le risposte agli episodi di pianto dei bambini sono anche trattate come un'opportunità, per insegnare ai bambini alcune regole di condotta e per trasmettere, in modo più o meno intenzionale, le norme sociali e morali di una determinata cultura. Durante una piccola discussione tra bambini, capita spesso che educatori e insegnanti incoraggino i bambini a scusarsi reciprocamente e a comprendere il punto di vista dell'altro (Burdelski, 2013; Cekaite, 2012). Osservando gli estratti video, emerge come al pianto dei bambini spesso le educatrici rispondano con sequenze orientate al problem solving collaborativo tra l'adulto e il bambino, con particolare attenzione alle emozioni sperimentate dai bambini (Butler & Edwards, 2018, p. 57), dove verbale e non verbale sono modellati in modo tale da tramettere al bambino un senso di cura e di protezione (Cekaite & Holm Kvist, 2017). Nell'osservare il pianto è interessante notare il tipo di risposta che il pianto riceve rispetto a ciò che ha causato il malessere nel bambino. Per esempio, durante la formazione, abbiamo osservato che, quando il pianto dei bambini emerge da una situazione di conflitto con i pari, gli educatori rispondono spesso confortando il bambino che ha subito un torto, mentre indirizzano l'altro bambino a scusarsi, a volte incoraggiando i bambini ad abbracciarsi a vicenda con lo scopo di ristabilire un contesto il più possibile armonioso.

Il modo in cui gli educatori rispondono al pianto si intreccia con le competenze e conoscenze legate alla loro professionalità. Anche nel momento in cui i bambini piangono, le figure educative sono costantemente orientate nel sostenere la loro autonomia, aiutandoli gradualmente ad apprendere in modo autonomo le possibili strategie per risolvere i problemi che incontrano. Lavorare sulle competenze osservative e riflessive degli educatori permette loro di sviluppare la capacità di notare, riconoscere e affrontare i momenti di pianto dei bambini come opportunità per creare occasioni di apprendimento significative. Lavorare sulle dimensioni di cura e di supporto all'autonomia e alla regolazione emotiva durante i momenti di pianto dei bambini permette così di lavorare anche sulla zona di sviluppo prossimale (Vygotsky, 1962) in quanto attraverso questi momenti i bambini possono comprendere le funzioni sociali, e culturali del pianto sviluppando autonomia anche nella risoluzione dei compiti nella pratica quotidiana (Bateman, 2021).

Dopo aver analizzato il pianto, la nostra riflessione sui video si è spostata ad osservare tutti i momenti in cui le educatrici usavano il contatto fisico per guidare e orientare la condotta dei bambini all'interno delle attività proposte. Anche la ricerca di Craven e Potter (2010) mette in luce come le varie forme di contatto, come abbracci e carezze, vengono utilizzate per orientare e a volte "dirigere" la condotta, l'attenzione e la partecipazione del bambino verso le attività educative, o per mitigare la trasmissione di regole o norme sociali (ad esempio attraverso l'uso di direttivi). Il contatto fisico, in questo modo, assolve ad una funzione educativa capace di orientare il bambino in modo mitigato e crea le premesse per un ambiente di apprendimento dove il bambino si sente sicuro.

In questo senso, insieme alle educatrici, abbiamo cercato di riflettere sull'intenzionalità dei bambini, sui loro bisogni e sui momenti in cui l'educatore sceglie di orientare la loro condotta, attraverso il contatto fisico. Questo allo scopo di limitare e prevenire situazioni nelle quali le intenzionalità di educatori e bambini non siano allineate e la volontà del bambino non venga pienamente colta.

Attraverso i video le educatrici hanno notato come gli atti di accudire, aiutare, guidare ed orientare si intrecciavano e si completavano con le parole e le indicazioni verbali. Ad esempio abbiamo osservato più volte un video in cui l'educatrice risponde alle richieste di aiuto di un bambino nel comprendere come svolgere il compito guidandolo anche fisicamente ma senza sostituirsi a lui. In questo modo il bambino viene considerato dall'educatrice come capace di portare a termine il suo compito in modo autonomo. Conoscendo il bambino e le sue capacità, l'educatrice attraverso i gesti e il contatto fisico è in grado di offrire un sostegno appena sufficiente all'interno della zona di sviluppo prossimale (Theobald, 2019).

In conclusione di questo paragrafo, è importante sottolineare come l'uso dei video diviene un'importante risorsa per sostenere quella che in letteratura viene definita "*professional vision*" (Goodwin, 1994), ovvero ciò che le educatrici percepiscono e considerano importante nel loro lavoro quotidiano. Le linee europee sulla qualità dei servizi educativi sottolineano l'importanza di saper riconoscere gli stili di comunicazione non verbale dei bambini, la loro intenzionalità e i loro interessi e questo processo può essere aiutato e sostenuto da metodologie quali la videoanalisi e strumenti di osservazione volti ad individuare possibili micro-processi di esclusione sociale che possono essere messi in atto involontariamente dalle figure educative che lavorano nei servizi per l'infanzia.

5. Conclusioni

Il percorso di formazione che abbiamo illustrato in questo articolo ha avuto lo scopo di creare occasioni di riflessione collegiale, volte a sostenere lo sviluppo professionale delle educatrici di due nidi d'infanzia del comune di Trento, cercando di intrecciare costantemente riferimenti teorici a spunti pratici connessi alle problematiche che emergono nella quotidianità del lavoro educativo. Come supporto a tale crescita professionale, ci siamo avvalsi della metodologia della videoanalisi. Il percorso di formazione, quindi, si è proposto di accompagnare una riflessività "sulle" pratiche – da svolgere a posteriori, grazie alla visione e alla riflessione di gruppo sui video – e una riflessività "all'interno" delle pratiche -da svolgere in situazione ogni giorno- grazie a spunti teorici e pratici, che permettono di sviluppare nuove chiavi di lettura e interpretazione della realtà educativa, in cui le educatrici sono inserite. Questo ha permesso di portare in luce alcuni dettagli interattivi, comunicativi e relazionali che le educatrici rischiano di non cogliere durante lo svolgimento delle attività quotidiane. Tale lavoro riflessivo ha consentito di mettere in discussione alcune pratiche educative e al contempo ha aiutato le educatrici ad individuare una serie di punti di forza sui quali costruire la progettazione futura. I temi di maggiore interesse hanno riguardato l'organizzazione e la gestione di spazi, tempi e materiali e l'analisi delle modalità di interazione, relazione e comunicazione con i bambini da parte di educatori e insegnanti (gestione del contatto fisico, comunicazione interpersonale con i bambini, gestione del pianto e dei possibili conflitti tra pari, etc.). Questo lavoro ha permesso alle educatrici di far emergere il loro punto di vista, di mettere in discussione quelle pedagogie implicite che involontariamente influenzano l'agire

educativo e di produrre nuova conoscenza e nuove consapevolezze per accompagnare la progettualità presente e futura.

In particolare, durante la formazione, le potenzialità della videoanalisi si sono intrecciate con le difficoltà e le problematiche legate alla pandemia COVID-19. Svolgere un percorso di formazione online, durante una pandemia, porta in sé una serie di difficoltà comunicative, legate all'ambiente virtuale, ma anche una serie di difficoltà progettuali. La pandemia ha trasformato la quotidianità dei servizi educativi, ha spinto a ripensare tempi, spazi e raggruppamenti ma soprattutto ha spinto gli educatori a dover agire nella contingenza (Balduzzi & Dalledonne Vandini, 2021). Facendo riferimento alle stesse parole delle educatrici – *“non è facile progettare se domani non sai nemmeno se avrai la tua classe di bambini presente”* – possiamo notare come offrire proposte formative che lavorano sulla progettualità futura sia un processo delicato all'interno del quale il percorso va negoziato e co-costruito con le educatrici stesse, che devono diventare protagoniste attive della formazione. Solo così la formazione sarà autentica e capace di rispondere alle problematiche della contingenza e permettere così alle educatrici di alleggerirsi dai problemi quotidiani, per rivolgere lo sguardo al miglioramento delle proposte educative.


L'uso sistematico dei video quale strumento formativo, permette di accompagnare tutte le figure che hanno responsabilità educativa come educatori, insegnanti e coordinatori nel riflettere sulla loro idea di bambino, sulle possibili idee di educazione e di sviluppo sostenendo così, un processo di crescita professionale. Lavorare in modo condiviso su queste tematiche consente poi di individuare quelle pedagogie implicite che rischiano involontariamente di creare contesti educativi non inclusivi. Porre l'attenzione su una trama di pratiche educative – che possono essere colte solo attraverso un dato video e grazie all'analisi e alla riflessione collegiale – consente di accompagnare le figure educative coinvolte nella co-costruzione di una visione pedagogica condivisa arrivando ad una convergenza di approcci e metodologie didattiche. In questo senso diviene fondamentale incentivare un clima di gruppo basato sulla fiducia reciproca e sulla condivisione di valori e obiettivi educativi comuni.

Infine, vorremmo sottolineare quanto sia importante costruire percorsi formativi capaci di dare valore ai problemi e alle esperienze che per le educatrici sono importanti e urgenti. Per accompagnare una crescita professionale effettiva, capace di durare nel tempo e di produrre effettivi miglioramenti nelle pratiche educative quotidiane è fondamentale che il significato del percorso e gli obiettivi dello stesso siano condivisi, co-costruiti e negoziati con i destinatari della formazione stessa. La documentazione collettiva e individuale che abbiamo costantemente raccolto durante il corso di formazione ci ha permesso di costruire insieme alle educatrici il processo che ha accompagnato la loro crescita riflessiva e professionale. In particolare, i contenuti presentati ad ogni incontro erano costruiti a partire dalle restituzioni individuali e collettive emerse negli incontri precedenti, per creare una serie di riflessioni teoriche e pratiche, che fossero capaci di rispondere alle loro esigenze e orientate a rilanciare le tematiche considerate importanti. Questo lavoro e questa attenzione ai contenuti ha permesso di creare un clima di gruppo non giudicante e partecipativo che permetterà di ripensare e riprogettare con maggiore consapevolezza in modo condiviso e partecipato la qualità dei servizi educativi stessi.

Riferimenti bibliografici

- Ahn, H. J. (2010). Examining conceptions of volunteering in early childhood education from diverse perspectives. *Korean Journal of Human Ecology*, 19(3), 471–485. <https://doi.org/10.5934/KJHE.2010.19.3.471>
- Balduzzi, L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. FrancoAngeli: Milano.
- Balduzzi, L., Dalledonne Vandini, C. (2021). Sostenere lo sviluppo della professionalità nei servizi per la prima infanzia: riflessioni tratte dal progetto TRACKs. *Nuova Secondaria*, 37, pp. 333–335.
- Balduzzi, L., Tutone L. (2021). Ripensare spazi, tempi e raggruppamenti oltre le bolle: l'eterogeneità come risorsa per la socializzazione e l'apprendimento. In L. Balduzzi, & A. Lazzari (Eds.), *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica* (pp. 33–60). Parma: Junior.
- Balduzzi, L., Migliarini, V., & Lazzari, A. (2019). Keeping TRACK(s) of inclusive interactions in ECEC services: the affordances of video-analysis for professional development. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(3), 138-154. <https://doi.org/10.13128/form-7714>
- Bateman, A. (2017). Hearing children's voices through a conversation analysis approach. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 241–256. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1344624>
- Bateman, A. (2021). Teacher responses to toddler crying in the New Zealand outdoor environment. *Journal of Pragmatics*, 175, 81-93. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.01.014>
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Innocenti, M. S. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il mulino.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia
- Bondioli, A. (2000). *Manuale di valutazione del contest*. Milano: FrancoAngeli.
- Burdelski, M. (2013). "I'm sorry, flower": Socializing apology, relationships, and empathy in Japan. *Pragmatics and Society*, 4(1), 54–81. <https://doi.org/10.1075/ps.4.1.03bur>
- Cekaite, A. (2017). What makes a child a good language learner? interactional competence, identity, and immersion in a Swedish classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 45–61. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000046>
- Cekaite, A., & Holm Kvist, M. (2017). The comforting touch: Tactile intimacy and talk in managing children's distress. *Research on Language and Social Interaction*, 50(2), 109–127. <https://doi.org/10.1080/08351813.2017.1301293>
- Cekaite, A., & Bergnehr, D. (2018). Affectionate touch and care: Embodied intimacy, compassion and control in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 940–955. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533710>
- Craven, A., & Potter, J. (2010). Directives: Entitlement and contingency in action. *Discourse Studies*, 12(4), 419–442. <https://doi.org/10.1177/1461445610370126>
- Fukkink, R., Jilink, L., Op den Kelder, R., Zeijlmans, K., Bollen, I., & Koopman, L. (2019). The development of interaction skills in preservice teacher education: A mixed-methods study of Dutch pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 321–329. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00927-7>
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Edizioni Junior: Parma.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American anthropologist*, 96(3), 606–633. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/682303>
- Hertenstein, M. J., Holmes, R., McCullough, M., & Keltner, D. (2009). The communication of emotion via touch. *Emotion*, 9(4), 566. <https://doi.org/10.1037/a0016108>
- Holm Kvist, M. (2018). Children's crying in play conflicts: A locus for moral and emotional socialization. In *Research on children and social interaction*, 2(2). <https://doi.org/10.1558/rcsi.37386>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA and Los Angeles: University of California Press. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt7zw1nb>

- Page, J., & Elfer, P. (2013). The emotional complexity of attachment interactions in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 553–567. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.766032>
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginait, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J., & Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53(1), 9–22. <https://doi.org/10.1111/ejed.12257>
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *Zdm*, 43(1), 133–145. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0292-3>
- Theobald, M. (2019). UN Convention on the Rights of the Child: “Where are we at in recognising children’s rights in early childhood, three decades on...?”. *International Journal of Early Childhood*, 51(3), 251–257. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00258-z>
- Tobin, J. J., Mantovani, S., & Bove, C. (2010). Methodological issues in vide-based research on immigrant children and parents in early childhood settings. In L. Mortari & M. Tarozzi (Eds.), *Phenomenology and Human Science Research Today* (pp. 204–225). https://doi.org/10.7761/9789731997452_8
- Thompson, I., Willemsse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruïne, E. (2018). Teacher education and family–school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258–277. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465621>
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers’ “learning to notice” in the context of a video club. *Teaching and teacher education*, 24(2), 244–276. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>
- Vygotsky, L. (1962). *Thinking and Speaking*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Zanelli, P., Marcuccio, M., & Maselli, M. (2017). *Sfondo educativo, inclusione, apprendimenti*. Bergamo: ZeroseiUp.



Special Education, Music and Simplicity: Some Theoretical Reflections

Didattica speciale, musica e semplicità: alcune riflessioni teoriche

Alessio Di Paolo

Department of Humanities, Philosophy and Education, University of Salerno –adipaolo@unisa.it
<https://orcid.org/0000-0002-3044-0491>

Iolanda Zollo

Department of Humanities, Philosophy and Education, University of Salerno – izollo@unisa.it
<https://orcid.org/0000-0002-3510-8842>

ABSTRACT

In the current school context, we are witnessing a growing increase of complexity, given by the numerous changes that occur in a short time both in the learning environments and in the actors themselves. The teacher is therefore called to search for strategies and operating methods that move away from linearity, following new operational trajectories, suitable for children, inclusive for each one. The present contribution therefore intends to analyse how music can be an important means of supporting teaching, especially inclusive, trying to find a connection with Berthoz's theory of simplicity. Specifically, the inclusive potential of music is analysed, looking for links to the principles and properties, characteristic of simplicity, in special didactics. This theoretical reflection is linked to a line of research that aims at a de-complexification of teaching practice, through new approaches to be tested to favour inclusive processes.

Nell'attuale contesto scolastico si assiste ad un crescente aumento della complessità, data dai numerosi mutamenti che avvengono in poco tempo sia negli ambienti di apprendimento che negli stessi attori. Il docente è chiamato, quindi, a ricercare strategie e modalità operative che si allontanino dalla linearità, seguendo nuove traiettorie operative, a misura di fanciullo, inclusive per tutti e per ciascuno. Il presente contributo intende quindi analizzare in che modo la musica possa risultare un importante mezzo di supporto alla didattica, soprattutto inclusiva, cercando di trovare una connessione con la teoria della semplicità di Berthoz. Nello specifico viene analizzato il potenziale inclusivo della musica, ricercandone dei nessi ai principi e alle proprietà, caratteristici della semplicità, in didattica speciale. Questa riflessione teorica si lega ad un filone di ricerca che miri ad una de-complexificazione della pratica didattica, mediante nuovi approcci da sperimentare al fine di favorire processi inclusivi.

KEYWORDS

Special Education, Music, Simplexity
Didattica Speciale, Musica, Semplicità

CONFLITTI D'INTERESSE

Gli Autori dichiarano che non vi sono conflitti d'interesse.

1. Introduzione

Il presente scritto intende condurre una prima riflessione teorica circa una possibile declinazione della teoria della semplicità, analizzando il contributo che la musica può dare sia al modello proposto che alla didattica speciale, al fine di favorire processi inclusivi.

Numerosi sono gli studi che analizzano il potenziale inclusivo della musica (Darrow, 2003; Draper, 2021), riconoscendo a tale disciplina la capacità di utilizzare un codice universale comprensibile da tutti, rendendo partecipe ogni soggetto che opera con essa (Adamek & Darrow, 2005), e non a caso il canto risulta inserito come categoria fondante del funzionamento umano all'interno dell'ICF-CY (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016). Nel panorama nazionale ed internazionale la musica viene riconosciuta come canale significativo in grado di coinvolgere tutti gli studenti in attività progettate *ad hoc* per implementare la relazione con i loro pari. La musica diviene un potente mediatore in grado di favorire la partecipazione di studenti con e senza disabilità durante le variegate attività proposte (Chiappetta Cajola, & Rizzo 2016, p. 36), attraverso la scelta di metodologie e strategie in grado di garantire lo sviluppo dei propri talenti personali.

La musica permette, altresì, di operare attraverso la creatività ed il pensiero *non lineare*, in quanto supporto allo sviluppo di caratteristiche quali *fluidità, originalità, flessibilità, elaborazione*, tipiche del pensiero divergente (Guilford, 1967). Operare seguendo la traiettoria del pensiero divergente vuol dire dare spazio a tutti i tipi di stili di apprendimento, alle modalità di comprensione di ogni singolo studente, nel rispetto della propria unicità, obiettivo cardine di una didattica inclusiva (Zollo, Kourkoutas & Sibilio, 2015)

La musica, inoltre, come proposto da Kandinsky (2004), non è solo disciplina generatrice di opere astratte, ma caratterizzata da una propria scientificità, con leggi in costante sviluppo applicabili per migliorare l'operato con i discenti.

La didattica speciale, tra i propri domini operativi, possiede quello di ricercare modalità attraverso le quali garantire al fanciullo l'apprendimento mediante canali alternativi, stimolando lo sviluppo della creatività (Bottero, Carbone, 2003) e del pensiero laterale (De Bono, 1994), sintetizzando conoscenze, competenze, passione ed intelligenza creativa (Deleo & Colazzo, 2005).

Tale meccanismo implica il confrontarsi costantemente con un'eterogeneità di stili cognitivi, modalità operative, che spesso rendono il sistema scolastico *complesso* e che induce a ricercare strategie per ovviare tale complessità, data proprio una molteplicità di legami, interconnessioni e nessi di tipo non lineare (De Rosnay, 1977). In questa prospettiva chi è chiamato ad agire necessita *in primis* di osservare il contesto nel quale opera, ricercando strategie valide che mirino ad indentificare i continui cambiamenti originati sia dai soggetti attivi nel contesto, ognuno i propri tratti distintivi e peculiarità personali, sia dalle interazioni generate, dai reciproci

bisogni provenienti dall'accordanza di chi insegna e chi apprende, dall'elaborazione dei bisogni vicendevoli e dalle mutue risorse che influiscono sull'interazione (Sibilio, 2020, p. 163).

Lavorare seguendo tale traiettoria porterebbe ad un ripensamento dell'azione didattica (Zollo, 2017), atta a fornire validi strumenti sia interpretativi che operativi per decifrare la complessità didattica stessa.

Una traiettoria possibile da seguire potrebbe essere proprio quella della semplicità. Secondo la teoria della semplicità, proposta dal teorico Alain Berthoz, tutti i viventi trovano sempre delle modalità rapide ed efficaci per poter fronteggiare le situazioni di complessità, ricorrendo all'uso di caratteristiche e regole di funzionamento, declinate in principi e proprietà. Ciò li rende facilmente adattabili ai mutamenti ed in grado di trovare, di volta in volta, nuove soluzioni, tenendo conto delle esperienze passate ed anticipando il futuro. In didattica tale modello prevede che il docente sia in grado di *riprogettare* costantemente la propria azione in ragione dei continui cambiamenti che avvengono nel sistema didattico, nonché negli stessi studenti dei quali si occupa, in un sistema imprevedibile nel quale le caratteristiche emergenti di contesto appaiono fortemente condizionate dalla storia presente e passata del sistema stesso a cui appartengono (Sibilio, 2012). La novità che ne deriva dall'analisi condotta dallo studioso, corroborata da evidenze scientifiche legate agli studi neurofisiologici da lui condotti, è stata quella di considerare l'uomo come capace, attraverso la percezione, di operare delle scelte eliminando ogni possibile ambiguità, legando passato e presente e creando ordine tra il soggetto stesso ed il mondo (Aiello et al., 2016).

Porre in relazione la didattica speciale con la musica, mediante la semplicità, implicherebbe la capacità da parte del docente di strutturare percorsi in grado di renderlo competente nell'adattarsi al mutamento continuo derivante dalla didattica e dalla propria complessità, come sottolineato in precedenza, utilizzando come *medium* proprio la musica, strumento di inclusione, valorizzazione delle diversità, in grado di supportare il docente nel fronteggiare la pluralità di elementi con i quali ogni giorno si confronta negli ambienti scolastici. Per poter comprendere maggiormente tale connessione si proverà a tracciare una primordiale analisi rispetto alla declinazione in didattica speciale sia dei principi che delle proprietà semplici, verificando come la musica, connettendosi ai principi e alle proprietà semplici, possa risultare elemento di supporto alla creazione di processi inclusivi. Nella prima sezione dello scritto sarà maggiormente approfondito il potenziale inclusivo della musica, sulla base degli studi fino ad ora condotti. Nella seconda sezione, invece, si approfondirà la valenza della semplicità nell'esercizio didattico musicale, mediante l'analisi di tutti i principi e le proprietà declinati in didattica speciale, ed evidenziandone in che modo, con la musica, possano essere di supporto ad un'azione educativa inclusiva.

2. Il potenziale inclusivo della musica

Per poter delineare la connessione che intercorre tra musica ed inclusione, risulta utile partire dall'analisi del concetto stesso di inclusione, ovvero del processo attraverso il quale favorire un'apertura culturale atta a designare una condizione di accoglienza ed accompagnamento alla vita di ogni singolo soggetto, sia in condizioni di disabilità che non (D'Alonzo, 2018). Tale azione è sostenuta dalla volontà di garantire a chiunque, indipendentemente dalla propria situazione, di poter agire autonomamente in tutti i contesti di vita, valorizzando la propria identità e

divenendo *cittadino del mondo* a tutti gli effetti. Ciò conduce a spostare il focus e l'analisi d'intervento non solo sulle persone, ma sui contesti (Perla, 2013). In campo scolastico, implica la capacità di rispondere ai differenti bisogni manifestati dai discenti durante il loro percorso scolastico, rimuovendo tutte le barriere che ostacolano l'apprendimento, favorendo la partecipazione di tutti gli alunni alla vita scolastica indipendentemente da eventuali situazioni di disabilità e da diversità linguistico-culturali o da svantaggio economico-sociale, al fine di prevenire fenomeni di marginalizzazione e discriminazione (UNESCO, 1994; 2000). Questo implica un tipo di azione condivisa (Booth, 2002) volta a valorizzare tutte le differenze soggettive, affermando l'equità dei diritti, mediante un agire professionale finalizzato a realizzare il successo formativo *di tutti e ciascuno* (Sibilio & Aiello, 2015).

Il processo di insegnamento, infatti, presuppone un'azione da parte del docente atta a garantire due principi fondamentali, ovvero la *collegialità* e la *collaborazione*, realizzabile attraverso l'armonizzazione di energie, competenze e professionalità differenti, mediante le quali poter realizzare concretamente un'educazione di tipo inclusiva (Aiello et al., 2018). La coesione tra più forze per dar vita ad una didattica che sia strutturata *a misura di fanciullo* implica, per l'insegnante, il riconoscimento nei diversi soggetti delle loro particolarità, dei loro domini d'azione specifici, utili in fase progettuale con gli altri professionisti, per costruire percorsi rispondenti ai bisogni variegati dell'utenza con la quale ogni giorno ci si interfaccia. In tale ottica il docente, quale *agente del cambiamento* (Aiello et al., 2017) è chiamato a rispondere ad una pluralità di interazioni, sia con altri colleghi che con gli stessi alunni, caratterizzati da diversi bisogni, atteggiamenti, motivazioni. La capacità di poter adeguare costantemente e flessibilmente il proprio modo di operare a tali mutamenti è presupposto necessario per la realizzazione di attività didattiche che tengano conto delle naturali inclinazioni di ogni singolo studente (Aiello et al., 2016).

In questa prospettiva, pertanto, la musica appare come uno *strumento di comunicazione* tra individui (Corke, 2002; Guiot et al., 2012). La musica, infatti, è un canale in grado di promuovere le differenze tra le persone, contrastare la discriminazione e favorire atteggiamenti che valorizzino la cooperazione ed il mutuo aiuto (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016). Lo stesso Delfrati (2008) riconosce nella musica e nella sua pratica lo sviluppo di due abilità: le *autocentrate*, fondate sulla capacità del soggetto che agisce attraverso la musica di riconoscere il proprio potenziale ed apprezzarsi, acquisendo capacità di orientamento nel mondo, del quale sarà in grado di valorizzarne soprattutto gli aspetti positivi, nonché di *relazione*, cioè la capacità del soggetto di risolvere con l'esercizio musicale situazioni conflittuali, vivere la diversità come arricchimento, collaborare con gli altri evidenziandone gli aspetti positivi. Tale presupposto è fondamentale per garantire una scuola inclusiva e fare della didattica della musica un canale attraverso il quale realizzarla, poiché fondata su principi di arricchimento vicendevole, di risveglio della sensibilità, in grado di rendere gli studenti capaci di poter confrontarsi con gli altri e crescere nel *rispetto* degli altri. La musica è inoltre strumento di condivisione, poiché mediante un canto o una melodia famosa particolarmente conosciuta, possono essere trasmessi vicendevolmente ideali patriottici, sentimenti personali, aprendo un canale di socializzazione in grado di favorire la libera espressione di ognuno. Si potrebbe dire che la musica generi un rapporto reciproco tra chi la *produce* e chi la *riceve*, favorendo altresì un processo *educativo* (Branca, 2012; Stramaglia, 2012), in grado di forgiare la personalità, in uno scambio continuo tra chi apprende e chi insegna.

L'interscambio emotivo, esperienziale, formativo che emerge mediante la mu-

sica porterebbe ad un'azione ancora più ampia, volta a coinvolgere l'*ambiente*, inteso non solo come elemento esterno all'essere umano, ma anche *interno* (Kandinsky, 2004, p. 7). La didattica incentrata sulla musica diviene in grado di rendere gli studenti in grado di autoregolarsi, imparare a modulare i propri sentimenti, soddisfare i propri bisogni emotivi, superando situazioni di stress e tensione (Lucisano, Scoppola & Benvenuto, 2012) mediante l'espressione di sé stessi con gli altri. Questo guida alla formazione di un tipo di cultura *partecipativa* (Jenkins, 2009), in grado di forgiare menti attraverso processi creativi, interattivi, espressivi, che conducano gradualmente ad una forma di *autorealizzazione umanizzante* (Visconti, 2015).

Richiamando le stesse Indicazioni Nazionali per il Curricolo (2012), nell'atto di descrivere i traguardi da raggiungere al termine del primo ciclo d'istruzione e analizzando l'importanza della musica, suggeriscono ai docenti la necessità di costituire percorsi formativi in grado di connettere il potenziale espressivo della musica stessa, intesa come unificatrice della sfera cognitivo-culturale, linguistico-comunicativa e critico-estetica.

Lavorare didatticamente con la musica favorisce nello studente il proprio sviluppo sotto il profilo personale, emotivo e fisico. Operare con la musica implica un ulteriore lavoro, mediante il corpo che la genera, con il coinvolgimento di tutte le strutture fisiche dell'uomo, dagli arti alla voce. Il corpo che genera musica e l'animo che dà significato sono contenitori di vissuti, di esperienze personali, narratori del *detto* e del *non detto* (Mufanò, 2017; Rosa & De Vita, 2017). La musica unisce la sfera fisica con l'emotività, divenendo un espediente per il miglioramento della singolarità e delle *diversità*, supporto all'apprendimento per chiunque ne fruisca, indipendentemente dalle proprie peculiarità o dai propri limiti, offrendo opportunità per tutti, come evidenziato anche da studi condotti di recente (Ghezzi & Rellini, 2018). Partire dalla costruzione di ambienti di apprendimento che diano spazio e valore alla *contaminazione* dei sensi, mediante il supporto della musica, potrebbe essere una strada da percorrere per la successiva comprensione del sé, con la consapevolezza delle peculiarità di ogni singolo e della propria cultura di appartenenza (Manfreda, 2017). Una didattica maggiormente incentrata sulla musica potrebbe offrire tali opportunità, poiché adattabile e soprattutto caratterizzata sia da tratti ludici che pratico-operativi, attraverso un operato tipicamente laboratoriale (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2019). Ne emerge, quindi, dalle riflessioni condotte fino ad ora, una base su cui far cadere le prossime considerazioni, date dalla consapevolezza che la musica rappresenta un linguaggio espressivo rispettoso dell'individualità e della diversità, fautore di dialogo e di una costruzione d'identità.

3. Principi e proprietà semplici: tra musica e didattica speciale

Per esaminare una possibile connessione tra didattica speciale, musica e semplicità è utile partire dall'analisi degli elementi che rendono la didattica come sistema *complesso* ed al contempo *adattivo*. La dimensione complessa della didattica è data in primo luogo dalla struttura del sistema stesso, fatto di elementi variabili, che possono essere sia semplici che complessi. Un secondo tratto peculiare è dato dalla presenza, nel sistema, di interazioni di tipo non lineare, prodotte dai comportamenti emergenti dei singoli soggetti che agiscono nel contesto con i propri bisogni specifici, le proprie peculiarità. Ogni soggetto manifesta informazioni relative al proprio sistema, fatto di componenti sia biologiche che sociocul-

turali diversificate e che rende complessa la gestione del comportamento delle singole parti o del sistema stesso (Sibilio, 2012). La capacità di chi opera in tale organizzazione è quello di ricercare strategie di adattamento flessibile al mutamento continuo, attraverso non solo caratteristiche, bensì regole di funzionamento. Ciò induce a riflettere su come sia necessario *agire* nel contesto, e mediante *l'atto* poter trovare strategie gestionali per affrontare la complessità, ricercando modalità di sintesi tra natura e cultura (Frauenfelder, 1983), nel rispetto di ogni singolarità.

La musica, in base agli studi condotti nel tempo, sembrerebbe essere mezzo che trovi un proprio spazio d'azione proprio nell'*atto*, nella dimensione pratica (Nutti, 2011), richiedendo a chi opera *con* essa e *su* di essa l'avviamento dal pragmatico, per evolvere poi nella sfera del teorico.

Questo assunto porta quindi ad un'analisi che tenga conto di una circolarità *prassi-teoria-prassi*, proprio come proposto dalla riflessione condotta da Elisa Frauenfelder (Sibilio, 2013). La praticità della musica non è data solo dalle sue componenti performative, ma da un lungo processo che inizia dall'azione umana (Peretz, 2009; Colling & Thompson, 2013) generatrice di musica, e che unisce all'*atto* di fare musica anche un complesso sistema di caratteristiche psico-fisiche.

Dall'analisi dell'azione generata dal singolo si possono trarre orientamenti per la comunità, in una visione di tipo sistemica e per la quale ogni singolo soggetto, mediante la sua comunicazione, che può essere veicolata da meccanismi multipli, narra qualcosa di sé che può essere utile a chi ascolta e riflette. In una visione sistemica, il singolo soggetto che comunica un messaggio viene recepito da chi ascolta, viene rielaborato all'interno di un diverso sistema nervoso, ritrasmesso sotto forma di nuovo messaggio per poi essere recepito e rielaborato nuovamente da altri, generando una struttura comunicativa di tipo reticolare (Montinaro, 2017). In questa struttura reticolare, ogni singolo contenuto trasmesso conserva comunque le sue caratteristiche fondamentali ed archetipiche, legate all'organismo di chi ogni volta lo genera.

Ascoltando i Notturmi di Chopin, capolavori compositivi di un periodo che lascia spazio alla comunicazione dei propri sentimenti qual è il Romanticismo, riproposti negli anni dai più svariati pianisti, è possibile evidenziare che ogni singola interpretazione porta qualcosa di differente rispetto ad un'altra, pur preservando la struttura originaria e le indicazioni primordiali date in partitura. Questo perché il messaggio iniziale trasmesso dal compositore mediante la sua opera è stato *rielaborato* nel tempo, letto nuovamente seguendo chiavi interpretative legate ad ogni singolo pianista, con un proprio vissuto emotivo *mutevole* e che incide fortemente sull'esecuzione. La musica, quindi, come il tempo, vive il flusso del cambiamento (Castelli, 2009), lo scorrere della continua evoluzione, generando *complessità*.

Tuttavia, nel momento stesso in cui genera complessità, essa sembra garantire la scoperta di traiettorie semplificative, che fanno comprendere quanto sia importante il suo studio anche per imparare ad affrontare i cambiamenti a cui siamo soggetti nel corso delle ore, dei minuti, dei secondi.

Partendo proprio dalle proprietà attribuite al sistema semplice, costituiscono in didattica gli strumenti a disposizione del docente e che consentono lui di *navigare nella complessità didattica* (Sibilio, 2014):

- *La separazione delle funzioni e la modularità*: ogni organismo in natura ha dei propri elementi costituenti, che non sono uguali a quelli di un altro organismo. Eppure, gli organismi coesistono insieme, fornendo ognuno il proprio contri-

buto al sostentamento dell'intero sistema, dando vita ad una serie di moduli specializzati e cooperanti (Berthoz, 2009, p. 14). In didattica speciale questo meccanismo implica, da parte del docente, la possibilità di utilizzare, nel processo di insegnamento-apprendimento, differenti canali per poter raggiungere un determinato obiettivo, in una specifica unità di tempo (Sibilio, 2013). Operare separando le funzioni in didattica inclusiva implica un processo ulteriore, quello di riconoscere nello studente in difficoltà il personale stile cognitivo privilegiato, determinato spesso dalla difficoltà medesima, che lo conduce a prediligere un determinato tipo di mezzo comunicativo piuttosto che un altro. La musica, essendo adattabile flessibilmente (Carlomagno et al., 2013) ad una pluralità di linguaggi al di là del verbale, potrebbe garantire un valido supporto pur selezionando un codice comunicativo e traspositivo (Chevallard, 1985) specifico.

- *La rapidità*: nel corso dei giorni, spesso, gli organismi sono portati a prendere decisioni in pochissimo tempo, per difendersi da un predatore o per adattarsi nell'immediato ad un ambiente totalmente dissimile da quello a cui sono abituati. La capacità di decidere rapidamente è legata ad una flessibilità mentale dei soggetti agenti, in base ai *feedback* ricevuti dall'ambiente. In didattica questo meccanismo implica che il docente sia in grado di trovare delle soluzioni alternative immediate in base alle risposte ricevute dal discente, in termini di attenzione e concentrazione. La trasposizione della proprietà in didattica inclusiva prevede, quindi, che il docente sia in grado di operare scelte rapide, non semplici, ma efficaci (Sibilio, 2013) sulla base delle esigenze manifestate dal discente al momento. La musica potrebbe condurre in maniera naturale allo sviluppo di un pensiero in grado di cogliere immediatamente il cambiamento. Si pensi ad esempio ad un cantante nell'atto della propria performance, che sarà in grado prontamente di mutare l'intensità, l'espressività della propria voce in base alla risposta del pubblico.
- *Affidabilità*: questo tipo di proprietà implica che l'organismo, nel momento in cui sta agendo, sia in grado di affrontare l'imprevedibile, trovando di volta in volta strategie originali, mediante anche l'uso paradossale di elementi come il rumore o la ridondanza (Berthoz, 2009, p. 15). La musica, in quanto incentrata interamente sull'uso particolare del suono, implica la ricerca continua di meccanismi in grado di catturare l'attenzione dell'utente. Una modulazione tonale, un cambio espressivo sarà in grado di richiamare subito l'attenzione, garantendo il raggiungimento del proprio obiettivo. In didattica speciale, tale meccanismo implica che il docente nell'interazione didattica (Sibilio, 2020) sappia coniugare scopi, flessibilità, precisione e rispetto dei tempi, dei diritti e doveri gruppo e bisogni personali (Sibilio & Zollo, 2016). Un intreccio con la musica potrebbe favorire la strutturazione di percorsi maggiormente inclini al raggiungimento degli obiettivi prefissati, anche sulla base di itinerari costruiti *ad hoc* per gli studenti in difficoltà, utilizzando il suono e la melodia come elementi attrattivi (Guiot et al., 2011).
- *Flessibilità e adattamento al cambiamento*: questa caratteristica educa proprio all'elasticità, perché apre a numerose opportunità interpretative, adattabili. Questa peculiarità si connette all'idea di *musiche*, ovvero della presenza di una pluralità di stili, generi musicali, che rendono la musica un elemento pro-teiforme, eppure universale, compresa nel mondo. Ciò rende la musica, quindi, *flessibile* ed eterogenea, unica ed in grado di assumere diverse configurazioni. Nell'ambito della didattica inclusiva la musica potrebbe essere un valido supporto alle discipline tradizionali, per garantire al docente di seguire

determinate piste, con la possibilità di mutare l'azione in virtù della stessa flessibilità garantita dal sonoro, evitando in tal modo rigidità didattiche che possano impedire l'adattamento dell'azione didattica alla situazione emergente (Sibilio, 2016).

- *Memoria*: la memoria è indirettamente riferita all'esperienza. Nel momento in cui si vivono determinate esperienze il cervello le rielabora e le conserva, in modo tale da lasciare tracce utili del passato per poter operare nel presente e poterle applicare anche nel futuro. La musica, in tal senso, garantisce l'acquisizione di schemi mentali atti a favorire l'applicazione di determinate modalità operative in più contesti. In didattica speciale la musica, connessa a discipline come l'italiano, la matematica, potrebbe quindi essere utile all'acquisizione di schemi operativi riutilizzabili nel tempo in contesti simili e non solo (Dani et al., 2012; Santini, 2013).
- *Generalizzazione*: generalizzare vuol dire agire in situazioni problematiche analoghe, fronteggiando situazioni simili ad altre e facendo leva sul bagaglio esperienziale acquisito dalle esperienze precedenti, applicando modalità risolutorie che possano essere molto simili alle precedenti. Riprendendo l'analisi condotta poc'anzi, la musica, essendo una disciplina in grado di favorire l'acquisizione di schemi operativi rispondenti alle esigenze degli allievi e che garantiscono il pieno *allineamento* con i bisogni del fanciullo emergenti di volta in volta (Rossi & Pezzimenti, 2017), può essere utilizzabile dal docente per favorire nei suoi studenti l'acquisizione di schemi operativi trasferibili in diversi contesti. La musica potrebbe divenire un supporto alla formazione di un pensiero adattabile ai vari contesti, secondo e trasposizione e regolazione (Rivoltella, 2017).

Dalle proprietà, che rappresentano le caratteristiche degli organismi, la teoria della semplicità implica anche dei principi che regolano le organizzazioni degli esseri viventi (Sibilio, 2013, p. 67). I principi, nell'insegnamento, rappresentano le regole d'uso che garantiscono al docente di operare nella complessità didattica, ricercando soluzioni originali, eleganti e creative (Berthoz, 2011):

- *L'inibizione e il principio del rifiuto*: ogni organismo vivente procede nella sua continua lotta per la sopravvivenza agli eventi mediante la scelta tra possibili forme d'azione, mediante la selezione di alcune di esse e l'automatica elisione di altre. La musica porta allo sviluppo di un pensiero flessibile e, come tale, capace di discernere nello spazio e nel tempo gli elementi ritenuti necessari e quelli superflui da poter utilizzare per raggiungere il successo. È fondata sulla percezione e favorisce lo sviluppo di competenze nella ricezione di determinati stimoli piuttosto che altri (Sibilio, 2020). In didattica speciale tale principio potrebbe essere quindi interconnesso con la musica, in quanto un lavoro incentrato sulla capacità del docente di selezionare stimoli associabili al suono, estremamente utile nel lavoro con studenti aventi difficoltà operative mediante determinate traiettorie operative rispetto che ad altre, condurrebbe alla scelta di quelle a lui più congeniali. La selezione del canale musicale implicherebbe il rifiuto di altri canali, non perché questi siano poco efficaci, bensì perché la musica potrebbe essere un fattore idoneo a adattarsi ad un determinato stile cognitivo, effetto magari non realizzabile con il ricorso a canali differenti. Per alcune tipologie di disabilità, come la cecità, il ricorso al sonoro, all'uditivo come mezzo di apprendimento rispetto ad altri, potrebbe pertanto risultare migliore per implementare l'apprendimento, nel rispetto delle peculiarità del singolo.

- *Il principio della specializzazione e della selezione-L'Umwelt*: la specializzazione dei singoli organismi, come già accennato in precedenza, prevede che ognuno di essi abbia un proprio dominio e campo d'azione per garantire il proprio e l'altrui *equilibrio* (Rossi & Pezzimenti, 2017). Questa specializzazione, ovviamente, non può esulare dai domini operativi degli altri organismi che vivono nel sistema, dalla loro naturale inclinazione verso alcune funzioni piuttosto che verso altre, dipendenti in grande parte dal loro background socioculturale, dalla propria natura emotiva. Lo stesso avviene anche in musica. Ogni composizione nasce in base a determinati fattori legati a quello specifico autore, che magari può essere maggiormente incline nel mettere insieme note che diano vita a composizioni incentrate sulla comunicazione Romantica oppure altre incentrate sulla bellezza dei virtuosismi barocchi. Ogni brano si lega ad un contesto di riferimento, dal quale se ne traggono le caratteristiche salienti. Non si potrebbe mai associare una composizione a Bellini se non si riconoscesse nella sua scrittura la bellezza del cantabile, diverso da Rossini che invece predilige virtuosismi. Ogni compositore lascia la propria firma su ciò che scrive, firma che racchiude un insieme di elementi personali e contestuali. Scegliere di operare con la musica in campo scolastico, al fine di favorire processi inclusivi, potrebbe significare fornire percorsi conoscitivi ai propri allievi in grado di stimolarli ad operare nell'interazione con gli strumenti e le modalità proposte dagli altri, migliorando la comprensione e l'apprendimento. La musica potrebbe divenire un mezzo attraverso il quale favorire nell'alunno il riconoscersi come parte di un sistema in cui ognuno ha delle caratteristiche specifiche diverse da quelle degli altri (attività corali ed orchestrali facilitano proprio questo processo, in quanto ognuno ha la sua parte, diversa da quella degli altri e che contribuisce comunque a dar vita all'*ensemble*), ugualmente utili a realizzare l'equilibrio del sistema educativo, secondo una prospettiva fortemente inclusiva.
- *Il principio di anticipazione probabilistica*: questo principio prevede nel soggetto la capacità di rielaborare le informazioni presenti nella memoria per poter anticipare e risolvere a priori dei problemi che, con lo sviluppo, potrebbero rivelarsi maggiormente complessi (Sibilio, 2013, p. 69). Fare musica vuol dire proprio questo, *giocare sempre d'anticipo*, in quanto non si compone mai e non si produce senza prima valutare quelle che possano essere le ricadute di ciò che si sta generando sul pubblico. Anche prima di una performance un professionista cerca di prevedere quali potrebbero essere i possibili *gaps* durante l'esecuzione, soprattutto se nel suo bagaglio di memoria ha raccolto le esperienze utili a farglielo comprendere. Ogni qualvolta che si interagisce in un contesto attraverso la musica, si scoprono sempre nuove opportunità di crescita, ma anche di riflessione metacognitiva. Il musicista diviene un vero e proprio *reflective practioner* (Aiello, 2018) in grado di meditare durante l'esecuzione ed anche dopo, evidenziando quali siano stati i propri punti deboli già prima dell'esecuzione/performance. La stimolazione sonora, pertanto, in didattica speciale, potrebbe creare le condizioni affinché si possa rendere l'alunno capace di prendere decisioni, attraverso il semplice ascolto unito al dinamismo, in grado di garantire la maturazione di competenze come la previsione del movimento, nonché l'imitazione (Filippa, Cornara & Nuti, 2020).
- *Il principio della deviazione*: deviare vuol dire uscire da schemi canonici d'azione, per poter intraprendere percorsi diversificati e che conducano comunque al successo, utilizzando una moltitudine di variabili ed affrontando in maniera efficace la complessità (Sibilio, 2013, p. 70). La musica è, per sua na-

tura, un linguaggio della deviazione, unisce una pluralità di fattori, che vanno dal fisico al morale, all'etico, con qualsiasi elemento sia nell'ambiente circostante o con il proprio corpo, come nella Body Percussion. Tale approccio risulterebbe utile per operare con studenti caratterizzati da forme di ritardo o particolari disabilità, per la costruzione di percorsi per gli studenti che, partendo dall'esperienza pratica, vengono condotti verso l'acquisizione di competenze cognitive, visuo-spaziali e psicomotorie (Carretero-Marinez et al, 2014).

- *Il principio della cooperazione e della ridondanza*: tale principio prevede di coordinare una serie di linguaggi di cui disponiamo per il raggiungimento di un dato obiettivo. La pratica musicale prevede un tipo di operazione che vada in tal senso, la connessione tra il motorio, l'uditivo, il visivo, in un processo di insegnamento che migliora mediante l'apporto pratico (Shön, 1983). Pertanto, tale sistema potrebbe mostrarsi utile inclusivamente per stimolare lo studente avente difficoltà mediante una serie di *input* interconnessi, finalizzati al raggiungimento dell'obiettivo fondamentale: la formazione del discente.
- *Il principio del senso*: il principio del senso è quello che regola tutti gli altri principi, perché crea la loro interconnessione, il *filo rosso* che tiene insieme le redini di un grande sistema d'azione. Prevede sempre che vi sia la corrispondenza tra *senso* ed azione (Sibilio, 2015), tra ciò che si sta facendo in virtù di ciò che si vuole raggiungere "*il fondamento del senso è nell'atto stesso: il senso non è applicato alla vita, è la vita stessa*" (Berthoz, 2009, p. 22). La musica si genera con la vita stessa, evolve con essa, già nel grembo della propria madre si riescono a percepire i suoni primordiali. In didattica, soprattutto speciale, lavorare con il *senso* vuol dire attribuire significato a tutte le azioni operative, ed anche con studenti portatori di difficoltà la musica potrebbe risultare uno strumento per la *costruzione di senso*, in grado di dare significato a tutte le discipline con le quali risulta connessa, garantendo percorsi personalizzanti ed in grado di coinvolgere attivamente nella costruzione di significati tutti e ciascuno.

4. Conclusioni

Dall'analisi condotta fino ad ora emerge un dato importante: l'essere umano è potenzialmente in grado di trovare sempre delle strategie *alternative* per la risoluzione di problemi che si presentano particolarmente complessi. La letteratura scientifica ha individuato i vantaggi dell'approccio semplice rispetto a diversi ambiti d'applicazione, in relazione al movimento e al suono, fino a giungere ad una progettazione di ambienti virtuali in prospettiva semplice (Di Tore, 2016; Todino, 2018).

Rispetto ad una possibile interconnessione tra musica e semplicità, è stato riconosciuto il valore che la musica può avere in relazione all'*embodied music cognition* (Paloma, 2021) o rispetto all'approccio bioeducativo (Carlomagno et al., 2013).

Sarebbe interessante indagare una possibile trasposizione didattica in chiave musicale dei principi e proprietà semplici, utili in campo scolastico al fine di progettare percorsi educativi finalizzati a potenziare le competenze dei discenti mediante un attento percorso da parte degli insegnanti.

La musica, come evidenziato, incarna una caratteristica innata, ovvero rendere flessibile il pensiero, adeguarlo al cambiamento, esattamente come avviene in un

brano musicale, nel quale i tratti armonici e melodici mutano, eppure non alterano la bellezza uditiva finale. Può ritenersi, inoltre, un valido supporto per il miglioramento delle abilità personali ed interpersonali, specie se connesse alla didattica speciale in quanto, come sottolineato nel corso del presente scritto, è in grado di garantire al soggetto il riconoscimento di sé stesso e degli altri durante fasi operative in cui sia richiesto di esercitarla in gruppo, riconoscendo comunque delle proprie peculiarità diverse da quelle degli altri ma ugualmente adeguate.

La sua applicazione all'interno delle classi, l'eterogeneità dei contesti data dalla diversità di ogni soggetto, favorisce la costruzione di ambienti ove sia possibile confrontare costantemente e reciprocamente il proprio punto di vista con quello dell'altro da sé, riflettendo sull'azione pratica, imparando gradualmente ad ampliare le proprie prospettive.

L'applicazione della musica favorisce una partecipazione piena dei fanciulli, mediante esercizi che richiedano il coinvolgimento attraverso il movimento, l'uso sapiente della propria voce.

La musica in prospettiva semplessa potrebbe risultare un valido strumento operativo per i docenti, la concatenazione tra suono, melodia e semplessità potrebbe rispondere alla necessità d'interazione tra fattori biologici e educativi (Frauenfelder, 1994; Frauenfelder & Santoianni, 2002). Gli esercizi di semplessità, usando come matrice il suono, riescono a rendere chiaro il potenziale didattico di questa disciplina, che appare favorire l'emersione del valore d'azione e delle regole d'uso insite nell'agire umano, che Berthoz definisce proprietà e principi.

In definitiva, la didattica della musica sembrerebbe essere già un concreto esercizio di semplessità, utilizzante una complessità accessoria in azione per trovare soluzioni creative ed efficaci, in grado di rendere semplici e comprensibili i linguaggi del suono e la capacità comunicativa delle strutture melodiche.


Riferimenti bibliografici

- Adamek, M. S., & Darrow, A.-A. (2005). *Music in Special Education*. Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.
- Aiello, P. (2018). *Ronald Gulliford: Alle origini del concetto di Bisogno Educativo Speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Girelli, L., & Olley, J. G. (2018). Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 175–188. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2739>
- Aiello, P., Pace, E. M., Dimitrov, D. M., & Sibilio, M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 13–28. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2542>
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplessa?. *Italian Journal of Educational Research*, 16, 11–22. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1772>
- Berthoz, A. (2009). *La semplessità*. Torino: Odile Edizioni.
- Bottero, E., & Carbone, I. (2003). *Musica e creatività: La didattica di Giordano Bianchi*. Milano: FrancoAngeli.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE. Retrieved August 30, 2022, from <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Branca, D. (2012). L'importanza dell'educazione musicale: risvolti pedagogici del fare bene

- musica insieme. *L'importanza dell'educazione musicale: risvolti pedagogici del fare bene musica insieme*, 15(1), 85–102. <https://doi.org/10.1400/206976>
- Chiappetta Cajola, L. C., & Rizzo, A. L. (2019). Il laboratorio ludico-musicale come spazio fisico e simbolico per l'educazione inclusiva. *Pedagogia oggi*, 17(1), 445–462. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/3371>
- Chiappetta Cajola, L. C., & Rizzo, A. L. (2016). *Musica e inclusione: Teorie e strumenti*. Roma: Carocci.
- Carlomagno, N., Ciasullo, A., Orefice, C., & Frauenfelder, E. (2013). Didactic Harmonies in a bioeducational perspective. *Education Sciences and Society*, 4(1), 151–158. Retrieved August 30, 2022, from https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/703
- Carretero-Martínez, A., Romero-Naranjo, F. J., Pons-Terrés, J. M., & Crespo-Colomino, N. (2014). Cognitive, visual-spatial and psychomotor development in students of primary education through the body percussion–BAPNE Method. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152(7), 1282–1287. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.363>
- Castelli, L. (2009). *La musica liberata*. Roma: Lit.
- Colling, L. J., & Thompson, W. F. (2013). Music, action, and affect. In T. Cochrane, B. Fantini, & K. R. Scherer (Eds.), *The emotional power of music: Multidisciplinary perspectives on musical arousal, expression, and social control* (pp. 197–212). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199654888.003.0015>
- Corke, M. (2014). *Approaches to communication through music*. UK: David Fulton Publishers.
- Darrow, A. A. (2003). Dealing with diversity: The inclusion of students with disabilities in music. *Research Studies in Music Education*, 21(1), 45–57. <https://doi.org/10.1177%2F1321103X030210010401>
- Dani, N., Natale, D., & Di Paola, B. (2012). Matematica e Musica: l'Apprendimento di base. *Quaderni di Ricerca in Didattica*, 22, 21–44.
- D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- Delfrati, C. (2008). *ondamenti di pedagogia musicale*. Torino: EDT.
- De Bono, E. (1994). *Creatività e pensiero laterale*. Milano: Bur.
- Deleo, D., & Colazzo, S. (2006). *Prospettive musicali. Dialogo filosofico-pedagogico sulla natura della musica e il suo insegnamento*. Milano: Amaltea.
- De Rosnay, J. (1977). *Il macroscopio: verso una visione globale*. Bari: Dedalo.
- Di Tore, S. (2016). *La tecnologia della parola. Didattica inclusiva e lettura*. Milano: FrancoAngeli.
- Draper, A. R. (2021). Music Education for Students With Autism Spectrum Disorder in a Full-Inclusion Context. *Journal of Research in Music Education*, 70(2):132–155. <https://doi.org/10.1177%2F002242942111042833>
- Filippa, M., Cornara, S., & Nuti, G. (2020). Imitare gesti sonori per apprendere: riflessioni pedagogiche e considerazioni critiche per una didattica musicale inclusiva. *Formazione & insegnamento*, 18(4), 77–97. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-04-20_07
- Frauenfelder, E., & Santoianni, F. (2002). *Percorsi dell'apprendimento, percorsi per l'insegnamento*. Roma: Armando.
- Frauenfelder, E. (2001). *Pedagogia e biologia: una possibile "alleanza"*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder, E. (1983). *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*. Napoli: Liguori.
- Ghezzi, P., & Rellini, E. (2012). La pratica musicale per la promozione dell'inclusione e la prevenzione del disagio nella scuola. *Nuove Arti Terapie*, 17/2012, 15–18. <https://isfoloa.isfol.it/xmlui/handle/123456789/1659>
- Guilford, J. P., (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guiot, G., Meini, C., & Sindelar, M. T. (2012). *Autismo e musica: il modello Floortime nei disturbi della comunicazione e della relazione*. Trento: Erickson.
- Jenkins, E. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge (MA) and London: MIT Press.
- Kandinsky, W. (2004). *Punto, linea, superficie: contributo all'analisi degli elementi pittorici*. Milano: Adelphi.
- Lucisano, P., Scoppola, L., & Benvenuto, G. (2012). Misurare gli apprendimenti in Educazione musicale. *Italian Journal Of Educational Research*, 5(8S), 44–61. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/239>

- MIUR (2012). Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, Indicazioni Nazionali per la scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo. *Gazzetta Ufficiale* (Serie Generale) 154(30). Retrieved August 30, 2022, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G-00034/sg>
- Manfreda, A. (2017). La parola che emancipa, l'apprendimento che trasforma. Le parole generative di Paulo Freire. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2017(1), 153–156. DOI: <https://doi.org/10.1285/i9788883051333p153>
- Montinaro, A. (2017). *Musica e cervello*. Varese: Zecchini.
- Mufanò, C. (2017). La valenza formativa dell'interazione corpo-movimento-ambiente di apprendimento. *Educare.it*, 17(1), 5–11. Retrieved August 30, 2022, from https://www.educare.it/j/attachments/article/3455/2017_pp.5-11_Munaf%C3%B2_La%20valenza%20formativa%20dell%E2%80%99interazione%20corpo-movimento-ambiente%20di%20apprendimento.pdf
- Nuti, G. (2011). *Musica pratica: scuole di ieri e di domani: Musica pratica*. Milano; FrancoAngeli.
- Paloma, F. G., & Damiani, P. (2021). L'Embodiment in Educazione: un collante scientifico tra complessità, semplicità e trasformatività. *Nuova Secondaria*, 38(10), 270–282.
- Peretz, I. (2009). Music, Language and Modularity Framed in Action. *Psychologica Belgica*, 49(2-3), 157–175. <http://doi.org/10.5334/pb-49-2-3-157>
- Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce e Brescia: Pensa MultiMedia.
- Rivoltella, P. C. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La scuola.
- Rosa, R., & De Vita, T. (2017). Corporeità, affettività, emozione e Cognizione nei processi di apprendimento. / *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 1(3), 23–31. <https://doi.org/10.32043/gsd.v0i1.10>
- Rossi, P.G., & Pezzimenti, L. (2017). La trasposizione didattica. In P.G. Rossi & P. C. Rivoltella (Eds.). *L'agire didattico: Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Santini, G. (2013). Musica per l'italiano come seconda lingua. *Musica Domani*, 43(168–169), 35–39.
- Schon, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.
- Sibilio, M., & Zollo, I. (2016). The non-linear potential of didactic action. *Education Sciences & Society*, 7(2), 51–70. <https://doi.org/10.3280/ess2-2016oa3947>
- Sibilio, M., & Aiello, P. (Eds.). (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholé.
- Sibilio, M. (2016). *La semplicità come possibile traiettoria non lineare*. In M. Muscarà & S. Ulivieri (Eds.), *La ricerca pedagogica in Italia*. Pisa: ETS.
- Sibilio, M. (2015). Simplex didactics: a non-linear trajectory for research in education. *Revue de synthèse*, 136(3–4), 477–493. <https://doi.org/10.1007/s11873-015-0284-4>
- Sibilio, M. (2014). La dimensione semplicità della didattica: traiettorie non lineari della ricerca pedagogica. In M. Corsi (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia: tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce e Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sibilio, M. (2013). *La didattica semplice*, Napoli: Liguori.
- Sibilio, M. (2012). La dimensione semplicità dell'agire didattico. In M. Sibilio (Eds.), *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari*. Lecce: Pensa.
- Stramaglia, M. (2012). Animare l'educazione con la musica. In V. Iori (Ed.), *Animare l'educazione. Gioco, pittura, musica, danza, teatro, cinema, parole*. Milano: FrancoAngeli.
- Todino, M. D. (2018). Come la semplicità può favorire la progettazione di ambienti virtuali ed immersivi. *Quaderni del Dottorato SIRD*, 1, 401–408. Lecce: Pensa Multimedia.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. In Ministerio de Educación y Ciencia, España (Ed.), *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 1994* (ED.94/WS/18). Retrieved August 30, 2022, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2000). *Educating for All (EFA)*. UNESCO International Bureau of Education. Retrieved August 30, 2022, from <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/e/education-all-efa>

- Visconti, E. (2015), Per una scuola pedagogicamente e didatticamente inclusiva: nuovi itinerari di ricerca. In M. Sibilio, & P. Aiello (Eds.), *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Zollo, I. (2017). *Esercitare la semplicità: Tra didattica generale e didattica delle discipline*. Lecce: Pensa.
- Zollo, I., Kourkoutas, E. E., & Sibilio, M. (2015). Creatività, pensiero divergente e pensiero laterale per una didattica semplice. *Educational Reflective Practices*, 2015(1), 5–17. <http://dx.doi.org/10.3280/ERP2015-001001>



Children's peer interactions in the classroom:
A review of literature, an empirical illustration,
and some implications for teacher's practice
Le interazioni tra pari in classe:
Una review della letteratura, un'illustrazione empirica
e qualche indicazione per le insegnanti

Nicola Nasi

Department of Education Studies, University of Bologna – nicola.nasi3@unibo.it
<https://orcid.org/0000-0002-6288-1443>

ABSTRACT

The paper explores the risks and opportunities of classroom peer interactions on the basis of previous literature and of data from video-ethnographic research in two primary Italian schools. As regards the former, the article reviews previous academic literature, arguing that several studies on peer group work neglected the *process* of children's mutual engagement. Conversely, other studies managed to offer a thorough description of the practices that might develop in the peer group, highlighting how peer interactions (a) entail significant opportunities for children's learning and development, but (b) are also a locus where children might exclude other classmates. This recognition is further demonstrated through an empirical illustration based on data collected during the ethnographic research. Setting out from this appraisal of previous literature and empirical data, the article outlines the pedagogical relevance of peer interactions in the classroom and delineates its implications for teachers' professional practice.

L'articolo è incentrato sui rischi e sulle opportunità di apprendimento che si possono sviluppare all'interno del gruppo dei pari in classe. La discussione si basa su una disamina della letteratura esistente e sui dati raccolti nel corso di una ricerca video-etnografica in due scuole primarie dell'Italia del Nord. L'analisi della letteratura rivela che molti studi nel settore hanno adottato una prospettiva focalizzata esclusivamente sui risultati del lavoro tra pari, tralasciando il processo che ne è alla base. Altri studi si sono invece focalizzati sulle pratiche concrete all'interno del gruppo, sottolineando come le interazioni tra pari (a) siano potenzialmente ricche di opportunità di apprendimento e (b) non siano estranee a pratiche di rifiuto ed esclusione. Attraverso un'illustrazione empirica, l'articolo sottolinea questa 'doppia valenza' delle pratiche tra bambini e quindi la loro rilevanza pedagogica. L'articolo propone infine alcune indicazioni per la pratica professionale delle insegnanti.

KEYWORDS

Peer group, Peer tutoring, Classroom, Social interaction, Teacher's professional knowledge

Gruppo dei pari, Tutoraggio tra pari, Classe, Interazione sociale, Sapere professionale dell'insegnante

CONFLICTS OF INTEREST

The Author declares no conflict of interest.

1. Introduction

In Italy, public schools face a chronic lack of resources that has by now become part of our common-sense reasoning. Dealing with insufficient spaces and school personnel, teachers struggle to provide meaningful pedagogical opportunities to a strikingly heterogeneous student body (Eurydice, 2019). In this challenging context, the peer group is often seen as a resource that can help teachers overcome the problems of everyday didactics.

Specifically, academic literature has underlined the potential of peer mutual engagement, promoting various forms of peer tutoring and group work (see among others Agosti, 2006). Nevertheless, these studies often provide indications for teachers' professional practice on the basis of the *outcomes* of peer group work. Measurements of students' performance at the end of group work are displayed as evidence of the benefits of peer interaction. These insights from scientific research are reflected in institutional policies and teacher training courses: for example, in the schools involved in an ethnographic research project (see below), more than one teacher reported that the peer group is nowadays conceived of as a sort of panacea, a cure-all solution to every structural problem that Italian public schools face.

In a context of widespread confidence in the positive value of peer interactions for children's development and learning, studies that focus on the concrete unfolding of local interactions among children seem to complicate the picture. By looking at the *process* of peer group work, this line of research underlined the multifaceted character of children's peer interactions, highlighting the potential problems that unsupervised practices among children entail. For instance, there is now increasing evidence that peer interactions (a) do not have the impact that was once thought (Walsh, 2011) and (b) are germane to practices of exclusion between children (Goodwin, 2006).

This article briefly reviews studies that showed how the peer group entails both opportunities and risks for children's development and well-being at school. The recognition of the 'dual' nature of peer interactions is further developed through an empirical illustration, which is based on video-ethnographic research in two primary schools. On the basis of this appraisal of previous literature and empirical data, relevant implications for teachers' professional practice are proposed. The paper has two main aims. First, it seeks to provide a thorough description of the practices that possibly take place within the peer group at school. Second, it aims to outline the relevance of this knowledge for teachers' everyday practice in the classroom.

2. The children's peer group in the classroom

Although academic research has mainly focused on the role of the teacher, a crucial part of children's everyday life at school unfolds within the peer group and in interaction with other classmates. In the classroom, children engage with their classmates in various activities that might range from verbal play to gossip (see Kyratzis & Goodwin, 2017). Notably, these activities are at times bound to the didactic task at hand: during the execution of exercises and tasks, children interact with each other and possibly co-operate to fulfill the expectations of the institution. In this regard, academic research has long stressed the role of the peer group in children's ability to solve tasks effectively.

Although the idea of peer cooperation can be found in some early publications (Maller, 1929), its systematic appraisal as a teaching/learning method was first advanced in the second half of the XX century (Johnson & Johnson, 1975; Palincsar & Brown, 1984; Sharan, 1980; Slavin, 1980; see also Comoglio & Cardoso, 1996; Topping & Ehly, 1998). These studies focused on children's collaborative work on a shared task, trying to promote positive interdependence and mutual help. An underlying notion was bound to neo-Vygotskian perspectives on education (see Daniels et al., 2007): scholars assumed that, with the help of a classmate, a child could solve a task that s/he could not solve alone. These methods seem to be considered quite successful in contemporary educational institutions and ideologies, as they are promoted and cited in academic publications (Agosti, 2006; Lamberti, 2010; Serbati & Grion, 2019; Abed, 2019), in institutional policies (see Portera, 2020) and in teachers' everyday discourse.

These studies are often based on research that analyzed the learning outcomes of peer group work on a specific task. Peer tutoring and cooperative learning are thus promoted on the basis of the *results* of the activities, which analysts measured according to their specific research aims. Crucially, the *process* of learning together in a certain context is often neglected, making of peer interactions a sort of black box: the teacher gives the instruction, children work somehow together, and the final results are collected and measured. Conversely, studies that focused on the concrete unfolding of children's mutual engagement have highlighted the various practices that might develop *within* the peer group. These studies offer a more nuanced perspective on the complex and multifaceted character of children's peer interactions, providing a picture that seems to complicate our straightforward understanding of these practices. How does this picture look like?

2.1 Interactional studies on children's peer practices

The first studies that considered children's peer interactions from a situated perspective date back to the 1970s and 1980s. Some of these studies focused on their relevance in terms of development, highlighting the role of children in their own socialization and acquisition of communicative competences (Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan, 1977; Garvey & Berninger, 1981). Other studies left developmental issues in the background in order to focus on children's practices from a synchronic perspective: this stream of research underlined the set of practices through which children daily (re-)construct their social world and their local peer cultures (Cook-Gumperz et al., 1986; Corsaro, 1985). Notably, these latter studies already showed that the children's social world should not be understood as a direct imitation – in smaller scale – of the adult world. Children reproduce adult messages, values, and ideologies in creative and possibly unpredictable ways, constructing

peer cultures that can be variously (mis)aligned to the adult world (see the notion of *interpretive reproduction*, Corsaro, 1992).

The legacy of these early attempts is still very influential in contemporary academia and have led to the study of children's peer practices in various institutional and non-institutional contexts (see Kyratzis & Goodwin, 2017 for an overview). Within this milieu, it has been recently proposed that peer interactions serve as a "double opportunity space" (Blum-Kulka et al., 2004), allowing both children's acquisition of social and linguistic skills *and* the local co-construction of their social organization. This recognition is central to grasp the situated and multifaceted nature of peer learning and development. Children learn and acquire new competences in specific contexts and social situations, which influence and shape the learning outcomes. In the peer group, what children learn is tied to the characteristics and aims of that specific social group, and thus strictly intertwined with issues of identity and social organization (Kyratzis, 2004).

In the classroom, the children's peer group mediates the learning process in various ways. Several scholars have analyzed peer learning initiated by an adult prompt (Allen, 1976; Carrasco et al., 1981; Cazden, 1979). More recently, other authors have underscored children's ingenuity in autonomously framing their learning activities: parallel to institutionally programmed tasks, children are able to find (or create) spaces to initiate pedagogically-significant interactions (see Kyratzis and Johnson, 2017). This ability to shape the learning environment allows children to socialize their classmate to the local expectations of the institutional context. These expectations might regard appropriate ways of behaving (Cobb-Moore et al., 2009, Nasi 2022a) or of using the second language in the classroom (Blum-Kulka & Gorbatt, 2014). Moreover, learning opportunities might arise during argumentative events among children, as highlighted by several authors (Ehrlich & Blum-Kulka, 2010; Pontecorvo et al., 1991). As mentioned above, this socializing work is bound to children's social relationships and might be functional to the negotiation of valued identities and group membership (Cekaite & Björk-Willén, 2012; Evaldsson & Cekaite 2010): while introducing their classmates to a specific context, children might also index and construct their respective position of power and subordination.

Notably, this negotiation of valued and despised positions in the peer group can lead to practices of exclusion. For instance, novices might have difficulties in gaining social acceptance from competent peers (Cekaite & Björk-Willén, 2012; Nasi, 2022b; Pallotti, 2001) and might need to pass a certain communicative threshold before being able to participate to everyday interactions as 'accepted', ratified participants (Cekaite & Evaldsson, 2017; Blum-Kulka & Gorbatt, 2014). Moreover, several authors have recently begun to problematize a too optimistic view of peer interactions: for instance, there is now increasing evidence that dialogue between peers does not have the impact on (second) language learning that was once supposed (Foster, 1998; Rampton, 1999; Walsh, 2011). Peer interactions seem thus 'not enough' to reach an adequate level of competence, as they do not necessarily provide sufficient opportunities for children's mastery of a certain language or discipline (Cekaite & Evaldsson, 2017).

Summarizing the insights of several decades of interactional research on the peer group, it seems that children's peer dialogue has a sort of 'dual' nature. On the one hand, it provides ample opportunities for children's development and acquisition of social and linguistic skills. On the other hand, these opportunities are limited and intertwined with children's local identities and social relationships. In this regard, it is *also* a locus where practices of exclusion might possibly arise. This point is further developed through the following empirical illustration, which il-

illustrates the multifaceted character of children's peer interactions on the basis of two emblematic sequences.

3. The dual nature of children's peer interactions: An empirical illustration

The sequences are part of a corpus that was collected during video-ethnographic research that lasted 9 months. The research involved two primary schools in Northern Italy and considered both the ordinary and the Italian L2 class. The schools are attended by a large number of non-native children, or children who cannot always count on a solid and supportive familial background. In this context, teachers often relied on the peer group for the accomplishment of everyday activities. The research focused thus on peer interactions and adopted participant observation, informal interviews, and videorecording of children's 'natural' practices in the classroom as its main data gathering methods.

As regards the analytical approach to data, the videorecorded interactions were analyzed with the analytical instruments of Conversation Analysis, which allowed to underline the constitutive character of social interaction for children's social world and to track single instances of peer learning (Koschmann, 2013). Apart from that, the analysis of the video also relies on ethnographic information (Maynard, 2006). This combined methodology has been extensively deployed to analyze children's peer interactions and is here mobilized to describe two specific instances of peer dialogue in the classroom. These two sequences illustrate the 'dual' nature of peer interactions, highlighting both the risks and opportunities of children's mutual engagement in the classroom.

3.1 Two emblematic sequences

The first sequence was recorded in the ordinary classroom during group work. Four children sit around a table, working on a shared task: they are expected to draw one of the teachers and to write a brief text that describes him. As we join the interaction, Yassin is drawing the teacher and the other children observe him.

Extract 1

- 1 Yassin ((draws the teacher on a sheet of paper))
2 Melek MA CHE È?! fallo un ^po' più bene,
WHAT IS THAT?! do it a ^little bit more good,
3 ^((picks up the eraser))
4 [non ha i capelli lunghi,
[he doesn't have long hair,
5 Elanor [non si di:ce più bene.
[you don't sa:y more good.
6 si dice (.) o bene, o più.
you say (.) either good, or more.
7 Sharif o meglio.
or better.
8 Elanor, ((look at Melek)) [Fig. 1]
Sharif

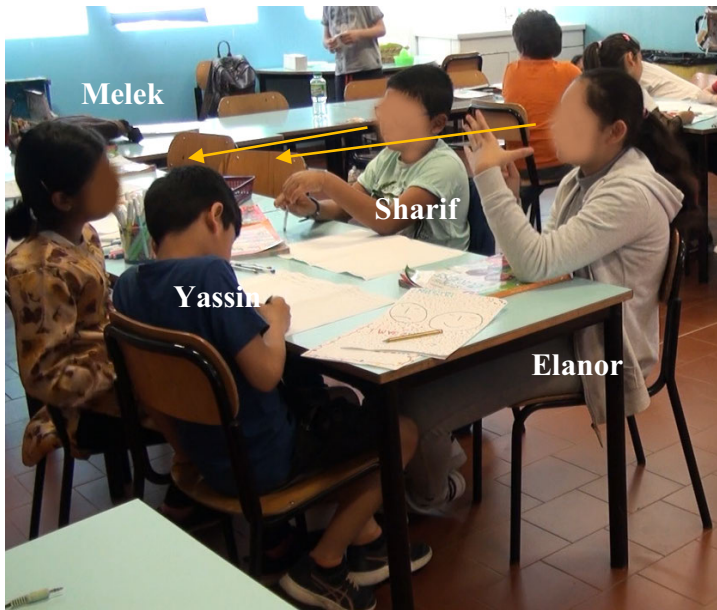


Figure 1. Elanor and Sharif look toward Melek after the correction.

At the beginning of the sequence, Yassin is drawing on the paper and the other children are closely observing him. In line 2, Melek starts questioning Yassin's drawings (*what is that?!*) and invites him to put more effort in the task (*do it a little bit more good*, line 2). Melek's turn entail a grammatical mistake in Italian, as the adjective 'good' (*bene*) cannot be paired with the quantifier 'more' (*più*). Elanor immediately sanctions this grammatical mistake, reproducing a rule that was introduced by the teacher (*you don't say more good*, line 5). Apart from this initial prohibition, Elanor further specifies the rule by stating the incompatibility of the two elements (*you say either good or more*, line 6). At this point, Sharif joins the conversation and indicates an appropriate way of expressing what Melek inferably intended (*or better*, line 7). After this joint correction, both children look at Melek in a V formation that 'singularizes' her in the group and underlines her responsibility for the infringement of the linguistic normativity of the classroom (Galeano & Fasulo 2009).

In this first extract, children socialize each other to a specific grammatical norm, introducing a classmate to the appropriate ways of speaking Italian in the classroom. In this regard, the sequence is potentially relevant for children's acquisition of sociolinguistic skills, as Melek possibly learned how to use the adjective 'good' in the correct comparative form. Nevertheless, the sequence is also relevant to children's negotiation of their respective positions in the group hierarchy. For instance, Elanor and Sharif assume an epistemically-superordinate role by displaying their knowledge of the rule (Melander, 2012), whereas Melek is constructed as non-competent. Thus, by correcting Melek the two children form an alliance of two-against-one that possibly marginalizes her in the group (Garcia-Sanchez, 2014).

The strict intertwining of learning and children's social relationships is also visible in the second extract, which revolves around non-native children who have recently started to attend the Italian school. The extract was recorded in the Italian

L2 classroom and involves three children: a girl, Ying, and two boys, Ahsan and Ramil. All children are non-native and have been attending the Italian school for less than a year and a half. Ramil and Ying are more competent and often socialize Ahsan, who has a more limited repertoire in Italian, to the appropriate ways of speaking in the classroom. Specifically, Ex. 2 shows *how* the two children introduce Ahsan to the expectations of the context: Ying and Ramil correct their classmate's mistake and jointly mock him.

Children are sitting around a table, working individually on a task (they are expected to write some sentences which start with "I like..." or "I don't like..."). As we join the interaction, the teacher has been asking children to tell *in plenum* their sentences.

Extract 2

- 1 Teacher ahsan hai scritto?
ahsan have you written?
- 2 Ahsan sì
yes
- 3 Teacher non mi piace?
i don't like?
- 4 Ahsan ubare.
teal.
- 5 Ramil ubare hhhhh[hhh
teal hhhhhh[hhh
- 6 Ying [rubare! (.) rubare
[steal! (.) steal
- 7 Teacher ma intendi rubare tu o quando
8 **do you mean when you steal or when**
ti rubano a te le [cose?
others steal to [you
- 9 Ying [ru ru (.) r. u. (.) ru
[st st (.) s. t. (.) st
- 10 (0.5)
- 11 Ahsan loro
they
- 12 Teacher loro.
they.



Figure 2. Ramil and Ying look toward Ahsan after having mocked him.

At the beginning of the sequence, the teacher asks Ahsan to read aloud one of his sentences. The teacher uses a designedly incomplete utterance (Margutti, 2010), prompting Ahsan to complete the sentence (*i don't like?*, line 3). Ahsan indeed completes the sentence with an element that fits the structure of the exercise – the verb ‘to steal’. However, he mistakenly pronounces the verb without the initial consonant (*teal*, line 4). Ramil immediately picks up Ahsan’s mistake, recycling his turn and overtly laughing (*teal hhhhhh*, line 5). Notably, Ramil makes no attempt to help or correct the classmate: he is simply mocking him for the (apparently hilarious) mistake. Ying also joins the conversation soon after; in overlap with Ramil, she corrects Ahsan by formulating the appropriate way of pronouncing the verb (*steal! steal*, line 6). The repetition and the exclamative intonation contribute to constructing Ahsan’s mistake as serious and surprising.

At this point, the teacher tries to change topic and stick to the task, asking Ahsan for a clarification (line 7). However, Ying reiterates the correction by repeating the initial syllable of the word numerous times (*st st*, line 8). Again, this prolonged repetition is indexical of the seriousness of the mistake, which is constructed as a failure that should not happen again. Notably, the repetition of a single syllable is a typical way of speaking of teachers in this classroom. In this case, Ying is thus reproducing teachers’ practices and their orientation to language normativity. Ahsan does not ostensibly react to the correction and, after a brief pause, answers the teacher’s request for clarification (*they*, line 9).¹

Overall, in Ex. 2 Ying and Ramil correct Ahsan for a mistake, negotiating at the same time their respective positions in the peer group. Specifically, Ramil and Ying showcase their competence and attempt to achieve a superordinate position in the group hierarchy. Conversely, Ahsan is constructed as non-competent and re-

1 In the extract, the teacher’s ‘posture’ is worth noting. Faced with Ramil’s and Ying’s problematic way to correct Ahsan, she adopts a strategy that can be brought back to the “work of doing nothing” illustrated by Hugh Mehan (1979): she does not comment upon the correction, treating Ying’s and Ramil’s contributions as not relevant and adopting therefore a mild form of sanction.

proachable for not doing his 'duty' (and thereby reach an adequate level of competence). As a result of this exchange, Ahsan has possibly learned how to correctly pronounce the word 'steal', but he has been ascribed a subordinate position that can hinder his ability to build meaningful social relationships in the classroom.

4. Concluding discussion

The illustration has provided further empirical evidence to previous studies on children's peer interaction, focusing on two examples of the kind of dialogue that can unfold among children in the classroom. Specifically, the analysis confirms previous insights on peer interactions as a "double opportunity space", serving as an arena for children's development and for children's negotiation of their social organization. In this regard, learning opportunities in the peer group are strictly intertwined with children's local identities and social relationships: children's acquisition of relevant knowledge (e.g. a grammatical rule, see Ex. 1, or the pronunciation of a certain word, see Ex. 2) happens in and through interactions that are *also* germane to the negotiation of children's respective positions in the peer group. For instance, in Ex. 1 children correct their classmate by constructing a formation of two-against-one that possibly marginalizes her in the group. In Ex. 2, a child performs an aggravated correction that involves mockery of the classmate who has done the mistake. In this regard, the empirical illustration shows how a failure to meet the social expectations of the group can lead to the ascription of an out-group identity and to the local exclusion of a child that is not able (or willing) to conform to group normativity. This recognition seems to complicate our understanding of the role of the peer group in children's development. Even though a part of the academic literature and several school policies adopt a rather unproblematic posture with regard to children's peer work, there are potential risks that need to be considered. In this regard, the opportunities for children's sociolinguistic development should be counterbalanced by an awareness of the possible risks that children's unsupervised interactions can entail. Setting out from this insight, the next section outlines few implications for teachers' professional practice.

4.1 Implications for teachers' professional practice

As a significant number of studies has figured out, in the peer group there are significant opportunities for children's development. Children are quite ingenious in creating their own environment for learning: next to the didactic tasks that the teacher intentionally plans, children can co-construct opportunities for learning in the peer group. This insight could raise teachers' awareness regarding the potential of peer interactions for children's acquisition of sociolinguistic skills: when children are interacting with each other, they are not just 'disturbing' the lesson and there might be significant learning opportunities at stake. These opportunities might regard task-oriented interactions (Mökkönen, 2012), mundane conversations on various topics (Maybin, 2014) and conflictual events (Nasi, forthcoming). Even though these peer interactions do not provide children with enough opportunities to reach an adequate level of competence, they do play a role in children's development. In this regard, further studies (e.g., based on a larger corpus and/or longitudinal data) might highlight which competences are more likely to be lear-

ned and developed in the peer group. This kind of knowledge could help systematically integrate peer group interactions into a structured program of language and social development.

Nevertheless, as I have empirically illustrated and other studies maintain, the analysis of the process of children's group work provides knowledge on *how* children's peer practices concretely unfold, offering a more nuanced understanding of the issues at stake. This knowledge can raise teachers' awareness in relation to what happens when children interact with each other in the classroom context. Teachers might thus acquire a deeper knowledge of this 'hidden' dimension of classroom everyday life, which usually remains in the shadow of the official business of the lesson. In turn, this expertise can allow teachers to calibrate and refine their everyday strategies and practices in the classroom: an increased awareness of children's peer practices might help teachers make more informed choices when faced with events of difficult interpretation (such as two children who argue animatedly).

Broadly, interactional studies underline the 'dual' nature of children's peer interaction, suggesting a certain caution with regard to children's autonomous work: even though children might acquire a wide range of social and linguistic skills by interacting with their classmates, exclusionary practices might possibly develop among peers (e.g., aggravated corrections, mockery, exclusion from the ratified participants). Notably, when these problematic peer practices occur in the institutional setting provided for formal activities, they might assume the status of (silently) institutionally-ratified practices. But what can a teacher do?

A first, crucial aspect regards teachers' displayed orientation to mistakes and classroom normativity. Apart from the empirical illustration in this article (see Ex. 2), several studies have shown how children reproduce teachers' practices, values, and educational ideologies in the peer group. Therefore, teachers' stances and actions in the classroom gain an even more decisive role, as they might have far-reaching consequences in terms of their creative reproduction and re-interpretation by children. Specifically, classroom normativity and teachers' ideologies of 'correctness' might be especially relevant for children's co-construction of their local peer order: children might index and construct exclusion on the basis of a strict interpretation of classroom normative expectations. In this regard, teachers should be aware of the impact of their actions and possibly attempt to construct an environment (a) in which mistakes are not necessarily deemed as personal/moral failures and (b) that allows a certain degree of flexibility and tolerance in relation to the range of expected ways of acting and speaking in the community.

Despite this 'posture', teachers' efforts might not be enough to avoid and preempt the possibility of exclusionary practices in the peer group. This recognition is relevant to a critical appraisal of widely promoted teaching methods such as peer tutoring and cooperative learning. As mentioned above, these methods are often promoted on the basis of the learning outcomes of peer group work. Nevertheless, the analysis of the process of peer co-operative work provides a more nuanced, thorough understanding of the possible risks and opportunities inherent in these teaching methods. For instance, the analysis illustrates how several peer practices are potentially problematic from an educational perspective, problematizing thereby an acritical view of children's mutual engagement. As a matter of fact, the role of the teacher appears crucial in steering children's peer practices according to a specific institutional and deontological mandate: the adoption of teaching methods based on the peer group should be thus accompanied by an

awareness of the centrality of an adult *supervision* of children's practices. Notably, the need for an adult, pedagogically-oriented supervision does not mean that children should be constantly under the watchful eye of the adult: teachers will need to find a balance between exigencies of control and children's autonomy, the latter being necessary for children's development of competences to manage their social relationships (see Fabbri, 1996 on dilemmas in education).

To sum up, recent research on the concrete unfolding of peer interactions illustrates their multifaceted character and the risks and opportunities of children's mutual engagement. These insights suggest a certain professional caution with regard to children's autonomous work, as it may lead to local practices of exclusion. Overall, the role of the teacher in steering learning opportunities toward a pedagogically-meaningful direction, as well as his/her role in supervising potentially problematic practices appears crucial. Despite a widespread emphasis on learners and on their practices and competences, the teacher still seems an irreplaceable figure in the classroom.

References

- Abed, T.B. (2019). The implementation of jigsaw as a cooperative learning strategy to improve Birzeit University EFL students' reading comprehension. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 14(3), 269–304. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9430>
- Agosti, A. (2006). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*. Milano: FrancoAngeli.
- Allen, V. L. (1976). *Children as teachers: Theory and research on tutoring*. New York: Academic Press.
- Blum-Kulka, S. & Gorbatt, N. (2014). "Say princess": The challenges and affordances of young Hebrew L2 novices' interaction with their peers. In A. Cekaite, S. Blum-Kulka, V. Grøver, & E. Teubal (Eds.), *Children's peer talk: Learning from each other*, (pp. 169–193). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139084536.013>
- Blum-Kulka, S., Huck-Taglicht, D. & Avni, H. (2004). The Social and Discursive Spectrum of Peer Talk. *Discourse Studies* 6(3), 307–28. <https://doi.org/10.1177/1461445604044291>
- Carrasco, R. L., Vera, A., & Cazden, C. B. (1981). Aspects of bilingual students' communicative competence in the classroom: A case study. In R. Duran (Ed.), *Latino language and communicative behavior. Discourse processes: advances in research and theory*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Cazden, C. (1979). "You all gonna hafta listen": peer teaching in a primary classroom. In W.A. Collins (Ed.), *Children's language and communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cekaite A., & Björk-Willén, P. (2012). Peer group interactions in multilingual educational settings: Co-constructing social order and norms for language use. *International Journal of Bilingualism*, 17(2S1), 174–188. <https://doi.org/10.1177/1367006912441417>
- Cekaite, A. & Evaldsson, A. C. (2017). Language policies in play: Learning ecologies in multilingual preschool interactions among peers and teachers. *Multilingua*, 36(4), 451–475. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0020>
- Cobb-Moore, C., Danby, S., & Farrell, A. (2009). Young children as rule makers. *Journal of Pragmatics*, 41, 1477–1492. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.04.013>
- Comoglio, M. & Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo: il cooperative learning*. Roma: Editrice LAS.
- Cook-Gumperz, J. Corsaro, W. & Streeck, J. (Eds.). (1986). *Children's Worlds and Children's Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Corsaro, W. (1992). Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160–177. <https://doi.org/10.2307/2786944>

- Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. (Eds.). (2007). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge UP. <https://doi.org/10.1017/CCOL0521831040>
- Ehrlich, S., Blum-Kulka, S. (2010). Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse & Society*, 21(2), pp. 211–233. <https://doi.org/10.1177/0957926509353847>
- Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kernan, C. (1977). *Child Discourse*. New York: Academic Press.
- Evaldsson A. C., & Cekaite, A. (2010). 'Schwedis' he can't even say Swedish" – subverting and reproducing institutionalized norms for language use in multilingual peer groups. *Pragmatics*, 20(4), 587–604. <https://doi.org/10.1075/prag.20.4.05eva>
- Fabbri, M. (1996). *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*. Bologna: CLUEB.
- Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19: 1–23. <https://doi.org/10.1093/applin/19.1.1>
- Galeano, G., & Fasulo, A. (2009). Sequenze direttive tra genitori e figli. [Directive sequences between parents and children]. In S. Giorgi & C. Pontecorvo (Eds.), *Culture familiari tra pratiche quotidiane e rappresentazioni. Etnografia e ricerca qualitativa* (pp. 261–278). Bologna: Il Mulino.
- Garcia-Sanchez, I. (2014). *Language and Muslim Immigrant Childhoods. The Politics of Belonging*. Malden, MA: Blackwell.
- Garvey, C., & Berninger, G. (1981). Timing and turn taking in children's conversations. *Discourse Processes*, 4(1), 27–57. <https://doi.org/10.1080/01638538109544505>
- Goodwin, M. H. (2006). *The hidden life of girls: Games of stance, status, and exclusion*. Malden: Blackwell.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1975). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Koschmann, T. (2013). Conversation analysis and learning in interaction. In C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Kyrtzsis, A. (2004). Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annual Review of Anthropology*, 33, 625–649. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/25064867>
- Kyrtzsis, A., & Goodwin, M. H. (2017). Language Socialization in Children's Peer and Sibling-Kin Group Interactions. In P. Duff & S. May (Eds.), *Language Socialization*, (pp. 123–138). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02327-4_10-1
- Kyrtzsis, A., & Johnson S. J. (Eds.) (2017). Multimodal and Multilingual Resources in Children's Framing of Situated Learning Activities. *Linguistics and Education*, 41(S), 1–62. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.07.002>
- Lamberti, S. (2010). *Cooperative Learning. Lineamenti Introduttivi*. Verona: Quiedit.
- Maller, J. B. (1929). *Cooperation and competition*. New York: Teachers College.
- Margutti, P. (2010). On Designedly Incomplete Utterances: What Counts as Learning for Teachers and Students in Primary Classroom Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 43(4), 315–345. <https://doi.org/10.1080/08351813.2010.497629>
- Maybin, J. (2014). Evaluation in pre-teenagers' informal language practices around texts from popular culture. In A. Cekaite, S. Blum-Kulka, V. Grøver, & E. Teubal (Eds.), *Children's peer talk: Learning from each other*, (pp. 107–126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maynard, D. (2006). Ethnography and Conversation Analysis: What is the Context of an Utterance?. In S. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Emergent Methods in Social Research* (pp. 55–94). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard UP.
- Melander, H. (2012). Transformations of knowledge within a peer group. Knowing and learning in interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(3–4), 232–248. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.09.003>
- Mökkönen, A. C. (2012). Social organization through teacher-talk: Subteaching, socialization and the normative use of language in a multilingual primary class. *Linguistics and Education*, 23(3), 310–322. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.06.001>
- Nasi, N. (2022a). Classroom norms as resources: Deontic rule formulations and children's

- local enactment of authority in the peer group. *Linguistics and Education*, 69, 101059. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101059>
- Nasi, N. (2022b). Practices of inclusion/exclusion in and through classroom dialogue: Children's peer socialization to institutional norms of literacy and language use. *Language and Dialogue*, 12(2), 306–331. <https://doi.org/10.1075/ld.00127.nas>
- Nasi, N. (forthcoming). Children's peer conflict in culturally and linguistically heterogeneous schools: a pedagogical perspective on its risks and opportunities. *Civitas Educationis*.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/3233567>
- Pallotti, G. (2001). External appropriations as a strategy for participating in multi-party intercultural conversations. In S. Guenther, F. Orletti (Eds.), *Culture in Communication*. Amsterdam: Benjamin.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zucchermaglio, C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carrocci.
- Portera, A. (2020). *Manuale di Pedagogia Interculturale*. Bari: Laterza.
- Rampton, B. (1999). Dichotomies, difference and ritual in second language learning and teaching. *Applied Linguistics*, 20(3), 316–340. <https://doi.org/10.1093/applin/20.3.316>
- Serbati, A., & Grion, V. (2019). IMPROVe: six research-based principles to realise peer assessment in educational contexts. *Form@re*, 19(3), 89–105. <https://doi.org/10.13128/form-7707>
- Sharan, S. (1980). Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations. *Review of Educational Research*, 50(2), 241–271. <https://doi.org/10.3102/00346543050002241>
- Slavin, R. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research Summer*, 50(2), 315–342. <https://doi.org/10.3102/00346543050002315>
- Topping, K. J., & Ehly, S. (Eds.). (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. Abington: Routledge.



Reading and understanding printed and digital texts: Towards a semiotically integrated didactics

Leggere e comprendere testi cartacei e digitali: Verso una didattica semioticamente integrata

Alessandra Natalini

Sapienza Università di Roma – alessandra.natalini@uniroma1.it
<https://orcid.org/0000-0001-6585-3176>

Fabio Orecchio

Università Pegaso – fabio.orecchio@unipegaso.it
<https://orcid.org/0000-0002-3219-6031>

ABSTRACT

The contribution addresses the problem of the relationship between paper and digital texts, underlining the relevant characteristics of both and their functionality within the teaching-learning processes, and describes the results of a research conducted on how young readers are related to the reading of written and digital texts. The study shows that readers of paper texts claim to have been initiated to reading by family or other members of their social circle, while those of digital texts say they have been scarcely encouraged to read paper texts. Almost all the children stressed the importance of decoding paper texts and reported discussing what they read with other interested readers. From what emerged from the research it is clear that schools are called to expand the forms of design of integrated reading spaces if you want to encourage children to appreciate texts of different kinds and to enhance the wide range of ways in which they are understood.

Il contributo affronta il problema del rapporto tra testi cartacei e digitali, sottolineando le caratteristiche rilevanti degli uni e degli altri e della loro funzionalità all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento, e descrive i risultati di una ricerca condotta su come i giovani lettori si rapportino alla lettura dei testi scritti e digitali. Lo studio evidenzia come i lettori di testi cartacei si dichiarino tali per essere stati avviati alla lettura dalla famiglia o da altri membri della loro cerchia sociale, mentre quelli di testi digitali affermano di essere stati scarsamente incoraggiati alla lettura di testi cartacei. Quasi tutti i bambini hanno sottolineato l'importanza di decodificare i testi cartacei e hanno riferito di discutere di ciò che leggono con altri lettori interessati. Da quanto emerso dalla ricerca si evince che le scuole sono chiamate

* Il *paragrafo 1, 5 e 7* sono stati scritti congiuntamente da Alessandra Natalini e da Fabio Orecchio. I *paragrafi 2 e 3* sono stati scritti da Alessandra Natalini. Il *paragrafo 4* è stato scritto da Fabio Orecchio.

ad ampliare le forme di progettazione degli spazi di lettura integrati se si vuole incoraggiare i bambini ad apprezzare i testi di diversa natura e a valorizzare l'ampia gamma di modalità attraverso la quale essi vengono compresi.

KEYWORDS

Paper text, Digital text, Multimodal text, Reading comprehension, Literacy, Critical reading

Testo cartaceo, Testo digitale, Testo multimodale, Comprensione del testo, Alfabetizzazione, Lettura critica

CONFLITTI D'INTERESSE

Gli Autori dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Introduzione

La relazione tra testi cartacei e testi digitali in campo didattico si caratterizza spesso per una sorta di esclusione reciproca nei processi di insegnamento-apprendimento. La prassi prevalente in ambito educativo sembra focalizzarsi, infatti, più sull'atto della scelta alternata dell'uno o dell'altro all'interno della elaborazione di una proposta didattica, che deve essere strutturata consapevolmente da parte dell'insegnante. In realtà, è possibile pensare ad un cambiamento di prospettiva, in termini di integrazione tra testo cartaceo e testo digitale, all'interno di un complesso mondo comunicativo e informativo a disposizione del docente che può accrescere l'apprendimento aiutando il processo di acquisizione. In tal senso, il connubio tra testo cartaceo e digitale nella progettazione didattica può configurarsi come ulteriore modalità in grado di produrre una connessione tra linguaggio iconico, scritto e mediale, che rende l'alleanza tra pagina e monitor (Kucirkova & Littleton, 2016; Singer Trakhman & Alexander, 2016; 2017; Singer Trakhman, Alexander, & Berkowitz, 2019) e tra testi scritti e media (Caronia & Gherardi, 1991) utili mezzi a disposizione degli insegnanti per sostenere i processi di apprendimento consentendogli di rispondere meglio alle caratteristiche degli allievi.

I differenti strumenti a disposizione dell'insegnante rappresentano, infatti, spesso delle variabili significative che entrano a far parte integrante dell'instructional design da cui può dipendere la buona riuscita dei processi di insegnamento-apprendimento, specie quelli legati alla lettura e alla comprensione dei testi. Risulta, pertanto, di particolare importanza riuscire a stabilire un processo critico e riflessivo sulle metodologie adottate in contesto didattico, soprattutto in relazione alla valutazione della funzione del libro cartaceo rispetto al contesto di applicazione (Cardarello, 2004) e alla sua utilizzazione all'interno di strategie didattiche integrate.

Tradizionalmente la lettura è stata intesa come "processo situato", collocato in spazi e tempi specifici. All'interno del contesto didattico, assume particolare rilevanza la questione del setting, che induce a porre l'attenzione sull'importanza degli spazi predisposti al momento della lettura, alla sua ritualità e alla sua riconoscibilità all'interno di precise coordinate spazio-temporali e comportamentali, che possano favorire la costruzione di un "atteggiamento" positivo verso i testi e la loro comprensione. Lo spazio, nello specifico, è in grado di influenzare in ma-

niera determinante l'attività di lettura anche in situazioni di variabilità contestuale. In questa direzione, diviene centrale la capacità di riconoscere e di integrare tutti quegli elementi che possono alimentare la comprensione dei testi sia scritti che digitali/mediali (Sage et al., 2019; Halamish & Elisya Elbaz, 2020). Questi ultimi, attraverso precisi dispositivi, permettono di creare una cornice "multisegnica" e "multimodale" entro la quale si sviluppano i processi di fruizione e di comprensione dei testi, che rimandano contemporaneamente a diverse dimensioni (acustica, sonora e visiva), le quali si interrelano a differente livello anche rispetto ai fattori intratestuali ed extratestuali, rendendo disponibili risorse semiotiche che costituiscono sistemi di significato che adempiono in modo differenziato a varie funzioni nei processi di lettura e di comprensione dei significati (Petrová, 2022). Ciò vuol dire che tali relazioni aiutano a strutturare l'esperienza e a stabilire connessioni logiche all'interno dei testi, contribuendo a creare e ad organizzare i diversi significati. Si tratta di concepire una didattica integrata tra testo scritto e testo digitale per proporre nuove prospettive metodologiche incentrate sulla comprensione dei significati, che non devono essere influenzate da rappresentazioni fuorvianti e seducenti, ma che poggiano, al contrario, su precise scelte e strategie che vengono ri-semiotizzate attraverso i testi multimodali e non.

Il fulcro di tale approccio riguarda la trasposizione didattica intersemiotica attraverso la lingua (parlata e scritta), le immagini (fotografie, tracce di film e grafici) e il simbolismo dei diversi tipi di testo (ad esempio una fotografia, un video, un segno grafico ecc.), che trovano applicazione entro un dominio segnico che produce espansioni semantiche e comunicative utilizzando diverse risorse semiotiche, che si traducono nell'accesso a nuovi potenziali di significato.

2. Testi scritti e testi digitali

I nuovi media presentano caratteristiche tali da consentire l'utilizzo di aree corporee, percettive e cognitive più vaste ed estese rispetto a quelle investite dalla lettura tradizionale, attraverso l'impiego di elementi sonori, visivi, tattili ecc., che vincolano l'individuo ad un rapporto di maggiore complicità con gli strumenti che, di per sé, possono costituirsi come ambienti o come setting, ovvero come cornici e contesti delimitanti l'attività. È possibile, infatti, affermare come l'apprendimento mediale operi attraverso processi immersivi, che favoriscono l'impiego di più sensi contemporaneamente, come la vista, l'udito e il tatto, a differenza di quanto accade con l'apprendimento monomediale (Rivoltella, 2013), che induce ad attivare funzioni cognitive legate all'astrazione, facendo leva sui processi metacognitivi e sull'immaginazione attraverso attività intenzionali e consapevoli che prevedono tentativi deliberati e mirati di controllare e modificare lo sforzo del lettore nella decodifica del testo, nella comprensione delle parole e nella costruzione dei significati (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2017).

Negli ultimi decenni si è assistito ad una progressiva perdita del "monopolio" del libro stampato come fonte esclusiva a cui attingere per apprendere, che ha portato ad una visione di affiancamento dello stesso ad altre forme di comunicazione e informazione. Tale mutamento di prospettiva ha indotto una serie di importanti domande in merito alle nuove forme di sapere che, modificatesi nel tempo, hanno prodotto inedite forme di conoscenza che influiscono oggi sui processi cognitivi, affettivo-relazionali, sociali e motori in maniera determinante, oltre che sulla memoria, sull'immaginazione e sulla produzione di nuove forme di ragionamento. Gli individui, e in particolare i bambini, attraverso questa immer-

sione, apprendono il funzionamento delle tecnologie in modo diretto realizzando *l'edutainment*, con nuove ed efficaci metodologie di insegnamento-apprendimento.

In ragione di quanto affermato, si stanno modificando anche i processi di lettura e i comportamenti di apprendimento rispetto al passato, che sarebbero basati sulla trasversalità e sulla duttilità. L'originalità della generazione dei "nativi digitali" secondo Paolo Ferri (2011), risiederebbe, infatti, proprio nella capacità di sopportare il sovraccarico cognitivo dovuto al multitasking, ovvero alla capacità di svolgere più attività contemporaneamente, come leggere un libro di testo, ascoltare musica e, al tempo stesso, relazionarsi con i pari attraverso i social network. Questo perché le generazioni multitasking sono abituate a risiedere in spazi "pieni di tecnologie" e occupate da computer, webcam, lettori multimediali, cellulari, televisori, piattaforme videoludiche ecc. (Prensky, 2001; Rivoltella, 2006). Tale generazione utilizza nuove forme di pensiero che procedono attraverso una scoperta multi-prospettica e multi-codice proprie del senso stesso dell'oggetto culturale, che implicano forme di apprendimento esplorativo che costruiscono gradualmente strumenti e strategie di lettura e di comprensione sempre più diversificate. I nativi digitali, dunque, realizzano un apprendimento a partire dagli errori e dall'esplorazione, piuttosto che attraverso un approccio storico o logico-sistematico, che ha come obiettivo la configurazione delle informazioni e non sempre invece l'interpretazione, che implica la consapevolezza digitale. Il sapere non è più incentrato allora su oggetti statici ma dinamici, consentendo il passaggio dall'essere lettori al diventare attori e costruttori dell'apprendimento.

In questa chiave interpretativa, la lettura riflette le caratteristiche di una società contemporanea che può essere definita complessa e liquida, dominata dalla transizione, nella quale diviene possibile sperimentare realtà molteplici e forme di lettura diverse, che inducono anche cambiamenti cognitivi ed emotivi di grande portata: in primo luogo, si assiste ad una frammentazione dell'io che sperimenta una molteplicità di sé, con identità mutevoli e spesso labili, in cui avanzano molteplici interrogativi; inoltre, l'iper-comunicazione fa emergere l'esigenza di condividere esperienze e relazioni in gruppi virtuali, di breve durata, creati per l'occasione o vissuti come comunità d'interesse. Queste dimensioni favoriscono la costruzione dell'assetto identitario di bambini, adolescenti e giovani adulti che possono, così, sperimentare nuove modalità di auto-apprendimento, gestibili in modo autonomo.

Diviene così che le tecnologie didattiche possono essere intese come veri e propri strumenti e strategie dell'insegnare e dell'apprendere, che risultano essere l'espressione di modi di pensare e di affrontare i problemi propri dell'ambito del sapere mediale. In quest'ottica il loro uso didattico va ricalibrato in una logica di pertinenza e persistenza in funzione di precisi obiettivi di apprendimento. Nel tentativo di indagare i rapporti tra testi scritti e testi digitali/mediali e di guardare alle mutazioni del rapporto dell'individuo con il sapere e di riflettere sul ruolo planetario che i nuovi media svolgono nel ripensare la conoscenza, la letteratura sottolinea l'amplificazione e l'esteriorizzazione di molte facoltà intellettive e conoscitive umane, auspicando un nuovo stile di pedagogia, che favorisca apprendimenti sia personalizzati sia cooperativi in rete.

La portata innovativa delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione coinvolge sempre più attivamente l'individuo che ne usufruisce, contribuendo a ridefinire il rapporto tra sapere, scuola e realtà, il quale può essere favorito da messaggi che non possono più essere concepiti come appannaggio esclusivo dell'elemento visivo, legato alla scrittura e alla stampa, ma sono estesi a

tutti i sensi del soggetto, stimolati dai nuovi media. In questo senso e in analogia con quanto affermato, sembra possibile proporre a scuola un utilizzo nella lettura di testi integrati, quali strumenti che si configurano come dei veri e propri dispositivi didattici che si pongono in un'ottica di continuità semantica rispetto alla vita quotidiana di bambini e adolescenti, immersi, appunto, nella realtà virtuale.

3. Lettura, insegnamento e mediazione didattica: il ruolo della *reading literacy*

Quando si parla di "testo" si parla di un insieme di elementi correlati che costituiscono un'unità logico-concettuale, che si differenzia da un semplice insieme casuale di parole per la presenza di finalità comunicative, cioè sostanzialmente di vincoli semantici che esprimono una comunicazione dotata di significato. Il testo, inteso come tessuto che si compone di parti interrelate tra loro, per essere compreso necessita di un'attenzione che sia mirata tanto ai contenuti delle singole parti, quanto ai nessi tra essi. Il soggetto che comprende, intervenendo attivamente sul testo, compie numerose operazioni mentali, che rendono la comprensione un processo complesso, con ampie zone di non consapevolezza e di elaborazione automatica, che può essere efficace o non efficace (Colombo, 2002, p. 23). In tal senso, la mente del lettore si trova ad affrontare numerosi compiti differenti, come riconoscere suoni, segni e parole, stabilire i rapporti tra significante e significato, riconoscere le proposizioni, le articolazioni del testo e i collegamenti tra le parti, attraverso l'utilizzo dell'inferenza (Nuzzaci, 2020). Tali operazioni, però, possono essere considerate necessarie, ma non sufficienti, ai fini della comprensione della lettura, che implica l'acquisizione di abilità di ordine superiore, che vengono attivate ogni qualvolta viene richiesto di comprendere i testi (Cardarello & Contini, 2012) e l'impiego di processi metacognitivi più complessi, che possono essere gradualmente raggiunti attraverso la mediazione didattica dell'insegnante. Basti pensare a quella letteratura dove ai cattivi lettori vengono insegnate una serie di strategie di controllo metacognitivo sulle operazioni del leggere per estrarre significato dal testo (accorgersi degli errori che possono alterare o far perdere il significato stesso mentre si legge, identificare le varie componenti di un testo - l'idea principale, i nessi causali e temporali, i fatti, ecc. - , rivolgersi continuamente delle domande per monitorare il proprio livello di comprensione, sottolineare i passi del brano che si ritengono critici per la comprensione, attivare sistematicamente le conoscenze preesistenti su quell'argomento in modo da preparare il terreno alla comprensione, altre strategie di minore importanza) (Cacciò, De Beni, & Pazzaglia, 1996; Cornoldi & Caponi, 1991; Ianes, 1996); o ancora a quella letteratura che punta a scuola al recupero delle abilità mancanti, centrando l'attenzione sull'agire quotidiano del lettore (Lumbelli, 2009; Benvenuto, Lastrucci, & Salerni, 2002), che racchiude il padroneggiamento di strategie cognitive e metacognitive che consentano di leggere e comprendere un testo scritto, aspetto questo che diviene la *conditio sine qua non* per riuscire ad attivare processi di costruzione della conoscenza (De Beni & Pazzaglia, 1995).

In questo modo il bambino può acquisire una *reading literacy*, che è stata considerata dalle rilevazioni OCSE-PISA, fin dal 2000, con aggiornamenti intermedi, un obiettivo alfabetico importante. Tali esplorazioni si sono volte a verificare se e in che misura gli studenti quindicenni posseggano una competenza di lettura sufficientemente solida per affrontare le richieste non solo degli studi, presenti e futuri, ma anche della vita che li aspetta al di fuori della scuola. Questi studi continuano ancora oggi a registrare come i quindicenni italiani si collochino al di

sotto della media dei paesi OCSE nei punteggi di lettura e comprensione, mostrando fattori di criticità, particolarmente significativi per il sistema scolastico italiano che scontare un certo ritardo storico sul piano della capacità di capire i testi (Mullis et al., 2017).

La *reading literacy*, quale dimensione complessa e fattore predittivo della riuscita scolastica e dell'inserimento nel mondo del lavoro, implica la capacità di ricercare le informazioni contenute esplicitamente nel testo, la capacità di inferire, di mettere in relazione, di cogliere il senso e di valutare i registri e le intenzioni comunicative (Colombo, 2002, p. 24), anche per la variabilità che strutture linguistiche diverse offrono ai processi di lettura e comprensione per l'individuazione delle difficoltà (Lucisano & Piemontese, 1986; 1988). Se è vero che i modelli di mediazione oggi implicano la qualità dell'interazione insegnante-allievo predicando i risultati di alfabetizzazione degli allievi attraverso i loro atteggiamenti di lettura è altrettanto vero che la forza di questo intero processo di mediazione è moderato dal livello di qualità dell'interazione insegnante-allievo (Hu et al., 2018). In questa direzione, la lettura può essere considerata come strumento di mediazione didattica, che si configura come attività costruttiva, interattiva ed attiva e che richiede l'integrazione delle nuove informazioni, contenute nel testo, all'interno delle strutture di conoscenza possedute dal lettore (De Beni, Cisotto, & Caretti, 2002, p. 60). È possibile, pertanto, distinguere due componenti della lettura: la decodifica e la comprensione, che fanno riferimento a differenti tipologie di abilità. I processi cognitivi sottesi all'apprendimento della lettura e della scrittura implicano l'attenzione e la concentrazione come elementi indispensabili per portare a termine un compito cognitivo di memoria, facendo leva sugli aspetti emotivo-motivazionali legati all'apprendimento.

La mediazione didattica dovrebbe, dunque, mirare a rendere il bambino consapevole del processo di comprensione in atto durante la lettura, elaborando gli strumenti necessari affinché essa sia condotta in maniera efficace. Di conseguenza la mediazione didattica viene a rappresentare la sintesi tra due elementi, quali il testo e l'atto del comprendere, inducendo l'allievo a riconoscere le caratteristiche del testo e a ricostruire le operazioni mentali che servono per comprenderlo (De Beni, Cisotto, & Caretti, 2002). Tale mediazione appare come una modalità relazionale e operativa volta ad interpretare ed organizzare il rapporto tra l'insegnamento e l'apprendimento e diretta intenzionalmente a promuovere finalità di tipo educativo.

4. I processi cognitivi implementati dall'utilizzo dei nuovi media digitali

Lo spostamento del focus dell'attenzione sul soggetto in formazione, rendendolo agente attivo e creativo della propria conoscenza nel contesto storico, sociale ed educativo di riferimento, consente di intendere i media e i testi digitali non solo come oggetto formativo, ma anche come strumento che favorisce il legame tra i contesti di apprendimento formali, non formali e informali (Marzano, Vegliante, & Iannotta, 2015). La lettura all'interno dei contesti domestici può differire in modo significativo dalla lettura che si verifica all'interno di un preciso ambiente scolastico. Ciò comporta un ampliamento della sua definizione, anche in relazione al ruolo dei testi multidimensionali, particolarmente correlati agli sviluppi della tecnologia. Con l'avvento della *new media education* si va consolidando una nuova prospettiva pedagogica, che mira a ridefinire il concetto stesso di cittadinanza, non solo in termini di estensione territoriale, cioè dal locale al globale, ma anche

di partecipazione del soggetto in relazione a sé e agli altri, al fine di operare un passaggio verso la consapevolezza e la responsabilità.

L'avvento dei media digitali ha determinato, infatti, un riassetto della logica comunicativa, ponendosi sulla strada della costruzione di una società multischermo, caratterizzata da specifiche dimensioni cognitive, riguardanti la dimensione percettiva individuale, «le dinamiche di apprendimento e le logiche di localizzazione nello spazio dei soggetti impegnati nelle relazioni sociali» (Mingrino, 2010).

L'introduzione delle nuove tecnologie digitali, inoltre, consente di coniugare le differenti potenzialità comunicative, formative ed espressive proprie dei linguaggi multimediali, che vengono a delinarsi come veri e propri mediatori dell'apprendimento, ovvero strumenti cognitivi che stimolano e favoriscono i processi educativi. Innanzitutto, è possibile focalizzare l'attenzione sul passaggio da una società mono-sensoriale a una società multisensoriale, che richiede l'affermazione di nuove competenze per decodificare le molteplici forme comunicative presenti. Infatti, le innovazioni tecnologiche operano una modifica nella sfera afferente all'insieme dei significati attribuiti ai segni, alle immagini ed ai testi. Spiega così Suppa (2019), sintetizzando Wästlund et al. (2008):

«Il carattere reticolare della conoscenza si colloca pertanto in un insieme di relazioni e collegamenti in cui la tecnologia diviene parte integrante del sistema di cognizioni e dove le tecnologie digitali sono considerate simultaneamente sia mezzi di fruizione che di produzione delle informazioni» (Suppa, 2019).

Viviamo, dunque, in un mondo in rapida evoluzione in cui la varietà dei testi sono in aumento e in cui le persone utilizzano materiali in modi nuovi e sempre più complessi. Per tale ragione la stessa alfabetizzazione alla lettura evolve man mano che la società e la cultura stessa si modificano. Nel tentativo di adattarsi e di rispondere a nuove richieste e a circostanze mutevoli essa si coniuga con il potere della tecnologia per creare nuova conoscenza ed espandere la capacità e la produttività umana (Binkley et al., 2011). Sebbene le competenze di lettura rimangano ancora centrali, l'enfasi sull'integrazione delle tecnologie dell'informazione nella vita sociale e lavorativa dei cittadini esige processi alfabetici legati alla lettura aggiornati ed estesi, che riflettono compiti di alfabetizzazione completi (Spiro et al., 2015). Ciò richiede una definizione più ampia dell'alfabetizzazione di lettura che comprenda sia i processi di lettura di base sia le abilità di lettura digitale di livello superiore, riconoscendo che ciò che costituisce l'alfabetizzazione continuerà a cambiare a causa dell'influenza delle nuove tecnologie e dei contesti sociali in evoluzione (Leu et al., 2007; 2015). La natura dell'alfabetizzazione è oggi divenuta deittica (Leu, 2000a), intendendo con questo termine la definizione di parole il cui significato cambia rapidamente al variare del contesto, in quanto viviamo in un'epoca di tecnologie dell'informazione e della comunicazione in rapido mutamento, ognuna delle quali richiede nuove alfabetizzazioni (Leu, 2000). E, quindi, chiaro che l'alfabetizzato di ieri non solo è differente da quello di oggi, ma si trasforma (Nuzzaci, 2020) in un multiletterato, in un mondo pervaso dalle tecnologie (Google docs, Skype, iMovie, Contribute, Basecamp, Dropbox, Facebook, Google, foursquare, Chrome, app mobili ecc.), dove i libri non sono necessariamente statici e dove i testi digitali/mediali non sono ineluttabilmente efficaci, poiché di per sé questi ultimi non garantiscono di fatto l'alfabetizzazione. Quest'ultima, così progressivamente trasformata e implementata dall'introduzione di tecnologie sempre più raffinate, avvierà nuovi processi di lettura e scrittura, nonché discorsi e pratiche alfabetiche e sociali tali da soddisfare i bisogni dei futuri

cittadini. Quando parliamo di nuovi testi, per esempio, in rapporto alla lettura e alla comprensione online, dobbiamo riferirci ad almeno cinque pratiche di elaborazione che riguardano l'identificazione di problemi centrali, l'individuazione di informazioni pertinenti, la loro valutazione critica, la sintesi delle informazioni e la loro comunicazione.

All'interno di questo repertorio risiedono le abilità, le strategie e le disposizioni che sono distintive della comprensione della lettura online e di altre che sono anche importanti per quella offline (Leu et al., 2007). Ciò mette in rapporto la lettura con altri generi di competenza, come quella digitale. Quest'ultima rientra tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente, in quanto riunisce al suo interno la componente diverse, come quella cognitiva, quella etica e quella tecnologica.

In questo contesto culturale fondato sul rapporto di sinergia tra tecnologia e formazione, si osserva la nascita di un nuovo sistema di competenze, basato su tre livelli: il primo, quello funzionale, attiene alle abilità e al linguaggio tipico delle tecnologie; il secondo, quello critico, attiene all'analisi dei significati in virtù di una produzione consapevole rispetto agli oggetti della cultura; il terzo, quello creativo, afferrisce ai processi di comunicazione e manifestazione dei contenuti (Rivoltella & Ferrari, 2010).

In quest'ottica, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione possono consentire il ripensamento, la rappresentazione e la personalizzazione degli apprendimenti, se integrate opportunamente nel setting formativo. In questo caso, infatti, le pratiche di costruzione dei significati sono favorite dalla mediazione congiunta di più dispositivi che amplificano i canali comunicativi e riducono il distanziamento spazio-temporale, incrementando l'acquisizione di un numero crescente di informazioni.

Le informazioni visive e uditive, veicolate simultaneamente, permettono l'elaborazione di un numero superiore di risorse (Mason, 2018) rispetto all'utilizzo di un singolo canale ricettivo, favorendo un'immersione multisensoriale profonda e la messa in moto di un inedito processo di adattamento al sapere e alle conoscenze (VanLehn, 2011). Il testo digitale è costituito da un qualsiasi tipo di testo collocato su un supporto digitale ed è, pertanto, intangibile ed immateriale. Ciò consente al lettore una tipologia di lettura discontinua, attiva ed interattiva, che fa sì che l'attenzione sia globalmente diffusa e generalizzata. Allo stesso tempo, il testo digitale possiede delle affordance, ovvero delle potenzialità interne che lo rendono uno strumento adeguato ai diversi livelli di competenza e di lettura dei soggetti interessati. Esso, in particolare, offre la possibilità di sfruttare più linguaggi e codici comunicativi e la possibilità di avere feedback immediati sul proprio apprendimento, influenzando, in tal modo, sui processi cognitivi impiegati nella lettura. La possibilità di adattamento del layout del testo, per esempio, per studenti con disabilità e di integrazione con software specifici per disturbi come l'autismo e la dislessia mostrano come la lettura digitale si configuri come processo dinamico, che consente di strutturare soluzioni aperte, tenendo conto delle diverse caratteristiche e dei differenti stili di apprendimento dei discenti.

Con la grande diffusione dei dispositivi digitali è emerso così in maniera sempre più significativa come l'elemento discriminante non possa riguardare esclusivamente l'organizzazione delle informazioni, ma la gestione dell'attenzione impiegata durante il processo di lettura. Infatti,

«molte ricerche hanno però suggerito come il costante passaggio di attenzione da un medium all'altro, fenomeno etichettato come 'attenzione parziale continua' [...], possa incrementare il carico cognitivo e quindi interferire nella comprensione del testo» (Nardi, 2022, p. 14).

Se da un lato, allora la maggior parte delle evidenze scientifiche ha mostrato una maggiore distraibilità in relazione a un maggiore carico cognitivo nella lettura digitale, alcuni studi recenti sottolineano, invece, come l'abitudine alla lettura mediale comporti un affinamento della capacità di selezione delle informazioni importanti in un testo (Liu, 2005), a scapito di quelle irrilevanti.

Come osserva Nardi (2022), la ricerca sull'utilizzo di nuovi dispositivi di lettura per allievi con bisogni educativi speciali ha prodotto notevoli risultati in tutti quei di dislessia, di deficit di attenzione visiva, di deficit motori e di altre difficoltà nella sfera dell'apprendimento, dove vengono spesso utilizzati strumenti di riconoscimento e sintesi vocale e tipologie differenti di testi digitali per aiutare il lettore a soddisfare specifiche necessità. In particolare, è possibile ricordare, a questo proposito, una serie di studi condotti su popolazioni di studenti con disturbi dello spettro autistico, che hanno verificato come l'utilizzo di dispositivi *Ipod* e *Ipad* migliori le prestazioni di lettura e di comprensione del testo (Kagohara et al., 2013), e quelli legati alla comprensione e alla velocità di lettura di studenti dislessici di scuole secondarie di secondo grado, che hanno registrato le differenze tra lettura cartacea e lettura digitale. Dai tali risultati emerge come l'utilizzo di supporti digitali, in particolare dell'*Ipad* (Kucirkova, 2017), migliori significativamente entrambe le competenze (Schneps et al., 2019).

A partire da queste ricerche, di cui qui vengono forniti solo degli esempi, la letteratura scientifica ha recentemente spostato il focus dell'attenzione delle neuroscienze sull'assunto che i processi cognitivi siano molto più malleabili di quanto non si fosse creduto in passato, grazie alla plasticità cerebrale che consente di riprogrammare alcune aree neurali, in funzione dell'ausilio di specifici strumenti di supporto. Lo sviluppo del cervello in funzione delle esperienze che gli individui fanno all'interno di contesti culturali differenti nei quali sono immersi consente il raggiungimento di modalità di pensiero diversi, come mostra tutto quel filone di studi che si sofferma ad esplorare come i nativi digitali sviluppino modi di pensare differenti, che si esplicano nella capacità di ragionamento ipertestuale e di passare da un contenuto all'altro adottando vari collegamenti trasversali. È proprio, in tal senso, che è stato possibile ipotizzare la formazione di strutture cognitive parallele e non sequenziali in coloro che utilizzano abitualmente nuove tecnologie digitali fin dalla più tenera età (Prensky, 2001).

Le abilità cognitive vengono potenziate dall'esposizione ripetuta ai media digitali attraverso la lettura di immagini visive e di rappresentazioni dello spazio tridimensionale (competenza rappresentativa), l'attivazione di abilità multidimensionali visuo-spaziali e di capacità evocative, immaginative e creative (come, ad esempio, immaginare diverse trame, percorsi ecc., i diversi esiti degli eventi senza doverli necessariamente attuare), che concorrono a un maggiore sviluppo dell'immaginazione, ma anche l'uso di forme di ragionamento induttivo, che passino attraverso le osservazioni e le ipotesi che aiutino a comprendere le regole di una rappresentazione dinamica, ma anche l'attenzione efficace rispetto alla prestazione e alla rispondenza veloce agli stimoli attesi e inattesi. In tal senso, le nuove abilità sollecitate dalla tecnologia, quali elaborazione parallela, consapevolezza grafica e multi-sensorialità, possono essere considerate strutturanti e dotate di un importante valore educativo, che la scuola dovrebbe integrare e sviluppare.

5. Le competenze di lettura tra testo cartaceo e digitale: implementare i processi alfabetici

È noto come le competenze di lettura siano necessarie per il successo personale, formativo e lavorativo e si siano modificate rispetto al passato. Con le trasformazioni in essere la natura dell'alfabetizzazione e la lettura si sono modificate e, con esse, anche il quadro culturale complessivo. L'alfabetizzazione in lettura è stato il principale ambito valutato durante il primo ciclo PISA 2000, che oggi appare del tutto rivisitato (2018), soprattutto nello sviluppo di nuovi strumenti che lo rappresentano. Tuttavia, i quindicenni italiani ottengono risultati sistematicamente più bassi rispetto alla media europea (OECD, 2018), che rende necessario mettere in atto interventi nell'ambito dell'istruzione volti a ridurre quel numero troppo elevato di "cattivi lettori" o "poor comprehenders", i quali incontrano problemi specifici nella comprensione (Bishop & Snowling, 2004; Cain & Oakhill, 2007) e che sono oggi categorie di soggetti particolarmente attenzionati dalle politiche educative europee.

È noto come la scrittura digitale influisca sulla capacità del soggetto di decodificare segni grafici, consentendo la modificazione di alcuni collegamenti nei nostri sistemi di percezione (Woolf, 2009). La lettura fluida sul monitor presenta lo svantaggio di essere più frettolosa e di portare più frequentemente a dimenticare ciò che si è letto, ma la nuova tecnologia dell'*ebook*, per esempio, è in grado di superare inconvenienti come questo attraverso l'ausilio dell'inchiostro elettronico, che è perfettamente comparabile con quello del testo stampato su carta e che consente al lettore di effettuare annotazioni, citazioni, sottolineature e commenti. D'altra parte, il testo scritto sarà dotato sempre di caratteristiche particolari che lo rendono unico rispetto al formato digitale, quali ad esempio la forma, le pagine da sfogliare manualmente e l'odore, aspetti questi che gli consentono al lettore di instaurare con esso un rapporto più intimo.

Il formato digitale dell'*ebook*, per esempio, rispetto al libro cartaceo, offre notevoli vantaggi al lettore, innanzitutto in termini economici, con prezzi notevolmente inferiori, dovuti all'assenza di costi di stampa e alla riduzione dei costi di distribuzione, presentando caratteristiche che lo rendono didatticamente interessante dal punto di vista di un primo "avvio" dei bambini alla lettura: è possibile scegliere la dimensione dei caratteri con cui visualizzare il testo, facilitando in tal modo la lettura di un brano o di un racconto, ricercare immediatamente parole o frasi contenute nell'opera, agevolando così la conoscenza di nuove parole e la spiegazione del significato di espressioni complesse, accedere ad una maggiore personalizzazione dello strumento, inserendo nel testo segnalibri, che danno la possibilità di creare indici personalizzati. Rendono l'*ebook* unico nel suo genere alcune potenzialità tipiche, quali la possibilità di evidenziare con i colori alcune parti del testo e di inserire note e commenti, ottenendo poi un indice degli stessi, di sfogliarlo come un libro cartaceo, voltando le pagine, oppure selezionando dall'indice il contenuto che si preferisce leggere, con una rapidità sicuramente maggiore rispetto al libro tradizionale. È ciò a rendere l'*ebook* unico nel suo genere. In tal senso, la crescente personalizzazione degli *e-book*, attraverso l'introduzione non solo di immagini, ma anche di file audio e video, di link che creano percorsi interni al testo o che rimandano a pagine internet o a forum di discussione con altri lettori, garantisce approcci didattici multiprospettici. L'incontro tra libro cartaceo e digitale viene, dunque, a costituirsi sempre di più come esperienza intrinseca, che finisce per risultare profondamente modificata rispetto a quella del passato. Tale questione della personalizzazione della lettura e del testo

cartaceo/digitale assume particolare rilevanza proprio in virtù del fatto che essa può essere intesa anche come rapporto materiale/immateriale, rappresentando così una vera e propria via di facilitazione didattica dell'esperienza di lettura, che estende le stesse caratteristiche di quest'ultima in termini di spazio amplificato, dove, per esempio, dispositivi tecnologici, facili da usare, possono contenere intere biblioteche in tempi di apprendimento ottimizzati, i cui diversi fattori possono contribuire a rendere unica l'esperienza di lettura, individualizzando i fattori contestuali, materiali e personali, che potrebbero fraporsi come ostacolo al raggiungimento di una relazione peculiare con la lettura.

Il rapporto tra testo cartaceo e digitale deriva dalla natura stessa dei linguaggi e dei media coinvolti, che sono prevalentemente basati su peculiari strutture, le cui qualità si evidenziano nell'uso ricorsivo dei concetti di interazione, coinvolgimento, esplorazione, collaborazione ecc.

Il valore della lettura, però, prescinde dal supporto materiale preso in considerazione, spingendoci dunque a ritenere sterile un pensiero che faccia propria un'opposizione tra testo cartaceo e digitale. Digitalizzare un testo diviene necessario soprattutto ai fini della democratizzazione della cultura e dell'apprendimento, al fine di poter disporre di ulteriori strumenti di ricerca, senza mai ridurre, tuttavia, il concetto di libro a mera stasi conoscitiva. In tal senso, è possibile accogliere le innovazioni proprie delle nuove tecnologie, senza accantonare il libro cartaceo, ma proponendo un'interazione complessa tra i due formati, intendendoli come due strumenti a servizio dell'apprendimento e dello sviluppo di funzioni cognitive specifiche e differenti, a seconda del tipo di canali sensoriali utilizzati.

6. Una ricerca esplorativa sull'esperienza di lettura di allievi di scuola primaria

Nella società contemporanea multimediale anche l'esperienza di lettura dei bambini risulta notevolmente mutata, a seguito dell'introduzione sul mercato di dispositivi e specifiche app che accompagnano e, talvolta, sostituiscono il libro cartaceo tradizionale. Non c'è dubbio che le scuole primarie di tutto il mondo, nel corso degli anni, si siano impegnate a sostenere prospettive diverse sull'apprendimento della lettura in risposta al testo stampato (Nicholson, 1993) con approcci diversificati che hanno messo al centro il "libro reale" (Campbell, 1992). Il più delle volte, naturalmente, le scuole si sono aggrappate al testo stampato come forma primaria di comunicazione, perché non sempre capaci di gestire l'approccio alla lettura con altri generi di testo. Le metanalisi disponibili sembrano evidenziare come i spesso i lettori sembrano essere più efficienti e consapevoli delle proprie prestazioni durante la lettura dalla carta rispetto agli schermi (Clinton, 2019). Con il predominio crescente della lettura digitale sulla lettura cartacea, è diventato fondamentale acquisire la comprensione degli effetti del mezzo sulla comprensione della lettura. Tuttavia, la ricerca mostra come i risultati siano contrastanti, rendendo difficile trarre conclusioni (Delgado, 2018), anche se interessanti appaiono alcuni esiti. Alcuni autori come Kress (2000), hanno mostrato come il visivo e l'iconico siano diventati centrali per i testi da impiegare in campo alfabetico e per risolvere problemi di lettura emergenti nella società attuale. La combinazione di parole, movimento, suono e colore, in particolare nel contesto mediale, ha comportato la rivisitazione da parte della ricerca dei concetti tradizionali dell'esperienza di lettura dei bambini; e la lettura di testi digitali e multidimensionali, così familiari ai bambini nella società attuale, è un dato di cui tenere conto nei

percorsi di alfabetizzazione, anche in riferimento alla loro valutazione (Bearne, 2003; 2005). L'importanza oggi di svolgere ricerche esplorative dirette ad indagare l'esperienza di lettura nel tempo risiede nel fatto che oggi si stanno affermando sempre con più forza forme di analfabetismo profonde che riguardano i processi di comprensione di testi complessi.

6.1 La ricerca

A partire da tali considerazioni e riconoscendo il contributo delle varie modalità semiotiche nel processo di creazione del significato è stata svolta una ricerca, il cui obiettivo è stato quello di comprendere l'esperienza di lettura di dieci bambini (cinque femmine e cinque maschi) frequentanti la classe quinta della scuola primaria di scuole dislocate in due regioni italiane (Lazio e Sicilia), di età tra i 10 e gli 11 anni. La scelta dei soggetti in relazione all'età e classe frequentata ha garantito alcune condizioni specifiche legate alla lettura in contesto scolastico.

La ricerca ha previsto l'uso della tecnica dell'intervista semi-strutturata al fine di condurre una ricerca esplorativa, così come descritto da Brinkmann (2018). La motivazione di tale scelta è dettata da ragioni "di convenienza" e dalla necessità di ottenere maggiori chiarimenti in merito alle differenze di lettura tra testi cartacei e digitali, essendo ancora oggi un campo di ricerca in evoluzione e che mostra risultati spesso contrastanti (Jones, 1995; Delgado, 2018; Benvenuto, 2005; Gotman & Blanchet, 2000; Bailey, 1991).

La ricerca ha impiegato la tecnica per intervista. Le interviste si sono svolte in formato semi-strutturato e sono state corredate da una guida. Tale formato ha aiutato gli intervistatori a stabilire con i bambini un rapporto di fiducia, poiché, per la sua flessibilità di scambio, ha garantito una maggiore libertà di risposta dei bambini e ha consentito di gestire meglio i rilanci, coniugando rigore a contenuto, oltre che di approfondire alcuni argomenti, di consentire specificazioni, ulteriori commenti ecc., utili ad assolvere agli obiettivi della ricerca.

L'intervista ha previsto un certo numero di dimensioni o tematiche, che hanno consentito agli intervistatori di mostrare maggiore flessibilità nella sua conduzione al fine di facilitare il rapporto interpersonale con i bambini attraverso l'ausilio e lo sviluppo di una comunicazione chiara, tale da far emergere valenze emozionali, aspetti processuali della lettura e specifici bisogni.

Quando sceglie, particolarmente adatta per raccogliere dati in profondità, ma anche duttile e flessibile, che è stata applicata in un processo di esplorazione iniziale per identificare aspetti importanti dell'esperienza di lettura dei bambini in rapporto ai testi cartacei e digitali e di messa a punto delle ipotesi per una ricerca futura più ad ampio respiro. Per la raccolta dei dati sono state utilizzate interviste individuali semi-strutturate, registrate, trascritte ed elaborate attraverso un'analisi di contenuto. Le interviste sono state condotte in contesto familiare e hanno avuto una durata di circa 60 minuti ciascuna.

Dimensioni esplorate:

- percezioni dell'alfabetizzazione alla stampa all'interno di diversi contesti
- percezioni dell'alfabetizzazione alla lettura digitale in diversi contesti
- definizione di lettura
- autopercezione di lettore
- competenza di lettura autopercepita
- lettura stampata e lettura a video
- fruizione di testi cartacei e digitali

- lettura testi cartacei e digitali in diversi contesti
- lettura guidata
- lettura libera/individuale
- lettura a casa
- lettura a scuola

6.2 Alcune domande

Ti piace leggere? Se no, perché.... Se sì perché
Preferisci leggere testi cartacei o testi digitali/online? Rilancio: Preferisci leggere un libro o preferisci leggere sul computer?
Cosa significa per te essere capace di leggere?
Tu pensi di sapere leggere bene?
Pensi che sia importante essere un lettore?
Pensi che sia importante leggere? Rilancio: Pensi che le persone debbano essere in grado di leggere bene? Perché?
Parli mai con i tuoi amici e con la famiglia dei testi che leggi?
Preferisci leggere da solo o in compagnia di qualcuno?
Se preferisci leggere in compagnia, preferisci testi cartacei o digitali?
Se i tuoi amici ti parlassero di quello che hanno letto saresti incuriosito Perché?
Pensi di essere un lettore di libri cartacei o di libri digitali?
C'è qualcosa che i tuoi genitori o i tuoi insegnanti hanno fatto per stimolare il tuo piacere verso la lettura? Puoi spiegare cosa? Se sì ti hanno spinto a leggere solo libri cartacei o anche ebook per esempio?
Le ultime cose o libri che hai letto le hai lette su libri cartacei o digitali?
Ricordi qualcuno dei primi libri cartacei che hai letto? E su supporto digitale?
Quali sono quelli che preferiti?
Ai tuoi amici (o al tuo migliore amico) piace leggere testi cartacei o digitali? Perché pensi che lo faccia/no?
Ha mai voglia ora di leggere un libro o una rivista online? Preferisci leggere le informazioni o chat su Internet? Perché?
Gli altri membri della tua famiglia parlano delle cose che leggono?
Se i tuoi amici ti parlassero di un importante libro cartaceo che hanno letto, lo andresti a cercare?
Cosa c'è nella lettura cartacea che ti fa/non ti fa venire la voglia di leggere?
C'è qualche esperienza che ricordi e che potrebbe aver contribuito alla tua passione/avversione per la lettura cartacea? Cosa?

Per esaminare i dati delle interviste è stata effettuata l'analisi di contenuto, dove i ricercatori hanno studiato in modo indipendente ogni intervista per individuare le caratteristiche centrali ricorrenti, le quali sono state identificate e discusse. L'elenco di caratteristiche che ne è scaturito è stato poi utilizzato per riesaminare ogni protocollo di intervista e per garantire che fosse ampiamente caratteristico.

6.3 I risultati

Alla luce delle domande di ricerca, l'analisi delle interviste ha fatto affiorare diversi temi significativi. Chiare appaiono le differenze tra bambini che si dichiarano lettori e non lettori, che sono state confermate dall'esame più approfondito circa l'interesse per la lettura.

I profili dei bambini che sono stati classificati come lettori o non lettori, di testi scritti e testi digitali, hanno rivelato caratteristiche uniche nelle esperienze di ogni bambino, ma anche un certo numero di elementi comuni all'interno dei tre gruppi emergenti: lettori di testi scritti e digitali, lettori di testi digitali, non lettori di testi scritti.

Emerge come i lettori di testi scritti interagiscono regolarmente sia in famiglia con altri membri sia a scuola con altri coetanei o insegnanti, mentre i lettori di testi prevalentemente digitali dichiarano di condividere le riflessioni sulle letture ad ampio spettro e in maniera piuttosto indifferenziata. Tutti i lettori intervistati hanno riferito di discutere di ciò che leggono con altri lettori interessati, soprattutto in ambito familiare o con un/una amico/a intimo. Le discussioni sui testi scritti sembrano permettere ai bambini di attingere alle esperienze di lettura di altri membri della loro cerchia sociale, mentre quelle sui testi digitali permettono così di concepire la lettura come parte della loro vita sociale.

Raccontare le storie o parlare di personaggi e di trame con un altro lettore appassionato è stato un elemento importante delle esperienze dei piccoli lettori. Tre bambini su dieci descrivono con precisione come le storie narrate dalle loro madri abbiano accresciuto il loro interesse per la lettura e gli abbiano dato l'opportunità di condividere alcune riflessioni con amici, insegnanti e altri familiari. I lettori di testi cartacei dichiarano, infatti, di essere stati quasi sempre avviati alla lettura dalla madre, che ha letto loro i libri fin da piccoli o da parenti che gli hanno trasmesso il loro amore per la lettura e quindi hanno contribuito a far nascere in loro l'interesse per questa attività. Francesco (nome di fantasia) riferisce, per esempio: "Mia madre parlava dei libri e mi raccontava storie fantastiche... diceva: 'Prova a leggere questo e vedrai.....non diceva mai però leggi questa cosa su Internet'". Alessandra (nome di fantasia) racconta che sua zia, sorella della madre, le leggeva racconti e romanzi che aveva letto a sua volta alla sua età: "grande lettrice mia zia mi parla di un libro, questo libro e io cerco di trovarlo anche su Internet".

A volte, qualcuno di loro, dichiara di condividere le storie lette con gli amici. Tuttavia, i lettori di testi cartacei estendono questa interazione ai loro coetanei, ma il modello di riferimento che emerge è quasi sempre quello interno alla famiglia. I lettori di testi prevalentemente medial, invece, sembrano non essere stati sollecitati alla lettura da componenti della famiglia e dalla scuola e non dedicano tempo a chiacchierare né di libri cartacei né di libri digitali, condividono testi di varia natura con gli amici e preferiscono leggere su schermo piuttosto che su carta, perché si stancano facilmente "mi fanno male gli occhi dopo un po'", risponde Alessio (nome di fantasia).

I giovani lettori dichiarano di avere appreso dalla famiglia o da altri membri della loro cerchia sociale come la lettura su testi scritti possa essere un'attività divertente, piacevole e utile, mentre i lettori di testi digitali dichiarano di non essere mai stati incoraggiati alla lettura e anche quando questo sia avvenuto sporadicamente poi finivano per preferire, comunque, leggere sullo schermo.

In tal modo, queste prime interviste di cui si è dato qui un rapido resoconto, ha sicuramente fornito una visione preziosa dei modi in cui i bambini danno senso alla lettura e alle percezioni di sé stessi come "lettori". È particolarmente sorprendente notare come quasi tutti i bambini abbiano sottolineato l'importanza di una lettura "appresa" e la necessità di decodificare i diversi tipi di testo.

Un elemento centrale riguarda poi il fatto che il tipo di testo letto sembra influenzare il modo in cui i bambini definiscono la "lettura" stessa e sviluppano una percezione positiva o negativa della lettura cartacea o digitale. I diversi testi sono, comunque, sempre considerati dai bambini intervistati come messaggi da deco-

dificare. Nella lettura di testi digitali viene posta l'enfasi sulla necessità di comprendere meglio i messaggi e con più difficoltà quelli del testo stampato e si evidenzia come i bambini tendano ad affidarsi maggiormente agli spunti visivi quando si avvicinano ai testi scritti.

In considerazione del fatto che si era partiti dall'idea che la lettura sta diventando sempre più "multimodale" (Singer Trakhman, Alexander, & Sun, 2022; Berne, 2003; 2005; Carrington, 2005; Walsh, 2003), si nota come quella su testo stampato sembri affaticare maggiormente i bambini (dato preoccupante), restringendo notevolmente il valore della lettura stessa.

I risultati sono in linea con quella letteratura (Ofsted, 2004) che individua come i bambini percepiscano quest'ultima come un processo attraverso il quale si impara a leggere e a divenire fruitore di testi. Tuttavia, dal momento che il genere di testo (cartaceo o digitale) sembrava anche definire il concetto stesso di lettura e lo status di lettore, questa percezione appare particolarmente importante, in quanto in grado di far percepire i bambini come "in grado di leggere testi diversi". Chi di loro si percepiva negativamente come lettore lo faceva riferendosi soprattutto ai testi scritti e alla mancata incentivazione alla lettura.

7. Conclusioni

In conclusione, è importante che gli insegnanti e tutti coloro che sono interessati all'insegnamento della lettura riconoscano come i bambini abbiano bisogno di riconoscersi come lettori anche al di là del genere di testo considerato e come i diversi generi di testo siano in grado di influenzare la percezione che i bambini hanno della lettura e di se stessi come lettori. Si dovrebbe maggiormente curare i modi in cui tali testi vengono utilizzati nell'ambito dell'insegnamento della lettura nei primi anni di vita. Allo stesso tempo, i risultati hanno evidenziato come i bambini di questa età tendano ad affidarsi maggiormente agli spunti visivi quando si avvicinano ai testi scritti.

Ciò fa emergere la necessità per gli insegnanti di estendere i limiti del campo semantico dell'alfabetizzazione al di là dei testi cartacei per consentire l'uso di testi multimodali, per la crescente predominanza di testi digitali a cui i bambini sono generalmente esposti, che comporta una complessa interazione di elementi linguistici, immagini visive, grafica ed elementi di design.

Se anche l'esperienza di lettura dei bambini effettuata attraverso l'utilizzo di tablet (Delgado Salmerón, 2022) e ulteriori materiali multimediali si configura come un'esperienza veloce, non lineare, maggiormente distratta e di "superficie" rispetto all'immersione più profonda ed intima di quella che avviene con il libro cartaceo, quest'ultima viene percepita in maniera più pesante e, qualche volta, scoraggiante per i più deboli.

Pertanto, sebbene la lettura in digitale non si presti a prevedere testi lunghi e spesso si componga di titoli che sono praticamente privi di testi, giocata su illustrazioni animate e suoni (Konnikova, 2014, p. 14), essa va calibrata e opportunamente integrata con quella cartacea. Quando essa avviene, per esempio, su tablet si può accedere ad alcune funzioni come l'AirPlan, che consentono all'insegnante di duplicare lo schermo, proiettandolo su altro supporto e, al contempo, condividere in tempo reale materiali, documenti e contenuti multimediali tramite la rete.

Il punto di maggiore continuità tra la lettura cartacea e digitale avviene su modelli editoriali interattivi che vedono nella combinazione cartaceo/digitale il rap-

porto fisico/virtuale tra pagina e lettore capace di creare nuovi significati, facendo leva sulla diversa gestualità del voltare pagina, toccare e ricombinare le diverse parti. Nel momento in cui queste caratteristiche di interazione vengono trasferite sui diversi formati, cartaceo/digitale, si acquisiscono nuove potenzialità che consentono al bambino una più ampia esplorazione testuale e narrativa tale da rendere il ruolo del lettore lasciato alla fantasia e all'immaginazione, interattivo e più complesso.

Garantire l'uso di una pluralità di testi e linguaggi e una flessibilità nell'integrazione di questi ultimi, adattandoli alle necessità, alle motivazioni e alle caratteristiche dei fruitori offre alla didattica notevoli vantaggi, poiché non obbliga più l'allievo ad una lettura automatica, ma gli consente l'assunzione di un atteggiamento critico e problematico. L'uso dei testi cartacei e digitali in aula e la loro efficace integrazione sul piano della progettazione didattica aiuta l'insegnante a orientare lo studente verso una lettura strutturale che permetta la comprensione profonda dei messaggi e del loro significato. Saper distinguere, saper riconoscere, saper denominare, saper analizzare, saper estrarre i significati, saper riflettere e saper valutare ciò che si legge vuol dire possedere una capacità di comprensione critica e decodifica consapevole dei messaggi, che comporta l'acquisizione di una competenza di lettura, intesa come capacità di decodifica e di comprensione dei testi cartacei e digitali/mediali, i quali posseggono precise grammatiche che vanno conosciute, decodificate e interpretate, rinviano alla necessità di una conoscenza delle regole che ne governano il funzionamento. Soggetto competente è colui che è capace di fruire dei testi responsabilmente e criticamente di colui, che è capace di effettuare scelte consapevoli sui prodotti da leggere, selezionandoli e scegliendogli sulla base dei propri bisogni informativi. La capacità di lettura critica (Cervetti et al., 2001; Walz, 2001; Painter, 1965; Wolf, King, & Huck, 1968) e le strategie ad essa riferite (Rise, Cooper, & Warrine, 1999), viene definita come comprensione profonda dei messaggi contenuti nei testi, che va oltre la superficie della rappresentazione, si realizza a partire da una interrogazione del testo di cui si sta fruendo ed è orientata alla comprensione dei significati, ovvero del "cosa, del come, del perché e del chi". Essa si concentra sulla scoperta deliberata di una relazione tra lettore, soggetto e scrittore attraverso l'analisi dell'uso da parte di quest'ultimo di dispositivi (come linguaggio figurativo, immagini ecc.) volte a far emergere l'intenzione dell'autore (Cervetti et al., 2001), e il conseguente effetto sui pensieri e le emozioni del lettore previsto. "Lettura critica" è legata, infatti, all'"alfabetizzazione critica" con cui condivide caratteristiche comuni, pur con diverse e importanti distinzioni (Cervetti et al., 2001), le quali fornire agli studenti tipi di testi appropriati per la pratica nelle attività di lettura critica sarà utile per lo sviluppo delle loro capacità di lettura critica. Insegnanti devono essere adeguatamente preparati (Karadag, 2014; Kobayashi, 2007; Bosley, 2008).

Questi risultati hanno importanti implicazioni per gli interventi legati alla lettura, poiché promuovere una maggiore riflessione sul ruolo della lettura a scuola può accrescere l'impegno nella lettura da parte dei bambini verso i testi sia cartacei sia digitali, con importanti implicazioni per la motivazione a leggere. Le percezioni dei bambini sull'importanza e il valore della lettura possono, infatti, influenzare la loro motivazione a leggere. Tuttavia, al momento non è ancora stato spiegato in maniera esaustiva noto come i bambini continuino a percepire il valore della lettura nel tempo.

Le scuole devono, dunque, ampliare le loro forme di progettazione degli spazi della lettura integrata se vogliono riuscire ad incoraggiare i bambini ad apprezzare testi di diversa natura e a valorizzare l'ampia gamma di modalità attraverso la quale

essi si costruiscono e si comprendono i testi. Ciò al fine di consentire ai giovani di divenire “buoni lettori” o “*good comprehender*” (Oakhill, 1984) e poi utilizzatori esperti di testi cartacei e digitali, capaci di fare inferenze, di rispondere correttamente alle domande proposte, inerenti sia le informazioni ricavabili direttamente dal testo sia le informazioni tratte da un processo di elaborazione inferenziale attraverso sistemi di lettura personalizzati mirano a fornire ai bambini loro una serie di esperienze di lettura su misura (Kucirkova, 2017).


Riferimenti bibliografici

- Afflerbach, P., Pearson, D., & Paris, S. (2017). Skills and strategies. Their differences, their relationships, and why they matter. In K. Mokhtari (Ed.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading instruction* (pp. 33–50). Lanham: Roman and Littlefield.
- Bearne, E. (2003). Rethinking literacy: communication, representation and text. *Reading, Literacy and Language*, 37(3), 98–103. <https://doi.org/10.1046/j.0034-0472.2003.03703002.x>
- Bearne, E. (2005). Multimodal texts: what they are and how children use them. In J. Evans (Ed.), *Literacy moves on: using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom* (pp. 13–29). London: David Fulton.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Benvenuto, G., Lastrucci, E., & Salerni, A. (2002). *Leggere per capire. Strumenti e tecniche per la rilevazione della competenza nella lettura a livello di adolescenza*. Roma: Anicia.
- Bailey, K. (1991). *Metodi della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2011). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17–66). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Brinkmann, S. (2018). The interview. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5 ed) (pp. 576–599). SAGE.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment Same or Different. *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2000). *L'indagine e i suoi metodi: l'intervista*. Roma: Kappa (Original work published 1992).
- Bosley, L. (2008). “I Don’t Teach Reading”: critical reading instruction in composition courses. *Literacy Research and Instruction*, 47(4), 285–308. <https://doi.org/10.1080/193880-70802332861>
- Cacciò, L., De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1996). *Abilità metacognitive e comprensione del testo scritto*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Campbell, R. (1992). *Reading real books*. Buckingham: Open University Press.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Cardarello, R., & Contini, A. (2012). *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Caronia, L., & Gherardi, V. (1991). *La pagina e lo schermo. Libro e TV: antagonisti o alleati?* Firenze: La Nuova Italia.
- Carrington, V. (2005). New textual landscapes, information and early literacy. In J. Marsh (Ed.), *Popular culture, new media and digital literacy in early childhood* (pp. 13–27). London: Routledge Falmer.
- Cervetti, G., Pardales, M. J., & Damico, J. S. (2001). A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9). Retrieved August 30, 2022, from http://www.readingonline.org/articles/-art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: a systematic review and meta analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288–325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>

- Colombo, A. (2022). *Leggere e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- Cornoldi, C., & Caponi, B. (1991). *Memoria e metacognizione*. Trento: Edizioni Erikson.
- De Beni, F., & Pazzaglia, R. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.
- De Beni, R., Cisotto, L., & Carretti, B. (2002). *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Centro Studi Erikson.
- Delgado, P., & Salmerón, L. (2022). Cognitive effort in text processing and reading comprehension in print and on tablet: an eye-tracking study. *Discourse Processes*, 59(4), 237–274. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2022.2030157>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: a meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25(1), 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Ferri, P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Bruno Mondadori.
- Halamish, V. & Elisya Elbaz, E. (2020). Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. *Computers & Education*, 145(5), 103737. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103737>
- Hu, B. Y., Wu, H., Curby, T. W., Wu, Z., & Zhang, X. (2018). Teacher-child interaction quality, attitudes toward reading, and literacy achievement of Chinese preschool children: mediation and moderation analysis. *Learning and Individual Differences*, 68, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.09.004>
- Ianes, D. (1996). *L'approccio metacognitivo nell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Kagohara, D. M., van der Meer, L., Ramdoss, S., O'Reilly, M. F. (2012). Using iPods (R) and iPads (R) in teaching programs for individuals with developmental disabilities: a systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.07.027>
- Karadag, R. (2014). Primary school teacher candidate's views towards critical reading skills and perceptions of their competence. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 152, 889–896. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.339>
- Kobayashi, K. (2007). The influence of critical reading orientation on external strategy uses during expository text reading. *Educational Psychology*, 27(3), 363–375. <https://doi.org/10.1080/01443410601104171>
- Konnikova, M. (2014). What's lost as handwriting fades. *New York Times*, June 2, 2014. Retrieved August 30, 2022, from <https://www.nytimes.com/2014/06/03/science/whats-lost-as-handwriting-fades.html>
- Kress, G. (2000). Multimodality: challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, 34(2), 337–340. <https://doi.org/10.2307/3587959>
- Kucirkova, N. (2017a). An integrative framework for studying, designing and conceptualising interactivity in children's digital books. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1168–1185. <https://doi.org/10.1002/berj.3317>
- Kucirkova, N. (2017b). iRPD—A framework for guiding design based research for iPad apps. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 598–610. Retrieved August 30, 2022, from https://e-space.mmu.ac.uk/605148/2/Main%20document%20REVISED%20July-%202015_submitted.pdf
- Kucirkova, N. (2018). Children's agency and reading with story-apps: considerations of design, behavioural and social dimensions. *Qualitative Research in Psychology*, 19(1), 66–90. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1545065>
- Kucirkova, N. (2019). Socio-material directions for developing empirical research on children's e-reading: a systematic review and thematic synthesis of the literature across disciplines. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(1), 148–174. <https://doi.org/10.1177/1468798418824364>
- Kucirkova, N., & Littleton, K. (2016). *The digital reading habits of children. A national survey of parents' perceptions of and practices in relation to children's reading for pleasure with print and digital books*. The Open University. Art Council England. Book Trust. Retrieved August 30, 2022, from https://www.researchgate.net/publication/299563417_The_digital_reading_habits_of_children
- Kucirkova, N., Messer, D., Sheehy, K., & Flewitt, R. (2013). Sharing personalised stories on-

- Pads: A close look at one parent-child interaction. *Literacy*, 47(3), 115–122. <https://doi.org/10.1111/lit.12003>
- Leu, D. J. (2000a). Literacy and technology: deictic consequences for literacy education in an information age. In M. L., Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 743–770). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Leu, D. J., & Kinzer, C. K. (2000). The convergence of literacy instruction and networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 108–127. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.1.8>
- Leu, D. J., Reinking, D., Carter, A., Castek, J., Coiro, J., & Henry, L. A. (2007). *Defining online reading comprehension: using think-aloud verbal protocols to refine a preliminary model of Internet reading comprehension processes*. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago. Retrieved November 27, 2020, from https://docs.google.com/Doc?id=dcbjhrtq_10djqrhz
- Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C. & Timbrell, N. (2015). The new literacies of online research and comprehension: rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 37–59. <https://doi.org/10.1002/rrq.85>
- Liu, Z. (2005). Reading behaviour in the digital environment: changes in reading behaviour over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700–712. <https://doi.org/10.1108/00220410510632040>
- Lucisano, P., & Piemontese, M. (1986). Leggibilità dei testi e comprensione della lettura. *Linguaggi*, 3(3), 28–38.
- Lucisano, P., & Piemontese, M. (1988). GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà di lettura dei testi in lingua italiana. *Scuola e Città*, 39(3), 110–124.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema*. Bari: Laterza.
- Marzano, A., Vegliante, R., & Iannotta, I. S. (2015). Apprendimento in digitale e processi cognitivi: problemi aperti e riflessioni da ri-avviare. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15(2), 19–34. <https://doi.org/10.13128/formare-17058>
- Mason, L. (2018). Multiplicity in the digital era: processing and learning from multiple sources and modalities of instructional presentations. *Learning and Instruction*, 57, 76–81. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.03.004>
- Mingrino, M. (2010). I media digitali: definizione, caratteri, tipologia. In P.C. Rivoltella & S. Ferrari (Eds.), *A scuola con i media digitali: problemi, didattiche, strumenti*. (pp. 11–25). Milano: Vita & Pensiero.
- Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P., & Hooper M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. <http://timssandpirs.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Nardi, A. (2022). *Il lettore 'distratto'. Studi e saggi*. Firenze: Firenze University Press.
- Nicholson, T. (1993). Reading without context. In G. B. Thompson, W. E. Tunmer, & T. Nicholson (eds.) *Reading acquisition processes* (pp. 123–147). Cleveland: Multilingual Matters.
- Nuzzaci, A. (2020). When “knowing how to read texts” means understanding and inferring meanings. *Brolly. Journal of Social Sciences*. 3(1), 7–39. Retrieved August 30, 2022, from <https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/brolly/article/view/1448/1199>
- Oakhill, J. (1984). Inferential and memory skills in children’s comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1984.tb00842.x>
- Oakhill, J., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91–121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- OECD (2018). *PISA 2018 Reading literacy framework*. Retrieved August 20, 2022, from <https://www.iprase.tn.it>
- Ofsted (2004). *Reading for purpose and pleasure: an evaluation of the teaching of reading in primary schools*. Retrieved August 30, 2022, from [http://dera.ioe.ac.uk/5215/1/Reading-%20for%20purpose%20and%20pleasure%20-%20an%20evaluation%20of%20the-%20teaching%20of%20reading%20in%20primary%20schools%20\(PDF%20format\).pdf](http://dera.ioe.ac.uk/5215/1/Reading-%20for%20purpose%20and%20pleasure%20-%20an%20evaluation%20of%20the-%20teaching%20of%20reading%20in%20primary%20schools%20(PDF%20format).pdf)
- Painter, H. W. (1965). Critical reading in the primary grades. *The Reading Teacher*, 19(1), 35–39. <https://www.jstor.org/stable/20195476>

- Petrová, Z. (2022) Medium-specific aspects of digital reading and their impact on reading comprehension. *Human Affairs*, 32(2), 134–144. <https://doi.org/10.1515/humaff-2022-0011>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, 1–6. <https://doi.org/10.1108/107481201110424843>
- Rise, B., Cooper, C. R., & Warrine, A. M. (1999). *Reading critically, writing well: a reader and guide* (5th ed.). New York: Bedford/St. Martin's.
- Rivoltella, P. C. (2006). *Screen generation: gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: V&P.
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C., & Ferrari, S. (2010). *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*. Milano: Vita & Pensiero.
- Sage, K., Augustine, H., Shand, H., Bakner, K., & Rayne, S. (2019). Reading from print, computer, and tablet: equivalent learning in the digital age. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2477–2502. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09887-2>
- Schneps, M., Chen, C., Pomplun, M., Wang, J., Crosby, A., & Kent, K. (2019). Pushing the speed of assistive technologies for reading. *Mind, Brain, and Education*, 13(1), 14–29. <https://doi.org/10.1111/mbe.12180>
- Singer Trakhman, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: what the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2016). Reading across mediums: effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration. *Journal of Experimental Education*, 85(1), 155–172. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1143794>
- Singer Trakhman, L. M., Alexander, P. A., & Berkowitz, L. E. (2019). Effects of processing time on comprehension and calibration in print and digital mediums. *The Journal of Experimental Education*, 87(1), 101–115. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1411877>
- Singer Trakhman, L. M., Alexander, P. A., & Sun, Y. (2022). The effects of processing multimodal texts in print and digitally on comprehension and calibration. *The Journal of Experimental Education*. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2092831>
- Singer Trakhman, L. M., Alexander, P. A., & Silverman, A. B. (2018). Profiling reading in print and digital mediums. *Learning and Instruction* 57, 5–17. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.001>
- Spiro, R. J., DeSchryver, M., Schira Hagerman, M., Morsink, P. M., & Thompson, P. (Eds.) (2015). *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices*. New York: Routledge.
- Suppa, R. (2019). Evidence based per l'accessibilità, l'epartecipazione e l'inclusione. *ICTED Magazine*, January 17, 2019. Retrieved August 30, 2022, from <https://www.ictedmagazine.com/index.php/edi2-6/104-evidence-based-per>
- VanLehn, K. (2011) The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197–221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.611369>
- Walsh, M., (2003). Reading pictures: what do they reveal? Young children's reading of visual texts. *Reading, Literacy and Language*, 37(3), 123–130. <https://doi.org/10.1046/j.0034-0472.2003.03703006.x>
- Walz, J. (2001). Critical reading and the internet. *The French Review*, 74(6), 1193–1205. Retrieved August 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/399838>
- Wästlund, E., Norlander, T., & Archer, T. (2008). The effect of page layout on mental workload: a dual-task experiment. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1229–1245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.05.001>
- Wolf, W., King, M. L., & Huck, C. S. (1968). Teaching critical reading to elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 3(4), 435–498. <https://doi.org/10.2307/747152>



*Acqualunquecosto: Music, art and sustainability,
together, at a distance*
*Acqualunquecosto: Musica, arte e sostenibilità,
insieme, a distanza*

Franco Pistono

Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma – franco.pistono@unicusano.it
<https://orcid.org/0000-0002-7175-6505>

Valerio Ciarocchi

Istituto Teologico “San Tommaso d’Aquino”
Centro di Pedagogia Religiosa “G. Cravotta” di Messina
<https://orcid.org/0000-0002-5588-6115>

Nicola Antonazzo

Istituto Teologico “San Tommaso d’Aquino”
Centro di Pedagogia Religiosa G. Cravotta di Messina
<https://orcid.org/0000-0001-8725-6487>

ABSTRACT

A remote sustainability education project involving 2000 primary school children in a unique work dedicated to the water resource. How music and art can help make young people feel united, as well as families, offering them a work of synthesis in which to reflect themselves as a society.

Un progetto di educazione alla sostenibilità, a distanza, coinvolgente 2000 bambini delle scuole primarie in un’opera unica dedicata alla risorsa acqua. Come la musica e l’arte possono contribuire a far sentire uniti i giovani, nonché le famiglie, offrendo loro un lavoro di sintesi in cui specchiarsi come società.

KEYWORDS

Music, education, sustainability, art, water
Musica, educazione, sostenibilità, arte, acqua

CONFLICTS OF INTEREST

The Authors declare no conflict of interests.

* L’articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori. Nello specifico, Nicola Antonazzo ha scritto i paragrafi 2 e 3, Valerio Ciarocchi ha scritto i paragrafi 4 e 5, Franco Pistono ha scritto i paragrafi 1 (introduzione), 6, 6.1, 6.2 e 7 (conclusione).

1. Introduzione

Durante l'anno scolastico 2020/2021 è partita a Vercelli un'iniziativa analoga ad altre equivalenti già realizzate in molte realtà, cioè la fornitura di borracce personali agli alunni delle scuole; l'azione ha senso per almeno due ragioni di base, prima delle quali la immediata, conseguente riduzione teorica del rifiuto plastico incarnato dalle bottigliette, la seconda - assai più importante in prospettiva - per responsabilizzare i bambini, educandoli a compiere un gesto personale, di senso comune, quasi a esemplificare che "ogni goccia conta", sia per metafora, sia ormai letteralmente. La distribuzione è partita con la donazione di 2000 (duemila) borracce, finanziate da un'azienda privata, in risposta a un bando puntuale dell'amministrazione comunale cittadina; con l'azione è stata coperta l'esigenza di tutti i bambini delle scuole primarie dei 4 istituti comprensivi vercellesi.

Si è trattato di un gesto di grande e tangibile valore, non solo economico, che ha reso in certo senso "concreto" l'approccio teorico all'educazione alla sostenibilità svolto in aula; incastonata all'interno dell'educazione civica, essa è infatti obbligatoria, con almeno 33 ore all'anno dedicate, a partire proprio dal settembre 2020, quale percorso di «esplorazione emotiva e culturale» (Miur, 2020).

Nell'impossibilità di accompagnare la distribuzione delle borracce con interventi ad hoc nelle classi per via della chiusura imposta dalla condizione pandemica, ci si è interrogati su come, comunque, dar pieno senso all'importante, simbolico dono; si è così immaginato di coinvolgere tutti i bambini, nessuno escluso, non in lavori singoli, bensì in un lavoro comune, cooperativo, pratico, giocoso e artistico, che lasciasse un segno a loro e, a ritroso, alle famiglie, in un'ottica comunitaria.

Il grande ombrello sotto il quale ospitare l'azione è stato quello della musica, ma prima di accostare il discorso alla descrizione pratica di quanto svolto, aspetti teorici che meritano una riflessione sono quelli dedicati al ruolo dell'arte dei suoni in pandemia quale "collante" sociale, pur se a distanza, nonché il valore del lavorare insieme, in numero così elevato (2000 bambini) a un'unica attività scolastica, di taglio artistico; altre suggestioni certamente emergeranno, a lato delle testé citate.

2. Ascoltare la voce dei più giovani

Il 12 settembre 2019 Papa Francesco annunciava la firma del Patto Educativo Globale e promuoveva un evento mondiale (previsto per il 14 maggio 2020) da titolo "Ricostruire il patto educativo globale". L'incontro aveva lo scopo di ravvivare l'impegno per e con le giovani generazioni riscoprendo un'educazione più aperta ed inclusiva. Nel Messaggio di invito il Santo Padre ritornava sulla necessità, già espressa in altre occasioni, di dar vita ad un Villaggio dell'Educazione: «In un simile villaggio è più facile trovare la convergenza globale per un'educazione che sappia farsi portatrice di un'alleanza tra tutte le componenti della persona: tra lo studio e la vita; tra le generazioni; tra i docenti, gli studenti, le famiglie e la società civile con le sue espressioni intellettuali, scientifiche, artistiche, sportive, politiche, imprenditoriali e solidali. Un'alleanza tra gli abitanti della Terra e la "casa comune", alla quale dobbiamo cura e rispetto. Un'alleanza generatrice di pace, giustizia e accoglienza tra tutti i popoli della famiglia umana nonché di dialogo tra le religioni» (Congregazione per l'Educazione Cattolica, 2020).

Uno degli obiettivi indicati nella stesura del Patto educativo Globale richiama

la necessità di riscoprire l'educazione come esperienza di accompagnamento. La comunità degli educatori, è chiamata ad «ascoltare la voce dei bambini, dei ragazzi e dei giovani a cui trasmettiamo valori e conoscenze, per costruire insieme un futuro di giustizia e di pace, una vita degna per ogni persona» (Congregazione per l'Educazione Cattolica, 2020). L'ascolto indicato dal Papa passa attraverso una serie di gesti concreti. I giovani chiedono di essere protagonisti. Per Papa Francesco la scuola è il luogo privilegiato per accostarsi ai giovani. Tuttavia il Pontefice riscontra una certa criticità nei processi educativi propri di questa istituzione. Nella *Christus vivit* sottolinea, infatti, che «la scuola ha bisogno di una urgente autocritica, se si considerano i risultati della pastorale di molte istituzioni educative, una pastorale concentrata sull'istruzione religiosa che risulta spesso incapace di suscitare esperienze di fede durature. La fobia del cambiamento le rende incapaci di sopportare l'incertezza e le spinge a chiudersi di fronte ai pericoli, reali o immaginari, che ogni cambiamento porta con sé. La scuola trasformata in un "bunker" che protegge dagli errori "di fuori" è l'espressione caricaturale di questa tendenza». (Francesco, 2019a nr. 221). Francesco fa più volte riferimento ad una catastrofe educativa rinforzata oggi dalle situazioni di sfruttamento di cui sono vittime tanti giovani sottratti al mondo della scuola e dell'istruzione. Prima di tutto occorre ripristinare il dovuto, ponendo le condizioni affinché il diritto/aspirazione dei giovani alla propria realizzazione si concretizzi garantendo un accesso indiscriminato all'istruzione. Un diritto la cui negazione è andata ad accentuarsi dal marzo 2020, quando l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha dichiarato il Coronavirus pandemia. Secondo fonti UNICEF «più di 1,6 miliardi di bambini e giovani hanno subito le conseguenze derivanti dalla chiusura delle scuole, ed almeno 1 scolaro su 3 non ha avuto accesso alla didattica a distanza durante i periodi chiusura scolastica. Soprattutto, più della metà dei bambini e dei giovani di tutto il mondo non dispone di una connessione digitale, e ciò preclude loro l'accesso alle risorse per l'apprendimento a distanza». (UNICEF, 2021).

Una scuola negata determina a sua volta l'impossibilità per le istituzioni educative e scolastiche di realizzare un sano protagonismo dei giovani in forme concrete di partecipazione attraverso gli strumenti offerti dagli organi consultivi e deliberativi. La scuola, insieme alle istituzioni educative, risponderanno alla loro vocazione aprendosi e facilitando l'integrazione di tutti, iniziando dagli studenti e dalle studentesse che presentano bisogni educativi speciali.

Il problema di fondo rimane, quindi, legato al rapporto che l'uomo intende sostenere con i suoi simili e con la realtà che lo circonda. Durante il viaggio in Thailandia e Giappone nell'autunno del 2019, visitando la Sophia University di Tokyo, Papa Francesco riprende i contenuti della *Laudato si'* affermando che la preoccupazione per casa comune, «può coniugarsi con la promozione di una nuova episteme in grado di allargare e mettere in discussione ogni tentativo riduzionista da parte del paradigma tecnocratico. Non perdiamo di vista che l'autentica umanità, che invita a una nuova sintesi, sembra abitare in mezzo alla civiltà tecnologica, quasi impercettibilmente, come la nebbia che filtra sotto una porta chiusa». (Francesco, 2019b)

Nel concreto, una vera educazione al rispetto della casa comune passa stili di vita più sobri e rispettosi dell'ambiente, investimenti nelle energie rinnovabili, salvaguardia e diffusione di spazi verdi nel proprio territorio e nei propri centri educativi. Ancora una volta le istituzioni educative sono chiamate ad una conversione non solo delle idee ma anche del vivere quotidiano. Una conversione che coinvolge gli spazi e le strutture all'interno dei quali prendono vita i percorsi educativi.

La pratica educativa, per usare un'espressione cara a Papa Francesco, è per sua

natura chiamata «a creare una “cittadinanza ecologica”» (Francesco, 2015 nr. 211). Solo in questo modo può realizzare la sua vocazione di strumento efficace di edificazione di una società più accogliente, guardando, quindi, non solo alla contingenza del momento presente, ma nell’orizzonte del lungo periodo. Una società capace di incarnare nei fatti lo stesso impegno nella custodia dell’altro e della casa comune della terra.

L’educazione va, quindi, ripensata e ricompresa non solo come itinerario di crescita per i più piccoli/giovani, ma come occasione di ripensamento del cammino dell’intero corpo sociale in un’ottica di ripensamento delle strutture e delle abitudini di vita (Congregazione per l’Educazione Cattolica, 2020).

3. Custodire la casa comune

Da queste premesse appare evidente come il semplice gesto della distribuzione di una borraccia a così tanti bambini rappresenta un momento educativo che va al di là della sua già importante valenza simbolica. La materialità della proposta, lungi dall’aspettarsi su coordinate meramente astratte, realizza in un contesto pedagogico e sociale ben preciso e circoscritto le suggestioni più volte offerte dal recente magistero di papa Francesco. Un magistero fatto di pronunciamenti ufficiali e al contempo corroborato da continue e costanti incursioni sui temi della custodia della nostra casa comune, attraverso la protezione delle sue risorse. Tutto concretamente realizzabile adottando stili di vita più sobri e puntando su risorse energetiche rinnovabili e rispettose dell’ambiente.

Quest’approccio potrebbe apparentemente rientrare in una prospettiva di ambientalismo di facciata. Infatti, una certa pratica etichettabile come *green* è ormai divenuta quasi una moda. È difficile, nel mercato attuale, trovare proposte commerciali che non dichiarino di possedere un’anima *green* fin dall’origine della loro attività. L’impatto della crisi ambientale è ormai così evidente che solo poche realtà culturali riescono a negarne le ricadute nella vita di ogni giorno. Il concetto stesso di crisi ambientale, però, rischia di offrire una visione parziale di qualcosa di molto più ampio. Di conseguenza, occorre un diverso approccio che inserisca le tematiche ambientali in una visione più estesa delle crisi che attanagliano la comunità mondiale.

Lo stesso Papa Francesco non utilizza il termine “ecologia” nel significato generico e superficiale di una qualche preoccupazione *green*, ma in modo più profondo. Ecologico per Francesco è un modo di approcciare la complessità della realtà tentando di mettere in primo piano le relazioni che esistono tra il tutto e le parti, proprio come in un ecosistema (Costa & Foglizzo, 2015).

Così scrive nella *Laudato si’*: «Data l’ampiezza dei cambiamenti, non è più possibile trovare una risposta specifica e indipendente per ogni singola parte del problema. È fondamentale cercare soluzioni integrali, che considerino le interazioni dei sistemi naturali tra loro e con i sistemi sociali. Non ci sono due crisi separate, una ambientale e un’altra sociale, bensì una sola e complessa crisi socio-ambientale. Le direttrici per la soluzione richiedono un approccio integrale per combattere la povertà, per restituire la dignità agli esclusi e nello stesso tempo per prendersi cura della natura» (Francesco, 2015, nr. 139).

A proposito della tutela dell’accesso all’acqua potabile, ad esempio, rivolgendosi ai partecipanti del 9° Forum Mondiale dell’Acqua sul tema della Sicurezza dell’Acqua per la Pace e lo Sviluppo tenutosi a Dakar, in Senegal, dal 21 al 26 marzo 2022, riprendendo quanto già espresso nella sua Enciclica *Laudato si’*, sottolineava

come «il diritto all'acqua potabile e ai servizi igienici è strettamente legato al diritto alla vita, che è radicato nella dignità inalienabile della persona umana e costituisce una condizione per l'esercizio degli altri diritti umani. L'accesso all'acqua e ai servizi igienici costituisce in realtà un diritto umano essenziale, fondamentale e universale, perché determina la sopravvivenza delle persone. Di conseguenza il mondo ha un grave debito sociale verso i poveri che non hanno accesso all'acqua potabile, ma anche verso tutti coloro per i quali le sorgenti d'acqua potabile tradizionali sono state inquinate al punto da renderle pericolose, distrutte dalle armi e rese inutilizzabili, o ancora prosciugate in seguito a una cattiva gestione forestale» (Francesco, 2022).

4. Introduzione didattico-musicale al progetto in ottica di “spiritualità ecologica”

Il brano “*Acqualunquecosto*” – che già nel titolo contiene un gustoso gioco di parole, un “errore buono” che spiazza e stupisce e, così facendo, stimola curiosità e ricerca – è parte integrante di un progetto più ampio che coinvolge scuole, enti pubblici e terzo settore; esso non solo si inserisce in un contesto più largo che da diversi anni ormai è richiamato in documenti rilevanti, nazionali e internazionali, ma rappresenta un riuscito esempio di intervento inter – se non addirittura trans – disciplinare, che ha nella musica il proprio cardine. Mentre si sottolinea l'importanza dell'acqua come bene prezioso e comune, si pongono le basi per un tentativo fattivo di educazione civica e di spiritualità ecologica, che non resti fermo al livello di intenzioni progettuali. Se più avanti sarà descritto il progetto educativo che sostanzia e ruota attorno al brano, qui si vuole introdurre da un punto di vista didattico-musicale, sulla scorta dell'introduzione che ha già dato le coordinate generali.

Anzitutto riscontriamo la giusta aderenza ai principi dell'Agenda ONU 2030 che già sette anni fa, tra i diciassette obiettivi, poneva al quarto quello sull'istruzione equa, inclusiva e di qualità (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 2015). Oltre a questo documento rileviamo l'aderenza del progetto anche ad alcuni documenti del magistero pontificio, specialmente di papa Francesco. Anzitutto l'enciclica *Laudato si'*, coeva all'Agenda ONU 2030. Per quanto gli interventi magisteriali del papa siano vincolanti solo per il mondo cattolico, tuttavia molti suoi documenti sono stati presi in considerazione anche in contesti laici e più ampi, talora anche estranei alla Chiesa cattolica; si vedano per esempio gli espliciti richiami all'interno delle indicazioni del Miur, in merito all'educazione alla sostenibilità (Miur, 2020). Papa Francesco in *Laudato si'* già affrontava il tema della spiritualità ecologica in relazione al bene comune e alla cura della casa comune che è il nostro pianeta con il suo ecosistema costantemente minacciato nel suo equilibrio. Essa è autentica se tiene l'istruzione nella giusta considerazione (Francesco, 2015, nr. 213) e ne sono direttamente responsabili tutti gli agenti formativi: «Una buona educazione scolastica nell'infanzia e nell'adolescenza pone semi che possono produrre effetti lungo tutta la vita» (Francesco, 2015, nr. 213).

La musica è espressione di bellezza: «Prestare attenzione alla bellezza e amarla ci aiuta ad uscire dal pragmatismo utilitaristico. L'educazione sarà inefficace e i suoi sforzi saranno sterili se non si preoccupa anche di diffondere un nuovo modello riguardo all'essere umano, alla vita, alla società e alla relazione con la natura» (Francesco, 2015, nr. 215; Giovanni Paolo II, 1990, p. 155). Non manca una nota di ottimismo e il progetto in studio la evidenzia: Oggi «i giovani hanno una nuova sensibilità ecologica e uno spirito generoso [...], ma sono cresciuti in un contesto

di altissimo consumo [...]. Per questo ci troviamo davanti ad una sfida educativa» (Francesco, 2015, nr. 209). Il pontefice argentino è tornato sulla questione nell'enciclica *Fratelli tutti* quando, con stretto riferimento all'educazione correlata a libertà e uguaglianza, egli aggiunge: «La fraternità ha qualcosa di positivo da offrire alla libertà e all'uguaglianza. Che cosa accade senza la fraternità consapevolmente coltivata, senza una volontà politica di fraternità, tradotta in un'educazione alla fraternità, al dialogo, alla scoperta della reciprocità e del mutuo arricchimento come valori?» (Francesco, 2020, nr. 103). Egli ancora nel *Global Compact on Education* si ripropone uno sforzo corale, coeso e coordinato per un comune obiettivo di rilancio e di ripartenza che tenga al centro la persona, con le sue qualità e caratteristiche irripetibili. Ricade *in primis* sugli agenti educativi il diritto/dovere di formare una nuova mentalità e una sensibilità che facciano avvertire, come impegno personale, l'azione congiunta di politica e società civile per una "casa comune" vivibile con opportunità di vita e di crescita per tutti, pensando alle prossime generazioni. Un obiettivo è l'ecologia integrale, che curi sobriamente la casa comune, secondo principi di sussidiarietà, solidarietà, economia circolare. Si richiama dunque una fedeltà all'uomo in campo formativo ed educativo che non deve essere un'opzione facoltativa ma qualificante: «La nozione di bene comune coinvolge anche le generazioni future [...]. Non stiamo parlando di un atteggiamento opzionale, bensì di una questione essenziale di giustizia, dal momento che la terra che abbiamo ricevuto appartiene anche a coloro che verranno» (Francesco, 2015, nr. 215), in una logica di sussidiarietà, inclusione e, per usare un termine ecclesiale, sinodalità, evitando verticismi e scelte "calate dall'alto" che sovente, proprio perché tali, rimangono estranee ai contesti, ai gruppi e ai singoli, fallendo così nel loro obiettivo.

5. Musica, didattica e promozione del bene comune

Sgombriamo il campo da un primo, potenziale equivoco: la musica è un "fatto socio-culturale" e non va meramente considerata come un linguaggio universale, comune a tutti. È senz'altro un non linguaggio comune che può diventare un linguaggio non comune nel senso delle sue indubbie potenzialità comunicative e formative, tanto più in contesto didattico, se correttamente adoperato, come nel progetto in studio. Dovremmo piuttosto parlare di "musiche" che si sostanziano di forme, stili, generi, strutture e, conseguentemente, di opere musicali che sono espressione di una cultura piuttosto che di un'altra (Somigli, 2013a). Possiede un codice comunicativo, che tuttavia richiede uno sforzo coeso, un comune impegno di decodificazione: «Visto come fatto socio-culturale, è una ricchezza che, anzitutto, va accettata e assimilata; senza tale conoscenza rimarrebbe precluso ogni tentativo di comunicazione mediante la musica [...]. Il processo di decodificazione è un impegno» (Frattallone, 1986, p. 450). C'è un altro potenziale equivoco da chiarire: il progetto non considera la musica come un espediente didattico tra tanti. Alla base sta l'idea che la musica sia educante per sua natura e forza, che non le viene da idee progettuali; essa è tuttavia potenziata dall'intervento interdisciplinare che mette insieme più saperi, ciascuno con la sua base epistemologica, e a sua volta essa arricchisce le altre discipline e arti coinvolte. La musica quindi come chiave di volta di un progetto e un patto educativo che vuole realizzare un'educazione sinfonica della personalità (Fracon, 2020), che va armonizzata in modo che possa ri-suonare nelle scelte future (Malizia, 2019).

La resilienza è termine oggi ricorrente e talora abusato e frainteso. Il progetto,

che ha nel brano “*Acqualunquecosto*” l’espressione più compiuta, è resiliente e, diremmo meglio, musicalmente resiliente: un percorso didattico-musicale e performativo che inizia un gruppo/classe all’inclusione, alla cittadinanza e alla responsabilità ecologica, lo rende protagonista attraverso attività comuni, creative e basate anche sull’uso di strumenti digitali e multimediali. Dall’osservazione sul campo si rileva che è possibile rendere consapevoli della propria resilienza e del senso di responsabilità tramite un percorso/intervento didattico-musicale (Cuomo, 2018; De Luca, 2016; Somigli, 2013b). Il progetto, che ha coinvolto con successo migliaia di alunni, chiama in causa anche gli aspetti psicologici della musica e dell’educazione musicale: i sensi e le emozioni (Davies, 1994; Kivy, 2007). L’emozione è componente fondamentale in musica: per chi compone, esegue e ascolta (Ball, 2011; Saarikallio, 2008; Schön 2007; Van de Tol, 2015). Questo dato è tenuto presente nel progetto che mentre mette in evidenza le peculiarità di ognuno, armonizzandole con il gruppo dei pari, mira a rendere consapevoli i ragazzi che esistono problemi e preoccupazioni da superare e risolvere, ma che nel tempo e con le giuste strategie, atte a permetterci di pensare in positivo, le situazioni di crisi possono risolversi a nostro favore (Sacchelli, 2021).

6. Un progetto di rete

L’attività che qui direttamente si richiama nasce all’interno di un accordo di cooperazione istituzionale legante realtà pubbliche e private, a garantire la migliore e più varia azione in favore delle scuole del territorio. Centro della progettazione è stato l’impiego della musica come colonna sonora sulla quale i bambini potessero vedere “prendere vita” le proprie opere, i loro piccoli disegni, includendoli in un videoclip in *stop motion*, così che le varie parti acquisissero un senso più pieno e ampio della sola somma, al termine del montaggio; ciò, anche se separati per causa della sospensione delle attività educative. Nell’alveo del progetto Musica d’Ambiente, promosso dall’Agenzia Regionale per la Protezione dell’Ambiente del Piemonte (Arpa Piemonte, 2015) per educare alla sostenibilità con la musica, è stato composto il brano dal titolo “*Acqualunquecosto*”, con già immerso nel titolo un gioco di parole consustanziale alla tradizione rodariana (Rodari, 2013), diventando già il neologismo stesso occasione di scoperta di senso ulteriore e inedito.

6.1 La progettazione

Scritto il brano, si è provveduto all’arrangiamento e alla registrazione in studio, impiegando suoni freschi e vibranti, così da donare inattesa vitalità a un momento difficile per i fanciulli. Si è provveduto poi a studiare una storia fantastica che i bambini avrebbero animato con i propri disegni, a tempo di musica; ogni bambino avrebbe dovuto realizzare una figura specifica, così da consentire, raccolto il tutto, di comporre il videoclip con la tecnica *frame by frame*, ovvero “fotografando” ogni momento della composizione e poi mettendo le varie immagini in sequenza, dando fluidità al video. Si sono presi accordi con gli istituti comprensivi fornendo schemi chiari agli insegnanti – tenendoli nascosti ai piccoli, così da poterli sorprendere a opera compiuta – in modo di dare a ciascun bambino una consegna specifica per il lavoro a casa; i disegni sono stati infine raccolti e si è dato via alla composizione del videoclip.

Al termine dello stesso si apprezza una diapositiva finale, la quale raffigura i piccoli capolavori giustapposti; di quella stessa diapositiva sono state realizzate stampe su tavola, in grande formato (cm 100x70), consegnate una per ogni scuola, con tanto di codice QR richiamante il brano su YouTube, a ricordo di quanto fatto insieme.

Nel percorso riecheggia il pensiero di Nuti, quando sottolinea l'importanza che gli insegnanti e «tutti i soggetti facenti parte a vario titolo di una comunità educante costruiscano insieme le loro relazioni educative in modo musicale» (2017).

6.2 La realizzazione

La produzione del lavoro si è articolata in quattro momenti fondamentali: ideazione, composizione del brano e registrazione, costruzione della "storia" del videoclip e cura della realizzazione delle parti, montaggio dell'insieme. Trascurando la parte ideativa, si ritiene di interesse concentrarsi sulla lettura del testo di "Acqualunquecosto", trasferendo poi l'attenzione sul processo di interlocuzione con le scuole.

Di seguito i versi, dai quali facile è estrarre le suggestioni educative utili a un approccio alla risorsa acqua, impreziosite e sostenute da una forte spinta emotiva; si trascura l'analisi puntuale, osservando unicamente l'aspetto della "semplificazione" del linguaggio, che permette ai bambini di approcciare argomenti complessi in forma non "banalizzata", bensì facilitata, leggera e, infine, desiderabile.

*Piovono le note come gocce, scorrono e le ascolti scintillare;
se ciascuna in sé ha un'anima dolce, solo insieme possono suonare.
È la stessa cosa per il fiume, è la stessa cosa per il mare,
ogni goccia conta ed ogni voce, quando hai una canzone da cantare!*

*L'acqua è sempre più un dono prezioso, la prima risorsa da salvare,
anche se ne hai molta sii virtuoso, questo è il primo esempio che puoi dare!
Sii il supereroe che la difende, che ci mette cuore, impegno e faccia,
un esperto, uno che se ne intende... e che fiero impugna una borraccia!*

*Due atomi di idrogeno, con un amico in più: un atomo di ossigeno, e poi glu
glu glu
glu glu!*

*Acqualunquecosto, dal mare fino al bosco,
ovunque ti proteggerò: io, acqua, a te ci tengo!
Acqualunquecosto, sia inverno o ferragosto,
di te mi prendo cura: urrà per la natura!*

*L'acqua è madre, essenza della vita, e senza di lei non c'è futuro,
a noi far sì che resti pulita, che rimanga sempre un bene puro,
a noi coltivare la coscienza, anche se ne abbiamo in abbondanza,
col pensiero a chi nel mondo è senza, o comunque che non ne ha abba-
stanza.*

*Se l'hanno dipinta fior di artisti, se l'hanno celebrata poeti,
saggi, romanzieri e musicisti, figli del più azzurro dei pianeti,
vuol dire che l'acqua è una passione, che è un amore che ci scorre dentro,
e con queste ultime parole, ricordiamo di tenerla al centro!*

*Due atomi di idrogeno, con un amico in più: un atomo di ossigeno, e poi glu
glu glu
glu glu!*

*Acqualunquecosto, dal mare fino al bosco,
ovunque ti proteggo: io, acqua, a te ci tengo!
Acqualunquecosto, sia inverno o ferragosto,
di te mi prendo cura: urrà per la natura!*

Tralasciando l'analisi delle scelte legate alla composizione, all'arrangiamento e ad altri aspetti tecnici strettamente musicali, si riferisce nel merito della costruzione del videoclip. Immaginata e abbozzata la storia, si è strutturata una griglia contenente tipo, numero, dimensioni e proporzioni dei vari disegni e si è consegnata agli istituti; ritirati alla scadenza concordata i pacchi con le varie realizzazioni si è optato per il passaggio allo scanner di tutti i 2000 esemplari singoli, così da poter gestire al meglio eventuali errori (per esempio dimensionali) e aver maggior agio, in ogni caso, nel montaggio finale. Ciò fatto, sono state realizzate le schermate con le varie figure posizionate nel modo desiderato, in conformità alla ste-sura iniziale, pur se con variazioni rese necessarie al momento, salvandole a una a una, così da poterle poi "animare", mettendole in sequenza all'interno del video finale; il solo lavoro di passaggio allo scanner e realizzazione del video ha richiesto circa 2 settimane di impegno dedicato, con la creazione di 826 diapositive, utili a una apprezzabile fluidità del tutto. Il risultato è stato condiviso con gli istituti comprensivi e attraverso i social ed è prevista la proiezione nell'ambito di uno spettacolo teatrale, alla presenza di tutti i bambini delle nuove prime, così da poter rinverdire il messaggio, passando idealmente la consegna, unitamente a alla donazione di nuove borracce, facendo sentire tutti parte di un grande progetto di comunità che si tramanda tra pari, con un brano e un video dedicati.

7. Conclusione

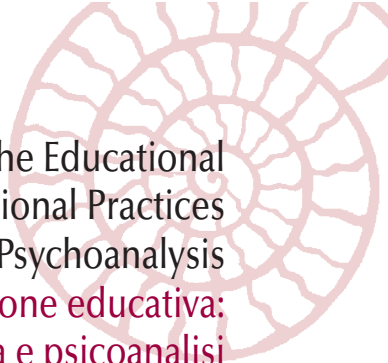
La musica e l'arte in generale sono potenti strumenti educativi che hanno dimostrato, anche in condizioni di distanza quale quella pandemica, di essere utili nella pratica per accompagnare i giovani nel loro percorso educativo, alla scoperta dei temi della sostenibilità. Non si tratta di una "alternativa", pur se il percorso è stato in qualche misura conseguenza di una condizione imposta; al contrario è stata - ed è - una opportunità da non perdere investire su questi linguaggi inediti, capaci di scolpire nuovo e più radicato senso nelle menti e nei cuori dei più piccoli. Se vogliamo usare la magia delle note per migliorare l'ambiente abbiamo bisogno di nuove canzoni capaci di ispirare e guidare i nostri passi (Wolcott, 2016). Con mani amiche, dunque, musica e arte conducono i fanciulli sul sentiero del "sentire" la sostenibilità, del farne esperienza epidermica; si tratta di attuarne l'impiego in forma leggera, informale, vicina alle loro esigenze e curiosità, così che possano intenderla come sapere comune e, con essa, insieme, crescere.

Riferimenti bibliografici

Arpa Piemonte. (2015). *Progetto Musica d'Ambiente*. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.arpa.piemonte.it/approfondimenti/educazione-ambientale/musicadam-biente>

- Assemblea Generale delle Nazioni Unite. (2015). Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. A/RES/70/1: Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Retrieved September 30, 2022, from <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Ball, P., (2011). *L'istinto musicale: Come e perché abbiamo la musica dentro*. Bari: Dedalo.
- Congregazione per l'Educazione Cattolica. (2020). *Patto Educativo Globale*. Roma: San Paolo.
- Costa, G., & Foglizzo, P. (2015). L'ecologia integrale. *Aggiornamenti sociali*, 66(8–9), 541–548. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.aggiornamentisociali.it/articoli/l-ecologia-integrale/>
- Cuomo, C. (2018). *Dall'ascolto all'esecuzione: Orientamenti per la pedagogia e la didattica della musica*, Milano: FrancoAngeli.
- Davies, S. (1994). *Musical Meaning and Expression*. Ithaca (NY): Cornell University Press.
- De Luca, M. (2016). Constructing Music History in the Classroom. *Musica Docta*, 6, 113–121. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/6577>
- Fracon, M., (2020). *Restituire la possibilità: Educare alla resilienza con Bernard Lonergan*, Torino: Accademia University Press.
- Francesco, Santo Padre. (2015). *Laudato si'*. Lettera enciclica sulla cura della casa comune. *Acta Apostolicae Sedis*, 107(9), pp. 847–945. Retrieved September 30, 2022, from https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Francesco, Santo Padre. (2019a). Esortazione Apostolica post-sinodale *Christus vivit* ai giovani e a tutto il popolo di Dio. *Acta Apostolicae Sedis*, 91(4), 453–454. Retrieved September 30, 2022, from https://www.vatican.va/content/francesco/it/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20190325_christus-vivit.html
- Francesco, Santo Padre. (2019b). *Discorso durante la visita alla Sophia University*. Tokyo, 26 novembre 2019. Retrieved September 30, 2022, from https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2019/november/documents/papa-francesco_20191126_universita-tokyo.html
- Francesco, Santo Padre. (2020). *Fratelli tutti: Lettera enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Frattallone, R., (1986). Musica e canto. In J. Gevaert (Ed.), *Dizionario di Catechetica*, (pp. 450–452). Leumann (TO): Elle Di Ci.
- Giovanni Paolo II, Santo Padre (1990). Messaggio per la XXIII Giornata Mondiale della Pace, 1 gennaio 1990. *Acta Apostolicae Sedis*, 82, 155. Retrieved September 30, 2022, from https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/messages/peace/documents/hf_jp-ii_mes_19891208_xxiii-world-day-for-peace.html
- Kivy, P. (2007). *Filosofia della musica*. Torino: Einaudi.
- Malizia, G., (2019). *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscalorizzazione. La dimensione internazionale*, Milano: Franco Angeli.
- MIUR. (2020). Educazione ambientale e alla sostenibilità. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.miur.gov.it/educazione-ambientale-e-alla-sostenibilita>
- Nuti, G. (2017). Musica delle differenze e delle ricchezze: Riflessioni pedagogiche sull'inclusione delle persone con Bisogni Educativi Speciali. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 305–318. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2182>
- Parolin, P. (2022). *Messaggio a firma del cardinale Segretario di Stato Pietro Parolin in occasione del 9° Forum Mondiale dell'acqua*. Dakar (Senegal), 21-26 marzo 2022. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2022/documents/20220321-messaggio-9-forum-mondiale-acqua.html>
- Progetto Musica d'Ambiente. (2021). *Acqualunquecosto*. Retrieved September 30, 2022, from <https://youtu.be/oP1nB7qCAE8>
- Rodari, G. (2013). *Grammatica della fantasia*. Einaudi: Trieste.
- Saarikallio, S. H. (2008). Music in mood regulation: Initial scale development. *Musicae Scientiae*, 12(2), 291–309. <https://doi.org/10.1177/102986490801200206>
- Sacchelli, M. (2021). *Educare con leggerezza. Come recuperare una capacità perduta per crescere figli più felici e godersi pienamente il viaggio*. Milano: Red!.

- Schön, D., Akiva-Kabiri, L., & Vecchi, T., (2007). *Psicologia della musica*. Roma: Carocci.
- Somigli, P., (2013a). L'educazione musicale come educazione alla diversità e al rispetto. Considerazioni su un equivoco: musica come linguaggio universale. D. Kofler, H. K. Peterlini, G. Videsott (Eds.), *Brückenbau(e)r. Festschrift für Siegfried Baur* (pp. 205–2013). Merano-Meran: Alfabeta.
- Somigli, P. (2013b). *Didattica della musica. Un'introduzione*, Roma: Aracne.
- UNICEF. (2021). *Ogni bambino impara: L'azione e i risultati dell'UNICEF nel 2020*. UNICEF in AZIONE. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.datocms-assets.com/30196/1627564233-ogni-bambino-impara-programmi-e-risultati-unicef30-7-2021.pdf>
- Van de Tol, A. J. M., & Edwards, J. (2015). Listening to sad music in adverse situations. How music selection relate to self-regulatory goals, listening effects and mood enhancement. *Psychology of Music*, 43(4), 473–494. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0305735613517410>
- Wolcott, S. J. (2016). The role of music in the transition towards a culture of sustainability. *Empowering Sustainability International Journal*, 3(1), 1–19. Retrieved September 30, 2022, from <https://escholarship.org/uc/item/4vx624mc>



Transference and Pedagogical Eros in the Educational Relationship: Affections in Educational Practices between Pedagogy and Psychoanalysis

Transfert ed eros pedagogico nella relazione educativa: Gli affetti nelle pratiche educative tra pedagogia e psicoanalisi

Vincenzo Salerno

Université de Neuchâtel – vincenzo.salerno@unine.ch
<https://orcid.org/0000-0002-2826-2497>

Leonardo Rigoni

Istituto Universitario Salesiano di Venezia – leonardo.rigoni@studenti.iusve.it
<https://orcid.org/0000-0002-2222-1504>

ABSTRACT

Since some time, many authors stated that our Culture has removed emotional and transference dynamics from the educational relationship. For this reason, Pedagogy has to think about pedagogical eros and pedagogical transference as dynamics which always are active in the relationship between educators and students. Therefore, this operation requires a group-training of skills related to the way of thinking and the way in which personal and Community educational actions are thought. Psychoanalysis could give to Pedagogy epistemological and practical insights which are interesting in order to use pedagogical eros and transference. The article aims to understand how pedagogical transference could be used in the educational actions and, on the other hand, it attempts to reflect on what characteristics should have a vocational training aware to pedagogical eros.

Da ormai qualche tempo, molti autori segnalano come la nostra cultura tenda a rimuovere le dinamiche affettive e di transfert che abitano la relazione educativa. Per questa ragione è necessario che la pedagogia trovi il coraggio di pensare questa esperienza, ospitando il tema dell'eros pedagogico all'interno della propria riflessione e quello del transfert pedagogico quale dinamica sempre in atto nella relazione formativa. Questo esige, attraverso un lavoro di équipe, la formazione di competenze che permettano di declinare sotto altri punti di vista l'azione educativa del professionista e della comunità educante. A questo proposito la riflessione psicoanalitica sembra offrire alla pedagogia delle categorie interessanti sia dal punto di vista epistemologico

* Attribuzione delle parti: Vincenzo Salerno (*paragrafo 3 e paragrafo 4*), Leonardo Rigoni (*paragrafo 1 e paragrafo 2*). Il *Paragrafo 5* è opera di un lavoro congiunto dei due autori.

che operativo. Il presente articolo cerca di comprendere in che modo la dinamica del transfert pedagogico sia declinata nelle pratiche educative e quali attenzioni dovrebbe avere una formazione sensibile alla tematica dell'eros pedagogico rivolta a educatori professionali.

KEYWORDS

Transference, pedagogical eros, psychoanalysis, educational relationship, vocational training

Transfert, eros pedagogico, psicoanalisi, relazione educativa, formazione professionale

1. Introduzione

La reticenza nel parlare dell'eros pedagogico all'interno della relazione educativa era stata una preoccupazione espressa da Piero Bertolini già alla fine degli anni '80 (Bertolini, 1988, p. 122). Dieci anni dopo, Paolo Mottana segnala che pensare il tema degli affetti in profondità è ancora un tema tabù in pedagogia, in cui vige una "sorta di rimozione" (Mottana, 1998, p. 17). La poca attenzione rispetto a queste tematiche fa sì che sia sempre più difficile pensare dispositivi in grado di presidiare l'urgenza pulsionale e affettiva del desiderio dell'educatore (Ulivieri, 2010, p. 145). I fatti di cronaca, come quello riportato proprio da Ulivieri (2010, pp. 145–146), ma anche altri narrati negli anni successivi segnalano, forse in modo spesso cauto o, viceversa, poco serio, che dovrebbe essere avviata una riflessione sulla tematica dell'eros pedagogico, specialmente nella formazione e nell'autoformazione dei professionisti dell'educazione.

Un altro livello di riflessione riguarda il corpo di educando ed educatore nei loro aspetti desiderativi e pulsionali. Segnala Orsenigo (2010) che il livello pedagogico del *corpo a corpo* oggi si è trasformato "in quell'esperienza sublimata che passa sotto il nome di relazione educativa" (p. 91). Tuttavia, il contatto tra i corpi, in questi ultimi anni, non ha subito solo una sublimazione, ma è stato radicato dalla scena a causa della pandemia di Covid-19. Educatori ed insegnanti hanno sperimentato come la vicinanza personale, uno sguardo attento, una carezza, un abbraccio, un sorriso, se attuati all'interno di scenari formativi, non siano solo esperienze dalla qualità emotiva ed affettiva, ma abbiano la stoffa di un'esperienza esistenziale, che costituisce un veicolo potente per testimoniare ed accompagnare i soggetti, soprattutto quelli più fragili o difficili, nell'avventura formativa (Dallari, 2021; Bruzzone, 2022). La ferita inflitta dal Covid-19 e l'esperienza della didattica a distanza o degli interventi educativi in remoto (o comunque "controllati") devono essere assunti radicalmente per ripensare dimensioni troppo spesso taciute e rimosse, ma non per questo meno agenti. E dove c'è un non pensato, esso agisce in modo sconcertante e mai con effetti positivi. È questo uno dei grandi insegnamenti della psicoanalisi che forse oggi più che mai può diventare una formidabile alleata per il pensiero pedagogico.

Il presente articolo si propone due obiettivi. Il primo è tematizzare la carica erotica all'interno della relazione educativa, cosa che permette di *lavorare il desiderio di educare* del professionista, consentendogli di riflettere sulla stoffa del proprio gesto educativo, proprio per evitare abusi, violenze e perversioni di ogni

sorta (Ulivieri, 2019). Il secondo obiettivo dell'articolo è mettere in luce che solo abitando la relazione educativa in quanto attraversata dall'eros pedagogico gli educatori possono utilizzare a pieno il loro fascino, presidiando la dinamica del transfert pedagogico, per cercare di fare proposte che siano attraenti e significative (Salerno, 2022), specialmente in un tempo in cui le relazioni, anche quelle formative, vengono vissute da più parti sotto il segno del "consumo" e della "funzionalità" (Bottero, 2020).

2. Il transfert come chance pedagogica

2.1 Il transfert nella cura psicoanalitica

Per tentare un accostamento non banale tra l'esperienza erotica e quella educativa è interessante rifarsi al sapere psicoanalitico, perché sia a livello teorico, ma soprattutto clinico, la psicoanalisi ha visto nella dimensione affettiva un perno centrale nei processi di soggettivazione (Freud, 1971).

Secondo Freud la cura si dà solo a partire da un processo di investimento erotico dell'analista da parte del paziente: il transfert. Il padre della psicoanalisi nota che il paziente in analisi vive una riedizione dei propri legami eroticamente significativi esperiti nella prima infanzia, trasferendo i propri sentimenti ambivalenti sulla figura dell'analista. Quest'ultimo non è uno spettatore passivo nel setting analitico, ma proverà anche lui alcuni sentimenti di amore o odio verso il paziente: il controtransfert. Secondo Freud (2016), però, il compito dell'analista non è quello di assecondare il controtransfert (che va invece elaborato dall'analista in un apposito setting: la supervisione), ma quello di fungere da specchio opaco per il paziente, dimostrandogli che i sentimenti che prova non sono presenti, ma riedizioni di modalità affettive che aveva già strutturato e adottato con certe persone significative. La cura darà esiti positivi se l'analista riuscirà a far vivere in modo corretto al paziente il transfert, aiutandolo a superare la nevrosi di traslazione a esso associata (Laplanche e Pontalis, 2010). In questo modo si renderà la ripetizione un ricordo e si riusciranno a far manifestare all'altro le istanze rimosse, riorganizzandole e reinterpretandole nel *setting* analitico.

Anche Lacan (2007) rimane fedele all'intuizione freudiana sul transfert, battendosi contro quelle terapie che vedevano nel controtransfert un alleato del terapeuta. I sintomi dicono una verità oscena per il soggetto e il compito dell'analista è quello di aiutare il paziente a divenire analizzante e quindi a produrre un nuovo processo di soggettivazione attraverso l'analisi (Recalcati, 2016). Per fare questo, l'analista non deve intromettersi (controtransfert o transfert immaginario) e lasciarsi coinvolgere personalmente dal discorso del paziente, ma deve aiutare quest'ultimo a rapportarsi con il proprio discorso inconscio. Infatti, entrando in analisi, il paziente tende a vedere nell'analista il soggetto-supposto-sapere, ovvero colui che possiede la soluzione alla propria sofferenza (Lacan, 2016). Il paziente non domanda all'analista solo la formula per la propria felicità, ma anche un riconoscimento radicale nella forma della domanda d'amore, resistendo alla cura e tentando di trovare una soddisfazione nel rapporto con l'analista, piuttosto che imparare a mettersi in ascolto del proprio inconscio, spesso insopportabile. Se il paziente venisse corrisposto dall'analista, la relazione analitica (simbolica) scenderebbe in una narcisistica (immaginaria), poiché l'analista si illuderebbe di avere davvero un sapere sull'altro (onnipotenza materna), mentre il paziente rimarrebbe intrappolato in una relazione non sana con il proprio godimento. Per Lacan (2007),

quindi, “i sentimenti dell’analista hanno un sol posto possibile in questo gioco, quello del morto” (p. 584).

Come per Freud, quindi, anche per lo psicoanalista francese la direzione della cura è possibile solo sottraendosi al transfert vorace del paziente, mostrandogli che l’Altro è fondamentalmente “bucato” e che la risposta alla propria sofferenza ognuno la deve trovare faticosamente da sé, rileggendo e affrontando i tornanti più osceni e dolorosi della propria storia.

2.2 Transfert e formazione

L’interpretazione lacaniana del transfert risulta interessante anche per la pedagogia, soprattutto per quanto riguarda lo scopo ultimo della relazione educativa, che è quello, per il soggetto in formazione, di transitare da una formazione etero-diretta a una auto-diretta (Pesare, 2017). La riflessione di Lacan può suggerire agli educatori di non porsi come soggetti-supposto-sapere, ma come veicoli perché il transfert pedagogico da immaginario – in quanto i rapporti educativi sono abitati dall’eros e da un reciproco investimento affettivo in cui i soggetti possono tentare di ottenere una gratificazione –, diventi simbolico e quindi riesca a produrre processi di soggettivazione inedita accompagnando l’educando verso un sapere, cognitivo, emotivo ed esistenziale. Infatti, è solo attraverso “un uso esplicito e non sfrenato del *transfert pedagogico*” (Bertolini, 1999, p. 45) che l’educatore può riuscire a orientare l’azione educativa verso il futuro, cercando di dischiudere, all’interno di una relazione particolarmente significativa per l’educando, orizzonti di senso nuovi, formulazioni di progetti e di scelte inedite, evitando, nel contempo, che la relazione si chiuda nella ricerca di gratificazioni reciproche, o peggio, che si perverta in forme di plagio o abuso.

È quindi sicuramente tramite un processo transferale, attraverso un investimento affettivo verso la persona dell’educatore, inteso come colui che ha una risposta per le proprie domande o sofferenze, che l’educando inizia a fidarsi delle proposte che gli vengono fatte (Roveda, 1979). Il fenomeno del transfert è ciò che, come una spia, continua a segnalarci che la scena educativa è sempre piena di affetti, sia dalla parte del professionista, sia da quella dell’educando e che è solo tramite questo coinvolgimento erotico che una cura (educativa) può cominciare. Tutto questo non deve, però, farci dimenticare l’ambiguità di un fenomeno complesso come quello del transfert, il quale, se appiattito sul suo solo versante immaginario, può produrre effetti tutt’altro che formativi.

3. L’amore educativo secondo Lacan

3.1 Identificazione, desiderio e seduzione in educazione

I processi di identificazione e soggettivazione sono fondamentali nel collegare l’erotica del transfert ai processi formativi: psicoanalisi ed educazione si possono unire proprio su questo punto (Pesare, 2021). Lacan ci spiega come ogni sapere transiti attraverso l’identificazione con una persona che si considera promettente e desiderabile e che il desiderio umano si struttura come desiderio dell’altro, per cui si desidera essere l’oggetto del desiderio di riconoscimento dell’altro. Questo, però, espone uno dei due partecipanti della relazione a essere ridotto a oggetto per il desiderio dell’altro. Nella relazione educativa, per esempio, capita che un

allievo possa desiderare di essere l'oggetto del desiderio del proprio insegnante (della sua cura, della sua preferenza ecc.) e viceversa, anche l'insegnante può desiderare di divenire l'oggetto del desiderio del ragazzo (delle sue attenzioni, della sua ammirazione ecc.), finanche di divenire colui che può "salvarlo" da una situazione di disagio o sofferenza. Le identità dei soggetti si formano e si rafforzano proprio in questo gioco speculare, in cui entrambi si alternano nella posizione di oggetto o soggetto del desiderio e del riconoscimento dell'altro. L'educatore, a questo livello immaginario, potrebbe sentirsi tale solo se viene riconosciuto dall'educando e, viceversa, quest'ultimo potrebbe percepire di essere degno solo in quanto riconosciuto dall'altro. Il momento del riconoscimento, sebbene necessario nella relazione formativa (Selmo, 2010, pp. 112–114), risulta essere un punto che necessita di una particolare attenzione pedagogica.

La frase "il desiderio umano è il desiderio dell'altro" (Lacan, 2007, p. 817) può essere intesa anche in un senso genitivo oggettivo: il desiderio dell'uomo si infiamma e si dirige verso gli oggetti che sono presi di mira dagli altri. Questo accade anche nel rapporto educativo, in cui l'educando inizia a appassionarsi di quello che pensa essere l'oggetto del desiderio dell'educatore (sia esso un sapere o un certo modo di abitare l'esistenza) nel tentativo di poter divenire lui stesso l'oggetto del suo desiderio. Per fare questo, l'educatore ha inizialmente dovuto sedurre l'educando, anche se lo ha fatto da un punto di vista squisitamente pedagogico, rivestendolo di attenzioni e cure, facendolo sentire importante e dimostrandosi vivamente interessato alla sua vicenda esistenziale, per rendere così desiderabile e carica di promessa la propria proposta educativa (Malavasi, 1995; Massa, 2010). E, come nei rapporti d'amore, l'educando cercherà a propria volta di sedurre l'educatore, plasmando la propria identità per poter rendersi desiderabile ai suoi occhi. A questo livello, però, il transfert si attua in una forma ancora immaginaria, poiché l'educando si appassiona di ciò che gli viene proposto solo per "fare colpo" sull'educatore, non iniziando un vero e autentico processo di formazione personale (Mottana, 1998). È però vero che, anche a questo livello, si instaura ciò che Lacan (2008) chiama "la metafora dell'amore" (p. 45): l'educando, inizialmente era amato e rivestito di attenzioni e cura da parte dell'educatore, diviene ora il soggetto che ama ed è interessato al professionista, il quale diviene oggetto di queste attenzioni.

3.2 L'amore educativo è simbolico e generativo

Ciò che è importante sottolineare è che la metafora dell'amore, letta da un punto di vista pedagogico, non può esaurirsi semplicemente in questo scambio di posizioni. In educazione la metafora (e quindi la sostituzione) non deve essere tra le posizioni dell'educatore e dell'educando, per cui il primo, da attivo soggetto di cura, diventa passivo oggetto del desiderio del secondo. La metafora dell'amore educativa deve essere *doppia*: l'educatore, proprio come Socrate, non deve passivizzarsi in oggetto del desiderio dell'educando, rimanendo imbrigliato in una dimensione immaginaria e narcisistica della relazione, con il suo conseguente perversimento (Orsenigo, 2010, pp. 100-103). Egli deve evitare che il rapporto rimanga imprigionato in una logica duale, aprendolo a un terzo, che è il proprio l'oggetto del suo desiderio, che era già implicato nella relazione (Ripamonti, 2010). Esso può avere molteplici forme: può essere un sapere, un certo modo di stare nei rapporti o di vivere le esperienze. Ciò che l'educatore in questo modo testimonia all'educando è che il proprio desiderio non è orientato, in ultima istanza,

verso di lui, ma verso un terzo che può divenire accessibile, e che può essere profondamente desiderato, anche da lui. In questo modo, triangolarizzando la relazione educativa, si evita il perversimento della stessa in una logica di chiusura e di tentativo dei due partecipanti di unirsi fino a formare una cosa sola, come invece accade nel desiderio propriamente sessuale (Mari, 1998).

In educazione, imparare a abitare il proprio desiderio permette all'educatore di orientarlo non nella logica della reciprocità speculare, ma dell'apertura verso un altro e della generatività, evitando di porsi come colui che può essere la risposta al desiderio di sapere dell'educando, per mostrarsi invece un fragile testimone che nella vita si può essere animati da un proprio desiderio di sapere (Orsenigo e Selmo, 2019). In questo, la dimensione erotica e transferale che innerva la relazione educativa, può essere utilizzata nel tentativo di operare uno scarto tra i partecipanti, che consente all'educando di soggettivarsi e slegarsi dall'identificazione con l'educatore, che ha, in ultima istanza, la responsabilità di agire affinché questo avvenga (Roveda, 1979).

4. Il Simposio: strumento per la formazione dell'educatore attento al transfert

C'è un punto dell'insegnamento di Lacan (2008) in cui egli si confronta con il fenomeno del transfert rileggendolo attraverso il *Simposio* di Platone. Una proposta interessante sembra essere quella di rileggere l'interpretazione analitica lacaniana del "Simposio" da un punto di vista pedagogico, ricordandoci come la dimensione affettiva e quella educativa fossero profondamente intrecciate nell'antica Grecia (Cantarella, 2016). In questa sede ci concentreremo sulla figura di Socrate cercando di evidenziare virtù e rischi dell'atteggiamento del filosofo alle prese con le dinamiche di transfert.

La rilettura di questo classico della filosofia, il primo libro che riflette profondamente sull'amore e che condiziona ancora oggi il nostro immaginario, può essere uno strumento evocativo importante per accompagnare gli educatori verso una riflessione sul transfert educativo e sull'eros pedagogico, allestendo così dispositivi per la formazione e l'autoformazione professionale.

4.1 Socrate educatore

L'episodio dell'incontro tra Socrate e Aristodemo è un esempio di come funziona il transfert pedagogico. Il giovane discepolo di Socrate, uno dei più innamorati, viene invitato dal filosofo a seguirlo a casa di Agatone, dove si sarebbe tenuto un simposio per festeggiare la vittoria del tragediografo ad una gara. Socrate, seducendo il giovane discepolo, lo invita a seguirlo perché sa che l'esperienza del banchetto sarà l'occasione per Aristodemo di ascoltare discorsi formativi. Tuttavia, durante il tragitto, il filosofo rallenta il passo, lasciando andare avanti il giovane amico, il quale invece vorrebbe aspettarlo, ma il filosofo dice a Aristodemo di andare avanti senza di lui (Platone, 1982, 173a-175a).

Come possiamo tradurre pedagogicamente questo atteggiamento di Socrate? È come se il filosofo dicesse al discepolo che ciò che conta non è la loro relazione, ma l'oggetto che in essa è implicato e in questo momento la sostiene: il simposio. Quello che in un primo momento era l'oggetto del desiderio solo di Socrate (per cui egli si era addirittura fatto bello) è diventato, transitando per l'affetto che il giovane provava per il proprio maestro, anche l'oggetto del desiderio di Aristodemo, che infatti raggiungerà la dimora di Agatone da solo.

Platone, con questo esempio, ci mostra che il gesto educativo di Socrate è più seduttivo che maieutico, intendendo la seduzione educativa come la capacità di accompagnare il soggetto verso esperienze inedite e per questo potenzialmente formative (Massa, 1997, p. 26). L'educatore non deve sedurre l'altro per un proprio narcisistico tornaconto, ma lo deve sedurre per permettere che egli possa incontrare il sapere da solo e possa abbandonare il maestro, i suoi insegnamenti, o, semplicemente, scegliere da solo che farsene. In altre parole, l'eros pedagogico è quel desiderio di educare, sempre fragile e da pensare e lavorare continuamente, che muove l'educatore a mostrare all'altro una via per seguire la propria strada, testimoniandogli una possibile realizzazione personale della vita (Salerno, 2022).

4.2 Un'impasse nell'uso del transfert educativo

Il *Simposio* però termina con l'entrata in scena di Alcibiade (Platone, 1982, 212c–215a), come sottolinea Lacan, per il quale il discorso dell'ebbro Alcibiade rimette in circolo quello (educativo) di Socrate. Infatti, anche Alcibiade è stato sedotto da Socrate, ma, dopo aver ceduto alle avance del filosofo, il giovane condottiero si è visto rifiutato. Anche in questo caso Socrate ha provato a inserire all'interno della relazione duale il terzo, l'oggetto del desiderio (Agatone). Tuttavia, nel caso di Alcibiade qualcosa è andato storto: Lacan (2008) ci indica che ciò che interessa a Alcibiade non è la proposta educativa di Socrate, ma poter essere ricambiato da lui e poter pervenire a ciò che egli vede così attraente nel filosofo: l'*agalma*, oggetto preziosissimo e massimamente desiderabile (Lacan, 2007, p. 829).

La vicenda di Alcibiade può essere tradotta pedagogicamente disvelando che, per quanto accorti si possa essere, quando si vive l'avventura educativa sotto il segno dell'eros pedagogico e del transfert, cercando di utilizzarlo come motore per permettere all'altro di strutturare un proprio desiderio di sapere, ci si espone al rischio che l'educando si invaghisca della persona dell'educatore più che della sua proposta.

La seduzione e l'innamoramento, nelle sue varie declinazioni, accadono nella scena educativa e sono spesso volano di un apprendimento etico, cognitivo ed esistenziale. Spesso, come abbiamo provato a far emergere in questo articolo, è l'educatore che decide di utilizzare queste tecniche, in modo da rendere attraente una proposta e orientare il desiderio dell'educando (Bertolini, 1988). Per farlo, Socrate ci insegna che è però necessario non chiudere la relazione nel rapporto duale, ma aprirla, inserendo un terzo, profondamente desiderato dall'educatore e che si spera possa divenire oggetto di desiderio anche dell'educando. Tuttavia, cosa accade in tutte quelle situazioni in cui l'educando si comporta come Alcibiade e quindi non vuole essere educato, ma si accontenta di essere sedotto e dirotta il proprio desiderio vorace verso la persona dell'educatore? E cosa permette allora all'educatore di lavorare, non solo la stoffa del proprio desiderio, ma anche la trama erotica della relazione educativa?

5. Supervisione, formazione ed équipe come laboratori per lavorare i desideri degli educatori

Ciò che permette all'educatore di vivere responsabilmente il proprio desiderio educativo, anche nella sua trama erotica, è la dimensione comunitaria dell'équipe

educativa, o della comunità educante, che presiede e garantisce la “buona” riuscita dei rapporti educativi. La priorità dello sguardo sulla comunità educante è stato ribadito da Alessandrini et al. (2022), secondo cui non si tratta solo di una questione prassica, ma anche epistemologica, la quale passa attraverso attività quali la valorizzazione delle risorse umane, lo studio dell’ambiente nel suo complesso e il rinnovamento del dibattito scientifico. A tale complessità sottolineata da questi autori si può rispondere non solo in relazione all’ambiente fisico, ma ad altra dimensione concreta: è l’équipe, infatti, che, con la sua “materialità” (Barbanti, Daddi, Ferrante e Orsenigo, 2020), si inserisce nella relazione carica di affetto tra educatore e educando, permettendo di rompere il legame narcisistico da un lato e, dall’altro, ponendo un Terzo all’interno della relazione duale per mantenerla educativa anche se l’oggetto del desiderio dell’educatore non dovesse catturare e attrarre il desiderio dell’educando.

In altre parole, solo all’interno di un legame professionalmente orientato si può pensare di coltivare un desiderio educativo responsabile che salvi educando ed educatore da una relazione non sana da un punto di vista pedagogico (Ulivieri, 2021). La dimensione dell’équipe educativa e della supervisione pedagogica permettono ai soggetti impegnati nella relazione di limitare i propri godimenti e, in particolare all’educatore, di non cedere sul proprio desiderio, che è quello che la relazione educativa possa concludersi e che l’educando possa farsi carico della propria storia e del proprio desiderio, giocandolo, si spera in modo positivo, all’interno del legame sociale (Roveda, 1979).

L’educatore, allora, non è colui che satura il desiderio dell’altro, ma è invece un fragile testimone del fatto che, nella vita, ci si possa appassionare della ricerca del proprio desiderio singolare e che lo si possa fare insieme ad altri. L’educatore, nel sedurre pedagogicamente l’educando, provoca la sua libertà con la propria posizione sulla vita, che racchiude però un sapere che non è granitico, assoluto, ma che è impastato con la continua ricerca condivisa del “vero”, del “bello”, del “buono”, del “giusto”. L’educatore che vive la relazione nella sua trama affettiva ed erotica, non ha paura dello scacco e dell’errore, del fallimento e del dubbio, ma cerca di utilizzare il transfert pedagogico per accendere un desiderio nell’altro, consapevole che la qualità del suo gesto trova senso e compimento, a sua volta, solamente all’interno di una comunità educante. Luogo questo che, attraverso un’adeguata attività di formazione e supervisione, può aiutare il professionista a “lavorare” il proprio desiderio di educare, inevitabilmente segnato da dinamiche aggressive, perverse e di potere, per orientarlo, invece, verso una cura autentica dell’altro e dei legami.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G., Di Pinto, G., Giovanazzi, T., & Marcelli, A. M. (2022). Educating Communities: From the Epistemology of Educational Research to the Case of Adult Learning Centres in Italy. *Formazione & insegnamento*, 20(1, Tome II). https://doi.org/10.7346/fei-XX-01-22_86
- Barbanti, C., Daddi, A., Ferrante, A. e Orsenigo, J. (2020). “La materialità educativa e la trama degli affetti”. In Centro Studi Riccardo Massa (Eds.), *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa* (pp. 72-88). Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, P. (1988). L’eros in educazione. Considerazioni pedagogiche. In P. Bertolini, & M. Dallari (Eds.), *Pedagogia al limite* (pp. 121-153). Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1999). La dimensione erotica della relazione educativa. In R. Massa, & L. Cerioli (Eds.), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica* (pp. 40-49). Milano: FrancoAngeli.

- Bottero, E. (2020). Lo smarrimento della ragione e il compito dell'educazione. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 24(56), 35–41. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10623>
- Bruzzone, D. (2022). *La vita emotiva*. Brescia: Scholé.
- Cantarella, E. (2016). *Secondo natura. La bisessualità nel mondo antico*. Milano: Feltrinelli.
- Dallari, M. (2021). *La zattera della bellezza. Traghetta il "principio di piacere" nell'avventura educativa*. Trento: Il Margine.
- Freud, S. (1971). *La psicoanalisi infantile*. Roma: Newton Compton.
- Freud, S. (2016). *Introduzione alla psicoanalisi*: Milano: RCS.
- Lacan, J. (2007). *Scritti* (2 Vol.). Milano: Fabbri.
- Lacan, J. (2008). *Il seminario libro VIII. Il transfert (1960–1961)*. Torino: Einaudi.
- Lacan, J. (2016). *Il seminario libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi (1964)*. Milano: RCS.
- Laplanche, J. & Pontalis, J-B. (2010). *Enciclopedia della psicoanalisi. Tomo Secondo*. Roma-Bari: Laterza.
- Malavasi, P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Mari, G. (1998). *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa, R. (2010). "Educazione e seduzione". In J. Orsenigo (Ed.), *Lavorare di cuore: Il desiderio nelle professioni educative* (pp. 49–65). Milano: FrancoAngeli.
- Mottana, P. (1998). *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando.
- Orsenigo, J. (2010). Tra pederastia e pedofilia: il posto vuoto della passione educativa. In J. Orsenigo (Ed.), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative* (pp. 84–104). Milano: FrancoAngeli.
- Orsenigo, J. & Selmo, L. (2019). La gioia di vivere. Testimoniare l'imperfetto di professione. *MeTiS*, 9(1), 380–393. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/273>
- Pesare, M. (2017). *Il soggetto barrato. Per una psicopedagogia di orientamento lacaniano*. Milano-Udine: Mimesis.
- Pesare, M. (2021). Soggettivazione e psicopedagogia: il singolare/plurale. In G. Annacontini, G., & M. Pesare (Eds.), *Costruire esistenze. Soggettivazione e tecnologie formative del sé* (pp. 169–184). Milano-Udine: Mimesis.
- Platone (1982). *Simposio*, Firenze, La Nuova Italia.
- Recalcati, M. (2016). *Jacques Lacan volume II. La clinica psicoanalitica: struttura e soggetto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ripamonti, M. (2010). Corpo a corpo. Tra ombre e violenza. In J. Orsenigo (Ed.), *Lavorare di cuore: Il desiderio nelle professioni educative*, (pp. 129–142). Milano: FrancoAngeli.
- Roveda, P. (1979). *Il transfert nell'attività educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Salerno, V. (2022). *Charme: La dimensione erotica nei rapporti educativi alla luce di una interpretazione pedagogica di J. Lacan*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Selmo, L. (2010). Per il tuo bene... In J. Orsenigo (Ed.), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative* (pp. 105–120). Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (2010). Apprendisti di desiderio. Lavorare il desiderio, abitare il legame. In J. Orsenigo, *Lavorare di cuore: Il desiderio nelle professioni educative* (pp. 143–159). Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (2019). Verso una modulata vicinanza: ascolto del trauma infantile e formazione agli affetti nel lavoro educativo. In E. Biffi, & E. Macinai (Eds.), *Ombre e ferite dell'educazione: Violenza e maltrattamento sui minorenni* (pp. 140–157). Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (2021). La supervisione di équipe educative come dispositivo di manutenzione degli affetti e di apprendimento dall'esperienza. In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 484–491). Lecce: Pensa MultiMedia.



Cultural Sexism and Language Learning: Gender Representations in L2/FL Italian Textbooks for Children

Sessismo culturale e apprendimento della lingua: Le rappresentazioni di genere nei manuali di italiano L2/LS per bambini e bambine

Carolina Scaglioso

Università per stranieri di Siena – scaglioso@unistrasi.it
<https://orcid.org/0000-0002-2516-5982>

Clarissa Del Chierico

Università per stranieri di Siena – c.delchierico@studenti.unistrasi.it

ABSTRACT

In Italy, several contributions have studied the presence of gender-stereotyped patterns in textbooks: many of these focused on Italian elementary school texts, and only a few on texts for teaching Italian L2/FL to young adults and adults. To this date we are not aware of any study that addresses gender stereotypes in texts for teaching Italian L2/FL to children. In the first section, this paper gives a review of the most noteworthy Italian research on the representation of gender in textbooks and Italian L2/FL coursebooks from the 1990s to present; in section two it reports, on the same topic, the findings of the quantitative and qualitative analysis of a corpus of six Italian L2/FL textbooks intended for children. The purpose of the analysis is to understand to what degree gendered content both visual and textual is purported to be neutral in language learning.

In Italia diversi contributi hanno indagato sulla presenza nei libri di testo di modelli stereotipati in relazione al genere: molti di questi hanno lavorato sui testi delle scuole elementari italiane; più rari quelli sui testi per l'insegnamento dell'italiano L2/LS a ragazzi/e e a adulti. Non ci risultano studi che abbiano preso finora in esame gli stereotipi di genere nei testi per l'insegnamento dell'italiano L2/LS a bambini/e. Il contributo nella prima parte presenta una review delle ricerche italiane più significative sulla rappresentazione del genere nei libri di testo e nei testi per italiano L2/LS dagli anni Novanta a oggi; nella seconda parte offre, in merito allo stesso tema, i risultati dell'analisi quantitativa e qualitativa di un corpus di sei manuali di italiano L2/LS destinati a bambini/e. Lo scopo dell'analisi è comprendere quali contenuti di genere si fanno passare attraverso forme testuali – linguistiche e visive – spacciandole per neutre nell'apprendimento di una lingua.

KEYWORDS

Gender Stereotypes, Equal Opportunities, Italian Language Learning, Sexist Language
Stereotipi di genere, Pari opportunità, Italiano L2/LS, linguaggio sessista

* L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra le autrici. Nello specifico, i paragrafi sono così suddivisi: Scaglioso: 1; 2; 3; 7; Del Chierico: 4; 5; 6; 7.

1. Stereotipi di genere e libri di testo. Stato dell'arte.

Le indagini degli organi europei e delle agenzie internazionali e i risultati delle ricerche esprimono preoccupazione per l'inadeguatezza, in Italia e fuori dall'Italia, dei materiali didattici riguardo ai messaggi di genere. Già nel 1995 alcuni punti della *Piattaforma d'azione di Pechino* si esprimevano contro i libri di testo «in larga misura pervasi da pregiudizi sessisti e raramente [...] sensibili alle esigenze particolari delle bambine e delle donne», ritenendo pertinente la creazione di materiali più sensibili al genere (*Piattaforma d'azione Pechino*, 1995). L'ultimo *gender report* UNESCO, confermando i risultati dei sette report che dal 2011 l'hanno preceduto sull'uguaglianza di genere (UNESCO, 2020, p. 72), rileva che i testi scolastici – specie nei paesi in via di sviluppo – sono ancora pervasi da pregiudizi di genere. Da qui, l'appello nel piano strategico UNESCO 2019-2025 alla riforma dei materiali scolastici che veicolano norme di genere dannose (UNESCO, 2019, p. 15).

In Italia, fino agli anni '90, sulla questione dei modelli di genere stereotipati trasmessi nei libri di testo si ricordano le ricerche di Giani Gallino, 1973; Gianini Belotti, 1973; Pace, 1986; Sabatini, 1987 (cfr. Giusti, 2009, pp. 92-93).

Tra la fine degli anni Novanta e gli inizi del Duemila viene sviluppato il Progetto Polite (Pari Opportunità nei Libri di Testo: 1998-2002), progetto europeo di autoregolamentazione per l'editoria scolastica. Articolato in una prima fase critico-decostruttiva e una seconda fase attivo-creativa, il progetto POLITE ha avuto come esito finale la stesura di un *Codice di Autoregolamentazione* (sottoscritto nel 1999 dagli editori che aderiscono all'AIE - Associazione Italiana Editori: Biemmi, 2017, pp. 69-81) le cui raccomandazioni, a partire dal 2001, dovevano servire da criterio orientativo per la stesura dei libri di testo in una prospettiva di genere.

La ricaduta del Codice sulla produzione editoriale dei libri scolastici italiani è stata scarsa (Danieli, 2020, pp. 118-119; Urru, 2021, p. 68), come ha verificato Biemmi nella sua ricerca del 2010 (Biemmi, 2017), versione aggiornata di *Sessi e sessismo nei testi scolastici. La rappresentazione dei generi nei libri di lettura delle elementari* del 2006. Biemmi analizza un campione di dieci libri di lettura della quarta elementare, editi tra il 1998 il 2002, facendo tesoro dei sopracitati lavori di Belotti e Sabatini: restituisce uno scenario delle rappresentazioni di genere non equo, lontano dai criteri indicati nel Polite (progetto peraltro sottoscritto dalle case editrici dei testi da lei presi in esame: De Agostini; Nicola Milano, Capitello, Piccoli, Fabbri, Raffaello, Piemme, Emmedi, Giunti e La Scuola. Cfr. Biemmi 2017: 15). La rappresentazione dei sessi nei testi analizzati risulta discriminante, anacronistica e fortemente polarizzata così come polarizzata è la visione della società riguardo agli ideali di femminilità e maschilità (Danieli, 2020, p. 88).

Ad aggiornare lo studio di Biemmi, sei anni più tardi Corsini e Scierri (2016) analizzano un campione di libri della scuola primaria stampati tra il 2008/2010 e il 2014¹ proponendosi di verificare se i risultati rilevati da Biemmi andassero o no riconfermati (Scierri, 2017, p. 16). Le asimmetrie individuate da Biemmi sono rimaste più o meno inalterate, anzi, tra le due pubblicazioni prese in considerazione, nelle ultime edizioni si rileva un netto peggioramento nella attenzione alla parità di genere.

Più recenti, le ricerche di Pizzolato (2020), e Urru (2021). La ricerca di Pizzolato prende in esame tre collane di antologie del 2015 per la quarta elementare, all'in-

1 La ricerca prende in considerazione le penultime edizioni 2008/2010 e le ultime edizioni 2014 dei libri di lettura della quarta elementare delle case editrici già esaminate da Biemmi, cui si aggiungono Ardea Tredici, Pearson e Del Borgo (Scierri, 2017, p. 20).

terno delle quali rileva disparità etiche e linguistiche in relazione al sessismo che impera con i suoi stereotipi sia nelle immagini sia nei contenuti dei brani (Pizzolato, 2020, pp. 31-33). Muovendo su un piano più specificamente linguistico, la ricerca di Urru analizza in diacronia (dal 2002 al 2019) cinque grammatiche della stessa collana destinate alle scuole superiori, riscontrando una chiara sovra-rappresentazione maschile nella somma dei dati del testo visivo e di quello scritto (Urru, 2021, p. 72).

In questo panorama, spicca positivamente la collaborazione nel 2019 delle case editrici Erickson e Rizzoli a *Obiettivo parità!*, un progetto (referente scientifica Irene Biemmi) per la produzione di materiali di testo per le scuole elementari che valorizzino tutte le differenze, compresa quella di genere, e rinnovino l'immaginario di genere veicolato dai sussidiari. Punto di forza del progetto, il fatto che non si propone di creare percorsi specifici di educazione al genere, ma di lavorare su *focus* specifici per cui la rappresentazione equa dei generi possa essere trasversale a ogni argomento/tema trattato e attività della classe (Biemmi, 2019, p. 5).

2. Sessismo e lingua: il dibattito inaugurato da Alma Sabatini

La questione del sessismo linguistico, sollevatasi all'interno degli ambienti femministi statunitensi agli inizi del Novecento (Lepschy, 1989, p. 1), si pone all'attenzione europea a partire dagli anni Settanta e determina il moltiplicarsi di studi e riflessioni sulle forme e sugli usi linguistici discriminanti in base al sesso (Giuliani, 2020, p. 263).

Nell'ambito delle iniziative istituzionali, ricordiamo le principali: UNESCO riedita in una nuova versione del 1999 le linee guida per l'uso di un linguaggio non sessista (precedentemente pubblicate nel 1987) in cui si invita all'utilizzo di un linguaggio inclusivo (UNESCO, 1999); il Consiglio d'Europa nel 1990 adotta delle raccomandazioni che esortano all'adozione di un linguaggio non sessista tra gli Stati membri in vari ambiti (giuridico, amministrativo, nei media e nel campo dell'istruzione: COE, 1990); le linee guida del Documento accompagnatorio del Progetto Polite rivolto agli editori dei manuali scolastici (Biemmi, 2017, p. 82) e le linee guida del MIUR per la scuola (MIUR, 2015, p. 9) invitano a promuovere un uso non discriminatorio del linguaggio e attento ai generi all'interno dei libri di testo. Tali documenti rispondono alla constatazione di un utilizzo androcentrico e sessista del linguaggio per cui i cambiamenti sociali e l'affermazione dei principi di uguaglianza e di non discriminazione non trovano «riconoscimento e supporto nelle parole» (Oboe, o.l., p. 4). Molte locuzioni, proverbi e modi di dire riguardanti le donne, «rimandano a una visione del mondo concepita secondo un'ottica maschile» (Ghenò, 2021, p. 11; Serianni, 2006, p. 130-131): interiorizzati nella nostra cultura, nel nostro profondo sentire (Sabatini, 1987a), non sono che una spia dell'andamento misogino e discriminante rispecchiato negli usi linguistici dei parlanti.

In Italia, Alma Sabatini nel 1986 per prima ha affrontato il tema in modo sistematico in un documento di rilevanza linguistica e politica: nelle *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana* avanzava una serie di proposte pratiche per un uso non discriminatorio della lingua italiana con l'intento specifico di «dare visibilità linguistica alle donne e pari valore linguistico a termini riferiti al sesso femminile» (Sabatini, 1987, p. 97). I nodi della sua riflessione (tra i tanti, la declinazione al femminile dei nomi d'agente che indicano una professione, la pre-

cedenza del maschile nelle coppie oppositive, l'uso del maschile neutro o non marcato²) sono ancora oggi centrali.

Le *Raccomandazioni*, approfondite dalla stessa Sabatini un anno più tardi in un'opera di più ampio respiro (*Il sessismo nella lingua italiana*, contenente le *Raccomandazioni* in appendice: Sabatini, 1987a) e oggetto di dibattito anche al di fuori della comunità di ricerca, hanno suscitato reazioni e riserve: alla proposta di abolire parole come *fratellanza*, *fratelli*, *paternità* nelle locuzioni in cui si riferiscono ad entrambe i sessi, per esempio, si è risposto che tali «modi ed espressioni», «cristallizzatisi e da sempre spontanei nell'uso non dovrebbero essere sottoposti al letto di Procuste di una riscrittura “politicamente corretta” dando luogo a formulazioni impacciate e innaturali» (Serianni, 2006, p. 131)³.

A distanza di più di quarant'anni, le innovazioni linguistiche delle *Raccomandazioni*, «estreme» forse più di altre posizioni moderne sul tema (Gheno, 2021, p. 34), non trovano riscontro nelle tendenze linguistiche in atto. Il tentativo della Sabatini è stato considerato «evidentemente irrealistico» (Serianni, 2006, p. 131) per il suo impatto sul sistema morfologico e sintattico dell'italiano, scarsamente efficace «come ogni tentativo di modifica “a tavolino” del sistema lingua e della sua norma d'uso – frutto di sedimentazioni culturali stratificatesi nel corso del tempo e, di conseguenza, non modificabili rapidamente, neanche per imposizioni dall'alto» (Cortelazzo, 1995, p. 52). Va detto, tuttavia, che l'intento della Sabatini, come quello dei lavori che sono seguiti da parte di altri specialisti (tra gli altri, Robustelli, 2018), non era una pianificazione linguistica pilotata: si trattava, piuttosto, senza alcuna pretesa di prescrittività, di interrogarsi sulle abitudini linguistiche che «diamo per scontate, non percependone o sottovalutandone la portata discriminatoria» (Villani, 2012, p. 322), e lavorare sulla coscienza critica dei parlanti accompagnandoli verso la consapevolezza di quanto lo strumento linguistico si riveli indispensabile alleato della parità reale e simbolica tra i generi (Fusco, 2020, p. 65).

La 'lezione' di Sabatini 'tiene' solidamente: la premessa teorica delle *Raccomandazioni* e della ricerca sul sessismo linguistico è progredita in diverse direzioni. Ci si interroga sulle implicazioni sociali, culturali e politiche della parola/segno, nel suo potere non neutro di rappresentare il reale e condizionare il pensiero rispecchiando realtà sociali (Danieli, 2020, p. 68; Sabatini, 1987a, p. 102) che racchiudono una precisa visione del mondo (Sabatini, 1987). La lingua, infatti, oltre che limitarsi a descrivere l'esistente, influenza in qualche modo la percezione della realtà (Gheno, 2021, p. 103); al tempo stesso, l'interconnessione tra cambiamenti linguistici e sociali (Cettolin, 2020, p. 76) è tale che anche la lingua è influenzata dalla realtà, e a «cambiamenti sociali corrispondono cambiamenti nel linguaggio» (Giuliani, 2020, p. 272). «La lingua non solo rispecchia una realtà in “movimento”, ma può svolgere una funzione ben più importante; quella di rendere più visibile quello stesso movimento e contribuire così ad accelerarlo in senso migliorativo» (Maraschio, 2014, p. 15).

Il linguaggio, insomma, influisce sulle dinamiche di costruzione dell'identità⁴ e ha una funzione valoriale e creativa (Cettolin, 2020, p. 51; Danieli, 2020, p. 69; Gheno, 2021, p. 103; Sbisà, 2019, pp. 25-26).

Ferma restando la difficoltà di applicare alcune indicazioni a una lingua mor-

2 Meccanismo linguistico consolidato all'interno della lingua italiana e di altre lingue romanze che considerano il genere grammaticale maschile come genere base funzionale a comprendere anche il femminile: Lepschy, 1989, p. 7; Castenetto, 2020, p. 84; Cettolin, 2020, p. 50.

3 Sulle reazioni ad altre *raccomandazioni*, cfr., tra gli altri, Lepschy, 1989, p. 10.

4 Tra i numerosi studi di psicolinguistica sull'argomento, Gyga et al. (2008).

fologicamente ricca come l'italiano, allora, le ragioni della riluttanza nell'adesione alle forme suggerite come non sessiste non sono né di tipo morfologico né lessicale: la riluttanza nell'impiego di queste neoformazioni può essere spiegata solo da un punto di vista sociolinguistico, per cui, se non cambia l'immaginario dominante, tarderanno anche a cambiare gli usi linguistici (Fusco, 2020, p. 63; Gheno, 2021, p. 27). L'assestarsi su usi linguistici che solo perché consolidati sono ritenuti corretti, inoltre, è motivata da una parte dall'insicurezza generata dal «terremoto morfosintattico» degli ultimi anni anche nei parlanti con ottima competenza linguistica (riguardo ad esempio agli accordi semantici e sintattici incerti e misti, anche all'interno di uno stesso testo: Robustelli, 2014, p. 34), dall'altra dall'«assenza di consapevolezza delle conseguenze derivanti, sul piano della rappresentazione e ricreazione del reale, dalla scelta di una variante a spese di altre» (Cavagnoli & Dragotto, 2020, p. 76).

Non stupisce allora che le indicazioni nazionali e internazionali per contrastare il sessismo nella lingua siano rivolti a settori quali quello scolastico, amministrativo e dell'informazione (Fusco, 2020, p. 66) che, offrendo un modello di lingua, possono facilitare l'assimilazione di forme rispettose di entrambe i generi e farsi promotori di quel cambiamento che decostruisce gli stereotipi di ruolo anche orientando l'evoluzione della lingua.

2.1 La rappresentazione dei generi nei manuali di italiano L2/LS

Sulla rappresentazione dei generi e dei relativi ruoli sociali ad essi attribuiti nella didattica dell'Italiano non abbiamo modelli di riferimento considerevoli (come avviene invece per libri per l'insegnamento di lingue come l'inglese, ad esempio), sia riguardo ai testi d'italiano L2/LS per giovanissimi apprendenti d'italiano L2, sia in generale per la manualistica di italiano rivolta all'eterogenea platea di destinatari stranieri.

La nutrita bibliografia e l'interesse crescente nell'indagare anche questo aspetto nei manuali di EFL/ESL (*English as a Foreign Language/English as a second language*) può trovare risposta nella diffusione dello studio dell'inglese nella maggior parte dei *curricula* scolastici di molti paesi e della formazione del personale delle industrie più competitive sul mercato internazionale (Myers-Scotton, 2006, p. 406). Va detto, tuttavia, per quanto il numero di apprendenti non sia paragonabile a quello degli apprendenti di lingua inglese, che l'italiano resta la quarta lingua più studiata al mondo (Diadori, Palermo, & Troncarelli, 2015, p. 34).

Nel quadro delle ricerche sugli stereotipi relativi alle differenze di genere nei manuali per l'italiano L2/LS, per pubblici e livelli diversi, emergono pochissimi contributi: Angelini e Tarantola 2020; Bertucci e Facchinetti 2020; Paciotti 2020; Nitti, 2021; Frabotta 2022. L'insieme delle considerazioni esposte nei singoli contributi permette di sostenere che i manuali dei corsi di lingua italiana rispondono, oltre all'obiettivo didattico principale di far apprendere la lingua, anche a quello di presentare saperi e modelli culturali che verranno introiettati in tutta la loro stereotipia e che lungo il processo di acquisizione, nello specifico in presenza di stereotipi di genere, porteranno gli apprendenti alla «fossilizzazione dei ruoli sia in ambito professionale che familiare» (Angelini & Tarantola, 2020, p. 2) e alla fissazione delle strutture linguistiche potenzialmente sessiste attraverso cui quegli stessi stereotipi sono stati veicolati (Nitti, 2020, p. 45). Questo processo di memorizzazione di materiale linguistico (per di più enfatizzato dal materiale iconico: Frabotta, 2022) sotto forma di «strutture linguistiche prefabbricate, introdotte al-

l'interno di situazioni comunicative», secondo Nitti (2020, p. 45) è facilitato soprattutto quando non si è ancora sviluppata una capacità di riflessione metalinguistica tale da consentire di rimaneggiare attivamente, e non in maniera automatica, i contenuti proposti. Questo vale in generale ai livelli più bassi di competenza linguistica, in particolare per i fruitori dei testi che sono in una fascia d'età per cui la consapevolezza metalinguistica è in fase di sviluppo, ovvero i bambini che negli anni della scolarizzazione primaria, di pari passo con le abilità di lettura e scrittura, affinano le loro abilità metalinguistiche (Titone, 2000, p. 7).

Come per i libri di testo per la scuola primaria, d'altronde, anche nel settore dell'insegnamento della lingua italiana a bambini/e stranieri/e si registrano iniziative e progetti per il superamento degli stereotipi sessisti, che facilitino agli insegnanti l'operazione di incrinatura di un sistema simbolico che si serve oltre che della famiglia anche dell'istituzione scolastica per la trasmissione di una cultura parziale e falsamente neutrale (Biemmi, 2017, p. 13). Nella manualistica, ad esempio, nel 2009, con il progetto *Nove Passi*, la casa editrice Clueb pubblicava, per la collana "Lingue in autoapprendimento", *Nove passi. Corso interattivo multimediale per l'autoapprendimento della lingua italiana di livello A1* (Barbero et al., 2009), con un approccio rispettoso dell'identità sia maschile sia femminile (Businaro, 2011).

Si segnalano inoltre per vitalità e competenza due progetti: il primo, *Parliamo in genere. Il sessismo nell'aula di italiano L2/LS* nasce su iniziativa di Simona Frabotta, e sfrutta le potenzialità dei social network *Facebook* e *Instagram*. Su un gruppo *Facebook* che ha il nome del progetto, docenti di italiano a stranieri interessati a questa tematica si riuniscono per condividere eventuali contenuti sessisti presenti nella manualistica, proporre attività didattiche rispettose della parità di genere, indicare articoli e saggi attraverso cui approfondire il tema del sessismo e informarsi su eventi e giornate di formazione sulle questioni di genere; sul profilo *Instagram* da lei gestito, di pari passo, Frabotta pubblica contenuti del suo lavoro di ricerca sul sessismo nei manuali di italiano a stranieri, e segnala pagine tematiche e *podcast* presenti in rete che se ne occupano. Nel secondo progetto, *Più donne. Educare al femminile* (Donati, 2020), dal 2020 Daniele Donati, docente di italiano a stranieri, organizza, in un progetto in continua crescita che coinvolge sempre più docenti sulla pagina *Facebook* e su un *blog* dedicati da cui è possibile scaricare il materiale creato, attività didattiche incentrate su figure femminili italiane distinte in vari ambiti, dallo sport alla scienza, alla letteratura, alla musica (ecc.).

3. La ricerca: scopi e metodo

L'interesse nell'indagare la manualistica indirizzata a bambini e bambine è nato dalla consapevolezza che tale prodotto editoriale, pensato per gli apprendenti stranieri iscritti alla scuola elementare in Italia o per i giovanissimi che studiano l'italiano come lingua straniera prevalentemente all'estero, al pari dei corsi di lingua, «non ha solo finalità strumentali, ma serve anche ai fini di un arricchimento e di uno sviluppo dell'individuo» (Semplici, 2011a, p. 209). Il processo di acquisizione linguistica si intreccia, difatti, con un percorso di autorealizzazione, in cui è indispensabile che tutti gli attori coinvolti nel ruolo di trasmissione del sapere si impegnino affinché messaggi di genere distorti non raggiungano i soggetti in crescita. Ciò considerando, innanzitutto, uno degli scopi primari dei corsi di lingua: il rispetto della diversità che passa attraverso l'interiorizzazione di una lingua e cultura altra.

Partendo da questa premessa, l'obiettivo principale dell'indagine qui riassunta è stato esaminare se nei manuali d'italiano rivolti a bambini/e stranieri/e in cui il sessismo non si è ancora radicato, si rilevassero dissimmetrie nella rappresentazione del genere e/o la presenza di modelli tradizionali e ingabbiati per uno o entrambi i sessi. Per poter stabilire, dunque, se questi materiali fossero in linea con il progetto Polite e offrirono una pluralità di modelli di genere capace di restituire una realtà *de facto* della società italiana, fondamentale è stato chiarire di cosa occuparsi, se di sessismo linguistico *stricto sensu* o se di sessismo culturale. Si è scelta la seconda possibilità, per indagare oltre al linguaggio verbale anche quello visivo. Ciò è sembrato tanto più pertinente considerato il valore comunicativo delle illustrazioni per bambini/e, ma anche in virtù della funzione di supporto che esse hanno per l'apprendente nella decodifica del testo scritto, soprattutto in lingua straniera. A tal fine, l'opera di Biemmi, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari* (2010), è parsa la più idonea per trarre suggerimenti utili a circoscrivere questo e altri quesiti di ricerca, come a stabilire il metodo più adatto per indagarli. Per quest'ultimo aspetto si è deciso di condurre un'analisi quanti-qualitativa, da cui non solo si è ricavata percentualmente la frequenza della presenza maschile e femminile per ogni variabile considerata, ma si sono valutate anche le motivazioni di eventuali dissimmetrie nella rappresentazione dei due generi.

Riguardo ai libri da analizzare, invece, si è tenuto conto in prima istanza solo di quelli pubblicati da case editrici iscritte all'AIE e dopo il Progetto Polite, discriminate che, per i tanti manuali in commercio, è servito a verificare se gli editori si fossero adeguati ai principi espressi dal *Codice di Autoregolamentazione* e dal *Documento* accompagnatorio anche per questi materiali didattici. Da questo primo campione sono poi stati selezionati i manuali di livello A1/A2 per un pubblico tra i sette e gli undici anni che nei contenuti delle attività didattiche trattassero almeno uno dei temi più tendenti a stereotipizzazione nell'immaginario comune, ovvero lavoro, famiglia e abbigliamento o tematiche trasversali ad essi, per formare un campione comparabile. Si è giunti, così, alla creazione di un corpus di sei manuali di italiano L2/LS di case editrici specializzate nel settore e editi dal 2005 al 2014.

4. Analisi quantitativa del testo visivo

Per l'analisi iconografica – che ha previsto la catalogazione di ogni disegno, fotografia e fumetto – sono state adottate due delle macrovariabili individuate da Biemmi nel suo progetto di ricerca (Biemmi, 2017), interrogandosi, dunque, sull'identificazione dei soggetti illustrati e sullo spazio in cui essi sono rappresentati. In relazione al primo quesito di ricerca sono state raccolte le seguenti informazioni: il genere delle figure presenti nei testi, età e diversità.

Di seguito si riportano i risultati sul totale delle illustrazioni dei libri di testo analizzati, in cui la percentuale di rappresentazione del genere maschile è stata ottenuta sommando la frequenza delle immagini con un solo soggetto maschio, dei gruppi con soli maschi e di animali sessuati o altre figure fantastiche maschili. Per il calcolo della percentuale della presenza femminile si è applicato il medesimo criterio. Infine, le illustrazioni in cui maschi e femmine sono raffigurati insieme rappresentano il gruppo misto.

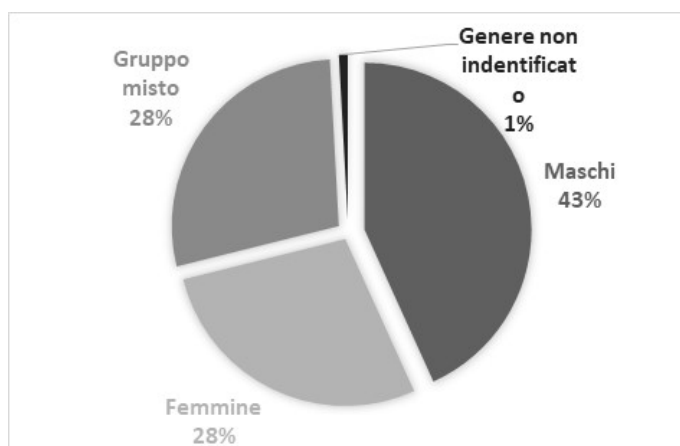


Figura 1. Genere dei soggetti rappresentati.

Nel computo complessivo, dal rapporto delle percentuali dei due generi (43/28) emerge che i soggetti maschili sono 1.5 volte più rappresentati dei soggetti femminili, ossia che ogni 10 figure femminili sono presenti 15 figure maschili, mentre disregando i risultati per ogni casa editrice, si evidenziano dei distinguo.

	Maschi	Femmine	Gruppo misto	Genere non identificato
Alma Edizioni (2005)	39%	26%	35%	-
Alma Edizioni (2009)	35%	31%	33%	1%
Edilingua (2012)	45%	32%	23%	-
Eli (2013)	54%	19%	27%	-
Giunti Scuola (2007)	41%	27%	30%	2%
Mondadori Education (2014)	44%	32%	22%	2%

Tabella 1. Genere dei soggetti rappresentati per casa editrici.

Se su quattro dei sei testi analizzati il cambiamento è minimo, un caso, però, si rivela più eclatante rispetto allo squilibrio di rappresentazioni maschili e femminili: quello di Eli con *Magica Italia 2* in cui gli attori maschili sono quasi il triplo di quelli femminili, facendo salire il rapporto tra i due generi al 2.8 (203 maschi contro 70 femmine). Alma Edizioni con *Ambarabà 4* (2009) è, invece, la casa editrice che più si avvicina a raggiungere l'uguaglianza numerica tra maschi e femmine con un rapporto di 1.1.

Il quadro migliora leggermente analizzando solo le immagini di accompagnamento alla tipologia testuale più ricorrente all'interno di questi manuali dei corsi di lingua, ossia il testo narrativo. Principalmente scelti nei manuali come testi *input* dell'unità didattica, e particolarmente adatti al livello di competenza A1/A2 per il profilo analizzato che non è in possesso di strumenti cognitivi e concettuali tali da gestire testi più complessi (Semplici, 2011b), i testi narrativi permettono una rilevazione della percentuale della rappresentazione di genere più approfondita,

poiché consentono di suddividere i soggetti raffigurati in protagonisti principali e personaggi secondari.

In questo caso, su 147 illustrazioni dei 66 testi narrativi esaminati, tra racconti, dialoghi e fumetti, si rileva che la discrepanza numerica tra i protagonisti maschili e femminili è leggermente inferiore (1.3) rispetto a quella calcolata sul totale delle illustrazioni presenti nel campione (1.5).

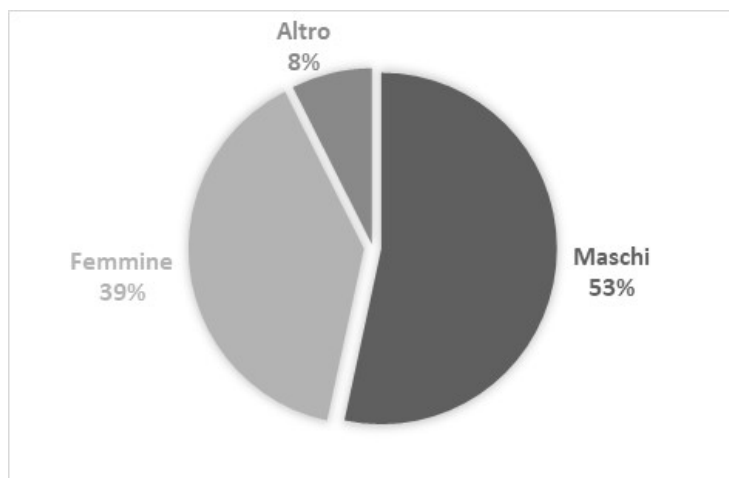


Figura 2. Genere del protagonista delle immagini

Si arriva ad un risultato identico anche calcolando il rapporto tra personaggi secondari maschili e femminili (44/32) dei testi narrativi che, per un totale di 131, presentano 57 maschi (44%), 42 femmine (32%) e 32 personaggi altri tra animali non sessuati e altre figure fantastiche (24%).

Vediamo adesso come si distribuiscono i soggetti rappresentati a seconda dell'età, incrociando successivamente questa variabile con quella di genere per considerare eventuali disparità nelle rappresentazioni anche per questo tratto. In primo luogo, sul totale delle figure maschili e femminili catalogate abbiamo: il 75% di bambini/e; il 18% di adulti/e; il 5% di anziani/e; l'1% di bambini/e di età inferiore alla media rappresentata (nel grafico "piccoli/e") e l'1% di soggetti di cui l'età non è deducibile. Nello specifico, per quanto riguarda i bambini, su un totale di 2,875, sono rappresentati 1,688 maschi (59%) e 1,187 femmine (41%). Dal rapporto di queste due cifre (1,688/1,187) si ottiene 1.4, un valore che anche se leggermente più basso, si avvicina a quello calcolato per il totale del genere delle figure rappresentate nell'intero campione (1.5). Su un totale di 687 adulti, invece, ci sono 364 soggetti di genere maschile (53%) e 323 di genere femminile (47%). Il rapporto, in questo caso, scende a 1.1.

Sembrerebbe, dunque, che gli editori siano più sensibili alla rappresentazione paritaria del mondo adulto rispetto a quello dei giovanissimi, un dato che però è smentito dall'analisi qualitativa del corpus.

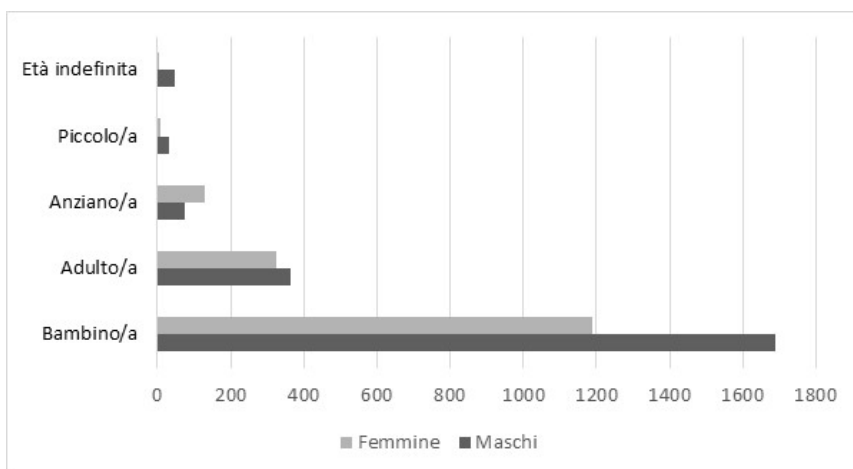


Figura 3. Distribuzione del genere maschile e femminile per fasce d'età.

Un caso distinto è rappresentato dagli anziani che, pur occupando una bassissima percentuale sul totale, sono l'unico campione in cui i maschi sono sotto-rappresentati (36% di anziani contro il 64% di anziane). Il rapporto numerico anziani/e, infatti, è circa 1.7. Questo risultato è tuttavia frutto del notevole squilibrio nella rappresentazione di genere per questa fascia d'età in *Raccontami 2* di Alma Edizioni (2005) in cui, tra i protagonisti del fumetto a puntate troviamo un'anziana maestra, sovente presente anche nelle illustrazioni di accompagnamento alle attività didattiche. Una donna, sì, ma rappresentata in uno dei ruoli professionali più stereotipati.

	Anziani	Anziane
Alma Edizioni (2005)	23%	77%
Alma Edizioni (2009)	45%	55%
Edilingua (2012)	93%	7%
Eli (2013)	45%	55%
Giunti Scuola (2007)	64%	36%
Mondadori Education (2014)	40%	60%

Tabella 2. Presenza di anziani/e per casa editrice.

Lo studio del testo visivo ha riguardato anche l'analisi di una terza variabile creata *ad hoc* per questa indagine e denominata *diversità*. In questo caso la catalogazione dei soggetti rappresentati mirava a rilevare la presenza di equità di genere tra essi rispetto alla somma di altre caratteristiche, distanti da quelle delle identità modello della società e cultura di riferimento, ossia quelle del maschio e donna dai tratti somatici occidentali, bianchi e normodotati. Per l'individuazione degli elementi di diversità a cui fare riferimento si è guardato a due delle categorie che il concetto di intersezionalità individua tra quelle che generano disuguaglianze sociali: la razza/etnia (per cui per le figure presenti si è considerato il colore della pelle diverso dal bianco) e la disabilità (per cui si è ricercata la presenza dei soggetti in carrozzina, unico elemento nelle illustrazioni associabile ad essa:

Lancioni, 2021). La raccolta di questi dati incrociati con la variabile genere ha rilevato più tratti di diversità (17%) per il campione femminile che per quello maschile (6%), questo nonostante nel *corpus* il genere femminile, come già evidenziato, sia sottorappresentato (1,655 femmine rispetto a 2,204 maschi). L'ipotesi che si avanza è che l'appartenenza al genere femminile sia di per sé trattato come un elemento di diversità a cui, per osmosi, si tende ad affiancarne altri, mentre viene lasciata quasi inalterata l'identità "maschio occidentale, bianco e normodotato", confermandola come tratto non suscettibile di contaminazioni.

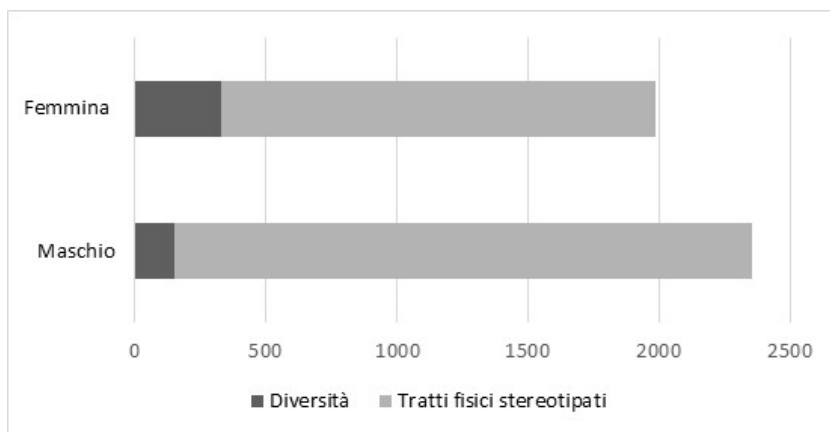


Figura 4. Presenza di elementi di diversità tra i soggetti maschili e femminili.

Infine, per quanto riguarda la seconda macrovariabile in analisi, l'ambientazione delle immagini, volta ad indagare se, come già constatato in letteratura, la collocazione nello spazio dei soggetti rappresentati dipenda dalla differenza di genere (uomini maggiormente rappresentati nello spazio pubblico, donne confinate in quello domestico e familiare), i dati del *corpus* confermano le asimmetrie rintracciate nelle precedenti ricerche. Su un totale di 3,909 ambientazioni, difatti, le 1,363 raffiguranti spazi aperti, vedono rappresentati attori maschili per il 59% e soggetti femminili per il 41%. Inoltre, come osservabile e come già scriveva Biemmi (2017, p. 118) nella sua ricerca del 2010, «i maschi sono onnipresenti» «più numerosi delle femmine in ogni luogo: sia nello spazio chiuso che aperto». Su 1,158 illustrazioni ambientate in spazi privati, infatti, i soggetti maschili compaiono nel 54% dei casi, mentre le donne nel 46%.

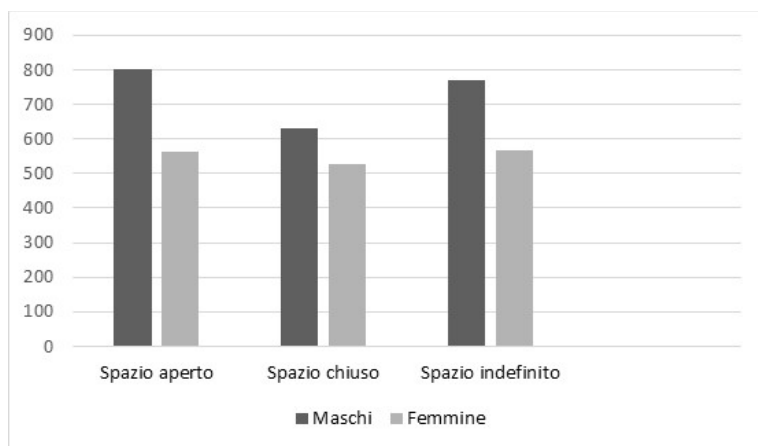


Figura 5. Distribuzione nello spazio del genere maschile e femminile.

Tuttavia, il dato positivo e in controtendenza rispetto alle indagini precedenti è che, rapportando questi valori a quelli in cui viene considerata la sola presenza maschile e femminile in questi spazi, si nota una distribuzione di genere più equa. Ciò è indice che il genere femminile, o meglio le bambine, la parte più consistente del nostro campione (1,187) rispetto alle donne in età adulta (323), è meno legato alla sfera privata che nelle rilevazioni passate.

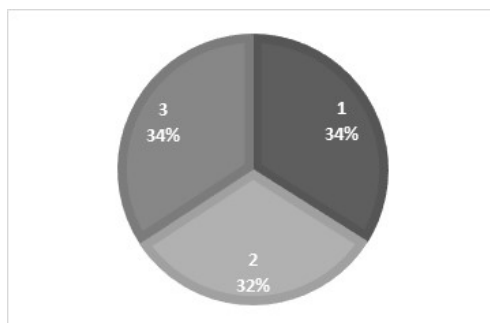


Figura 6. Collocazione nello spazio dei soggetti maschili.

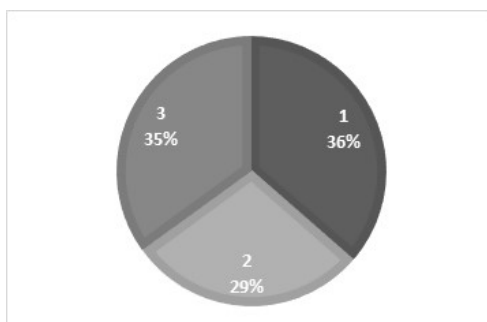


Figura 7. Collocazione nello spazio dei soggetti femminili.

5. Analisi qualitativa del testo visivo

Alcuni tra gli ambiti più interessanti in cui i due generi sono raffigurati secondo *cliché* tradizionali riguardano i ruoli professionali e quelli parentali, le attività ludiche e gli sport. Nell'analisi del corpus, infatti, gli esempi di questo tipo abbondano e solo in rare occasioni è stato possibile rintracciare rappresentazioni di uomini e donne che non ricalcassero canoni tradizionali. L'importanza di indagare la rappresentazione delle varie tipologie professionali muove da diversi studi che a livello europeo e internazionale hanno riconosciuto complessivamente l'elevato tasso di sessismo presente nei libri di testo rispetto alla correlazione genere-lavoro (Biemmi, 2017), riscontrando un ventaglio ridotto e di minor prestigio delle posizioni lavorative assegnate al genere femminile.

La tabella 3. conferma che, per le professioni, la batteria di immagini è consistente solo per un genere, quello maschile, che gode anche di posizioni più qualificate. Difatti, fatta eccezione per tre casi (dottoressa, poliziotta, guardia forestale) tra l'altro tutti condensati in Edilingua, le professioni femminili sono tra le più stereotipate (si pensi a "maestra" con 72 occorrenze). Anche in questi materiali, dunque, si dipinge uno scenario in cui non viene offerta alle bambine la possibilità di immaginarsi professionalmente in destini diversi da quelli cui una visione fossilizzata della società continua a vederle proiettate. Una questione «della massima gravità perché c'è ragione di ritenere che le professioni assegnate agli uomini e alle donne nei libri di testo incidano sulle aspirazioni professionali, rispettivamente dei bambini e delle bambine» (Biemmi, 2017 p. 107) che non solo leggono, ma studiano questi testi.

Professioni maschili	Casi (esclusi i doppi e le ripetizioni della stessa figura)	Professioni femminili	Casi (esclusi i doppi e le ripetizioni della stessa figura)
medico	13	maestra; commessa	7
cameriere	11	cartolaia; infermiera	7
muratore	10	attrice; hostess aereoportuale	4
direttore scolastico	8	banconista, fata, parrucchiera e poliziotta	2
veterinario	6	bidella, cassiera, fruttivendola, guida turistica, panettiera, dottoressa, guardia forestale e presentatrice	1
dog sitter; falegname; presentatore; sindaco; vigile; attore; cartolaio; commesso; contadino; fruttivendolo	4		
autista; cantante; cuoco; edicolante; idraulico; pescatore	3		
ballerino; elettricista; gelataio; giardiniere; gondoliere; musicista; operaio; pizzaiolo; professore	2		
agente di viaggi; agricoltore; animatore, architetto; banconista; barista; calciatore; costruttore di carri; giornalista; insegnante; istruttore; libraio; panettiere; parrucchiere; pittore; poliziotto; pompiere; postino; tassista; toelettore	1		
Totale 50		Totale 18	

Tabella 3. La rappresentazione dei ruoli professionali.

La situazione non migliora nella raffigurazione del ruolo parentale, in cui la stragrande maggioranza degli stereotipi sono riferiti al genere femminile. Ricorrenti, infatti, sono le immagini di madri che: “vanno a prendere i figli da scuola”; “parlano con le insegnanti”; “partecipano alle attività extrascolastiche con i propri bambini”; “telefonano ad altre mamme”; “accompagnano i bambini al parco”; “assistono i figli quando sono ammalati”.

Oltre a questo lavoro di cura, le donne sono anche le uniche figure impegnate nelle faccende domestiche e si occupano di: “lavare i pavimenti”; “apparecchiare la tavola”; “raccogliere la biancheria”; “cucinare”; “pulire il giardino”.

A questi stereotipi se ne aggiungono altri che interessano le bambine che, oltre ad “indossare capi rosa o il grembiolino mentre cucinano”, si dedicano a passatempi esclusivi per il loro genere e giocano “con le bambole”, “a carte”, “con il cerchio”, “saltano la corda”. Queste, inoltre, sono rappresentate più frequentemente dei maschi mentre: “ascoltano la musica”; “ballano”; “dipingono”; “suonano il pianoforte”.

Anche in relazione alle attività sportive l’immaginario visivo creato dai manuali analizzati traccia una netta linea di demarcazione tra ciò che è ritenuto tipicamente femminile/maschile e ciò che non lo è. Dal conteggio si ottiene, così, che su 22 discipline sportive, danza, ippica, pallanuoto, pattinaggio, tuffi, sono rappresentate unicamente come sport femminili, al contrario di ciclismo, ginnastica, lancio del peso, pallamano, rugby, judo, corsa ad ostacoli, vela, staffetta, praticate esclusivamente da soggetti maschi. Un caso a parte è rappresentato dal calcio che vede affacciarsi qualche timida presenza femminile (5 casi), ma che è rappresentato in larghissima parte (45 casi) come sport maschile.

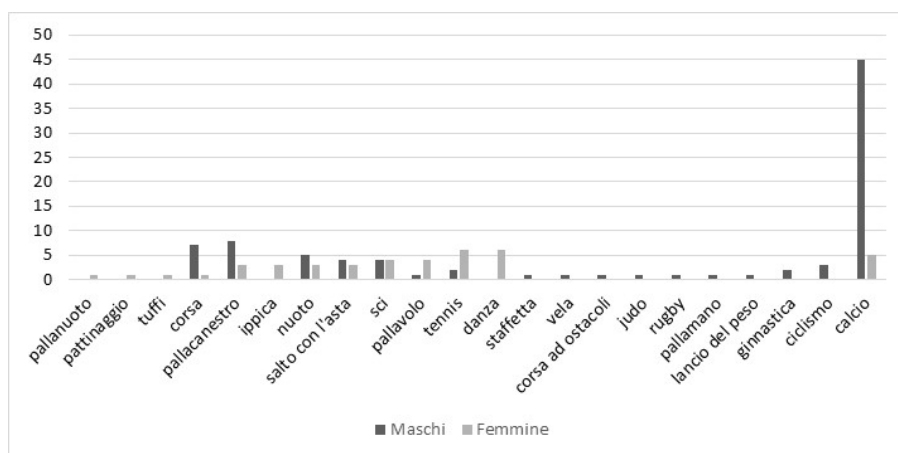


Figura 8. Rappresentazione visiva e distribuzione dei vari sport in base al genere.

I ruoli rigidi elencati per la rappresentazione del femminile hanno una controparte in quelli applicati al maschile nelle immagini. Infatti, sebbene costretti in un ventaglio meno semplificato di proposte rispetto alle donne, anche gli uomini sono imprigionati nella rete degli stereotipi, una rete a maglie più larghe, ma che può ugualmente comportare rinunce e recidere aspirazioni. Tra gli stereotipi applicati al genere maschile abbiamo: uomo “sul divano che legge il giornale”, “sulla soglia di casa con la valigetta”, “arrabbiato e violento”; papà “che guida l’auto”, “in camicia e cravatta”; bambino “vestito di blu/celeste”, “che gioca a calcio”, “vivace e movimentato”.

Riguardo agli antistereotipi, invece, il campione raccolto è così limitato da poter passare inosservato al giovane pubblico. Sono state individuate, infatti, solo sei rappresentazioni non stereotipate, tre per ciascun genere: “bambina vivace”, “bambina che gioca a calcio”, “donna anziana che guida la macchina”; “uomo vestito di rosa”, “bambino che rassetta il letto”, “bambino che piange”. Dati che, letti ottimisticamente, suggerirebbero una predisposizione embrionale al cambiamento nei manuali analizzati anche se, rispetto alle tante proposte che non si sganciano dai modelli tradizionali, i piccoli sforzi di mentalità nascente risultano poco efficaci.

6. Analisi del testo scritto

Nel Documento Accompagnatorio del Progetto Polite, affinché il principio di un trattamento paritario dei sessi possa realizzarsi, si suggerisce di prestare attenzione anche alla dimensione linguistica dei testi. Alla voce “Ripensare il linguaggio” si invita, pertanto, a seguire alcuni accorgimenti per un uso non sessista della lingua, e proprio di questi si è cercato riscontro in fase di analisi dei manuali del corpus. Le opere di Sabatini (1993) e Nitti (2021), sono state utili a definire i parametri di verifica per tale ricerca che ha riguardato:

1. la collocazione sintattica di alcune unità lessicali rispetto ai verbi con cui ricorrono nella frase;
2. l’associazione di professioni e mestieri con il sesso del referente;
3. il tipo di aggettivi riferiti ai due sessi;
4. l’uso del maschile non marcato nelle istruzioni rivolte agli studenti.

Per il primo punto, si è voluto verificare quanto nelle azioni che connotano donne e uomini nel testo scritto dei libri si attinga ad un immaginario culturale stereotipato che comporta differenze nell’uso dei verbi in funzione del genere (Sabatini, 1993).

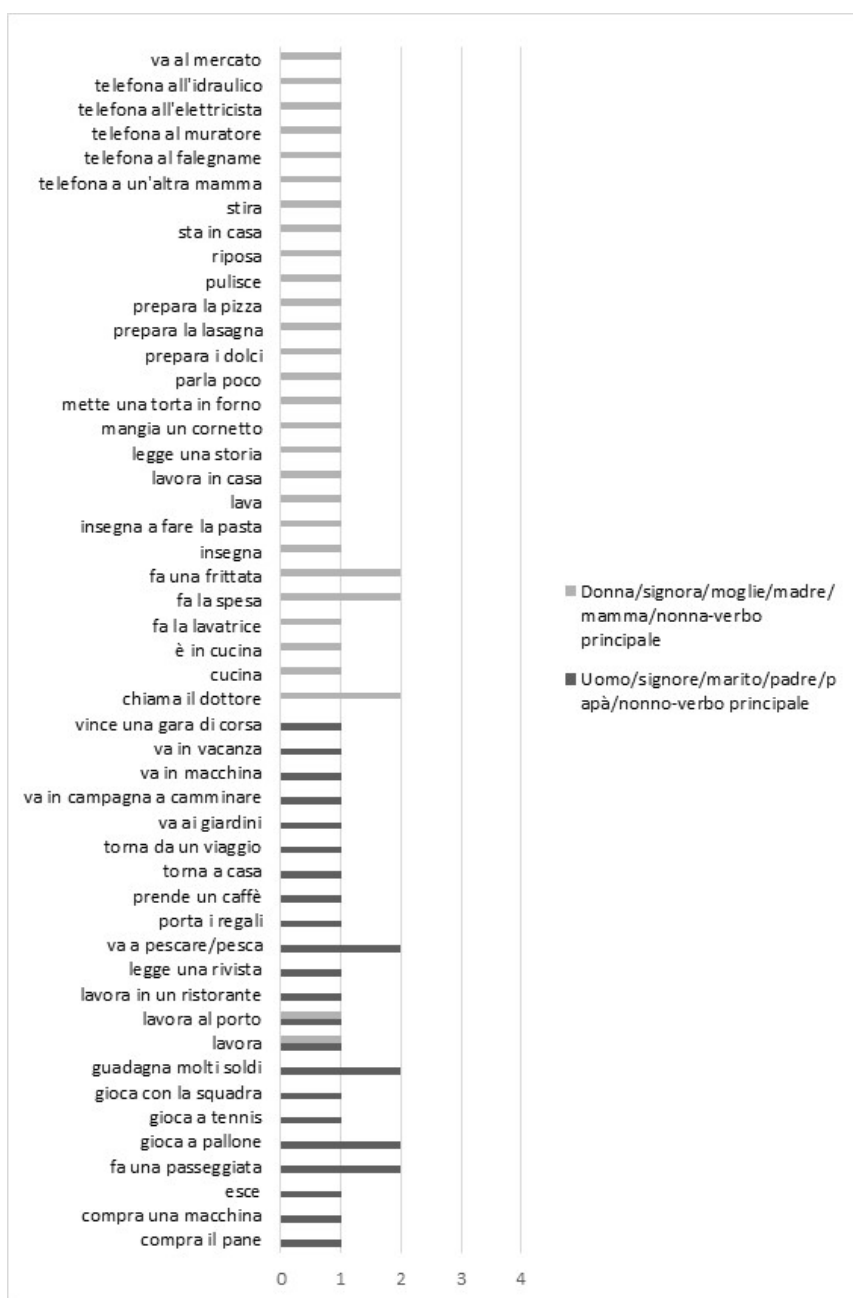


Figura 9. Le azioni espresse dal verbo principale compiute da uomini e donne.

Il calcolo delle occorrenze mostra l'elevato livello di sessismo di queste strutture linguistiche che indirizzano verso una visione del mondo fortemente polarizzata e stereotipata sul genere. Gli uomini, difatti, sono maggiormente presentati mentre agiscono nello spazio pubblico e si dedicano ad un passatempo mentre

le donne rimangono relegate principalmente alla sfera domestica. Gli unici due punti di contatto tra modello maschile e femminile, come si può notare dal grafico, riguardano l'azione generica del "lavorare" (e del "lavorare al porto"), a cui si sommano, tuttavia, altre collocazioni sintagmatiche che differenziano sessualmente l'attività lavorativa: difatti, se l'uomo "lavora in un ristorante", la donna o "insegna" o "lavora in casa".

Questa narrazione stereotipata è sostenuta anche dalle occorrenze linguistiche dei ruoli professionali in cui si riscontra una chiara correlazione tra professione e genere come già mostrato nell'analisi iconografica. All'interno dei testi analizzati si conteggiano 55 esempi di aggettivi usati al maschile (e con referente maschile) tra cui quelli più ricorrenti in assoluto sono: veterinario (17 occorrenze), seguito da dottore (15 occorrenze). Riferite alle donne sono solo 19 professioni, la maggior parte tra le più stereotipate e meno qualificate (ancora maestra, questa volta con 62 occorrenze) ad eccezione di dottoressa e direttrice.

Un altro punto della riflessione linguistica volto ad indagare la presenza o assenza di simmetria di genere a livello semantico nella lingua, ha riguardato l'analisi degli aggettivi attraverso cui sono descritti uomini e donne. Sabatini (1993, p. 29) riporta un uso esclusivo di alcuni di essi per referenti femminili, aggettivi «colpiti da interdizione linguistica nell'uso con referente maschio», ipotizzando in ultima istanza l'esistenza di un "genere femminile" e "maschile" per questa parte del discorso che ricalca gli stereotipi uomo-donna. Se gli attributi femminili non vengono assegnati a uomini in quanto generalmente connotati negativamente, spiega la linguista, le regole cambiano all'inverso, e ciò in ragione della valutazione in termini di positività degli aggettivi maschili.

Per verificare la tesi della studiosa sono stati raccolti tutti gli aggettivi utilizzati solo per uno o per l'altro dei due generi:

Aggettivi con referente maschile	Aggettivi con referente femminile
affascinante, antipatico, avaro, birichino, brontolone, buffo, cattivo, chiacchierone, coraggioso, disubbidiente, fantastico, forte, furbo, goloso, imbattibile, infelice, invincibile, litigioso, misterioso, piccolo, pigro, povero, rassegnato, ricco, robusto, semplice, sospettoso, spiritoso, testardo, timido	carina, dolce, elegante, fifona, gentile, vanitosa, vivace

Tabella 4. Elenco di aggettivi associati esclusivamente a maschi o a femmine

Sebbene in questo caso non ci sia una netta divisione tra aggettivi maschili positivi (si veda il caso di avaro, brontolone, povero, testardo, ecc.) e aggettivi femminili negativi, tuttavia, come sottolinea Biemmi, nel valutare questo tipo di dati è opportuno essere consapevoli del fatto che:

«la connotazione positiva/negativa degli aggettivi [...] dipende dal contesto socio-culturale di riferimento. [...] anche per gli aggettivi più controversi (cioè quelli rispetto ai quali non è così immediata una valutazione in termini di positività/negatività), nella cultura attuale del nostro paese finiscono per ricondursi alla polarizzazione maschile-positivo, femminile-negativo: essere bruti, minacciosi, autoritari, duri (aggettivi maschili) è comunque preferibile a essere ipersensibili, docili, delicate e innocenti (aggettivi femminili).» (Biemmi, 2017, p. 115).

Infine, l'ultimo dato estratto dal corpus ha interessato lo studio delle forme linguistiche utilizzate nelle istruzioni alle attività didattiche per stabilirne una valutazione in termini di maggiore o minore inclusività (strategie di femminilizzazione o neutralizzazione *versus* maschile sovraesteso).

Il grafico 10. mostra quanto questo principio, sostenuto da vari documenti di indirizzo nazionali e internazionali, sia penalizzato a favore di un uso imperante del maschile generico a cui si conformano tutti e cinque gli editori dei manuali esaminati.

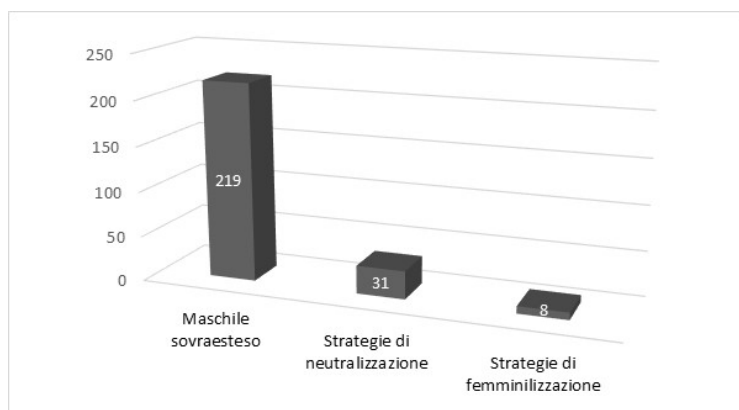


Figura 10. Uso del maschile sovraesteso e di strategie di genere nelle istruzioni.

A guidare la scrittura di questa parte di testo (su cui si è scelto di soffermarsi in quanto è l'unica in cui ci si rivolge direttamente al pubblico dei fruitori dei manuali presumibilmente composto sia da bambini che da bambine), sembra essere, dunque, una sorta di esigenza di comprensibilità e economia linguistica (Guastalla, 2020), per cui l'uso del maschile non marcato appare meno macchinoso in termini di resa testuale rispetto al ricorso a strategie di genere. Nel nostro campione l'utilizzo di queste ultime è, infatti, occasionale e discontinuo e tra le due in analisi, quella di neutralizzazione (con nomi collettivi e epiceni), sembra comunque preferirsi a forme di femminilizzazione (con forme doppie simmetriche e asimmetriche), tra le più efficaci nel dare pari visibilità della soggettività femminile e maschile e quindi più inclusive.

7. Conclusioni

L'indagine evidenzia il mancato aggiornamento dei materiali esaminati rispetto alle indicazioni in prospettiva di genere del Progetto Polite. Dall'analisi del linguaggio visivo e scritto dei testi esaminati emerge infatti una spiccata polarizzazione di genere legata all'assenza di «interscambiabilità dei ruoli», per cui si «dovrebbero rappresentare donne e uomini mentre cooperano sia in ambito familiare [...] che lavorativo» (Biemmi, 2017 p. 240). Creare maggiori opportunità immaginifiche evitando che l'essere umano in formazione di entrambe i sessi resti ingabbiato nelle aspettative di come si debba esprimere mascolinità e femminilità: questo l'auspicio per una rinnovata editoria scolastica in ogni settore.

Riferimenti bibliografici

- AIE, Associazione Italiana Editori. (1999). *Codice di Autoregolamentazione*. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.aie.it/Cosafacciamo/Adozioniscolastiche.aspx>
- Angelini, E. & Tarantola, S. (2020). La rappresentazione dell'immagine di genere (maschile e femminile) nei manuali di italiano L2. *Bollettino Itals*, 18(85), 1–12. Retrieved September 30, 2022, from https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/settembre2020/angelini_tarantola.pdf
- Barbero Bernal, J., Businaro, C., & Valmori, M. (2009). *Nove passi. Corso interattivo multimediale per l'autoapprendimento della lingua italiana di livello A1*. Bologna: Clueb.
- Bertucci, S., & Facchinetti, L. (2020). Diversità culturale e di genere nei suoi aspetti verbali e iconografici nei manuali di italiano. *Bollettino Itals*, 18(85), 44–67. Retrieved September 30, 2022, from https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/settembre2020/ber-tucci_facchinetti.pdf
- Biemmi, I. (2017). *Educazione sessista: Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I. (2019). *OBIETTIVO PARITÀ! Un progetto per ripensare la scuola nel segno dell'uguaglianza di opportunità fra bambine e bambini*. Trento: Erickson. Retrieved September 30, 2022, from https://www.rizzolieducation.it/content/uploads/2021/02/2_0010.001-006-obiettivo_parita-1-1.pdf
- Borgoni M. C., & Maddii L. (2012). *Forte! 3: Corso multimediale di lingua italiana per bambini*. Roma: Edilingua.
- Businaro, C. (2011). Buone prassi per la creazione di materiali didattici non sessisti: il caso di Nove Passi. *Quaderni del CIRSI*, 9, 1–15. <http://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/2976>
- Cangiano R., Casati, F., Codato C. (2009). *Ambarabà 4: Corso di lingua italiana per la scuola primaria*. Firenze: Alma Edizioni.
- Castenetto, G. (2020). Avvocato, avvocatessa o avvocatessa? Cosa ne pensano i/le parlanti. In S. Ondelli (Ed.), *Le italiane e l'italiano: quattro studi su lingua e genere* (pp. 79–106). Trieste: EUT. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/31168>
- Cavagnoli, S., & Dragotto, F. (2020). Ritorno al futuro? Le “Raccomandazioni” « alla prova - a ritroso - dei dizionari dell'italiano: Una riflessione lessicologica, lessicografica e sociolinguistica. In G. Maestri, & A. L. Somma (Eds.). *Il sessismo nella lingua italiana. Trent'anni dopo Alma Sabatini* (pp. 74–120). Pavia: Blonk.
- Cettolin, C. (2020). Ma se parlo al maschile, le vedi le donne? Maschile non marcato e visibilità femminile. In S. Ondelli (Ed.), *Le italiane e l'italiano: quattro studi su lingua e genere* (pp. 49–77). Trieste: EUT. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/31168>
- COE Committee of Ministers (1990). *Recommendation No. R (90) 4 of the Committee of Ministers to Member States on the Elimination of Sexism from Language (Adopted by the Committee of Ministers on 21 February 1990 at the 434th meeting of the Ministers' Deputies)*. Retrieved September 30, 2022 <https://rm.coe.int/1680505480>
- Corsini, C., & Scierri, I. (2016). *Differenze di genere nell'editoria scolastica. Indagine empirica sui sussidiari dei linguaggi per la scuola primaria*. Roma: Nuova Cultura.
- Cortelazzo, M. (1995). Perché non si vuole la presidentessa?. In G. Marcato (Ed.), *Donna & Linguaggio* (pp. 49–52). Padova: Cleup.
- Cortis L., Galasso S., Giuliani Pancheri E., Naddeo C. M. (2005). *Raccontami 2: Corso di lingua italiana per bambini*. Firenze, Alma Edizioni.
- Danieli, P. (2020). *Che genere di stereotipi? Pedagogia di genere a scuola. Per una cultura della parità*. Milano: Ledizioni.
- Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2015). *Insegnare l'italiano come lingua seconda*. Roma: Carocci.
- Donati, D. (2020). Attività Didattiche. *Educare al Femminile*. Retrieved September 30, 2022, from <https://piudonne.wordpress.com/attivita-didattiche/>.
- Falcinelli M., Mazzetti V., & Poggio B. M. (2014). *Un due tre...nuove storie: Corso di lingua italiana per la scuola primaria*. Milano: Mondadori.

- Frabotta, S. (2022). Chi fa che? Stereotipi di genere nelle immagini dei libri di testo di Italiano come lingua straniera. *Italiano Lingua Due*, 14(1), 216–228. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/18175>.
- Fusco, F. (2020). L'abitudine fa la sindaca e l'avvocata: Il genere femminile nella lingua italiana, anche a partire da Alma Sabatini. In G. Maestri & A. L. Somma (Eds.), *Il sessismo nella lingua italiana. Trent'anni dopo Alma Sabatini*. Pavia: Blonk.
- Giani Gallino, T. (1973). Stereotipi sessuali nei libri di testo. *Scuola e città*, 4, 144-147.
- Gianini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Gianini Belotti, E. (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Dalla parte delle bambine.
- Giuliani, G. (2020). Due sessi o nessuno? Proposte per un linguaggio non sessista in Italia e in Svezia. In G. Maestri & A. L. Somma (Eds.), *Il sessismo nella lingua italiana. Trent'anni dopo Alma Sabatini* (pp. 263–282). Pavia: Blonk.
- Giusti, G. (2009). Linguaggio e questioni di genere: alcune riflessioni introduttive. In G. Giusti & S. Regazzoni (Eds.), «*Mi fai male...con le parole*»: *Atti del Convegno 18-19-20 novembre 2008*. Venezia: Cafoscarina.
- Gheno, V. (2021). *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Firenze: Effequ.
- Guastalla C. (2020). Un italiano (più) inclusivo è possibile? Il caso dei libri di testo. *Bollettino Itals*, 18(85), 68–72. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/settembre2020/guastalla.pdf>
- Gygax, P., Gabriel, U., Sarrasin, O., & Oakhill, J. (2008). Generically intended, but specifically interpreted: When beauticians, musicians and mechanics are all men. *Language, Cognition and Neuroscience*, 23(3), 464–485. <https://doi.org/10.1080/01690960701702035>
- Lancioni, S. (2011). *Rapporto Ombra sulla discriminazione della donna*. Retrieved September 30, 2022, from <https://gruppodonne.uildm.org/wp-content/uploads/2010/02/cedav.pdf>
- Lepschy, G. (1989). *Lingua e sessismo*. In G. Lepschy (Ed.), *Nuovi saggi di linguistica italiana* (pp. 61–84). Bologna: Il Mulino.
- Maraschio, N. (2014). Prefazione. In C. Robustelli (Ed.), *Donne, grammatica e media Suggerimenti per l'uso dell'italiano* (pp. 13–15). Gi.U.Li.A. Giornaliste. Retrieved September 30, 2022, from https://www.academia.edu/7493636/Donne_Grammatica_e_Media
- MIUR. (2015). *Linee guida nazionali. Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*. Retrieved September 30, 2022, from <https://miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/c1dd73b7-e8dc-4486-87d8-9969db64f01a?version=1.0>
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Nitti, P. (2020). “Non uso le raccomandazioni perché suona male”: Un'indagine su come sono state recepite le “Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana” da parte degli insegnanti di italiano. In G. Maestri, & A. L. Somma (Eds.), *Il sessismo nella lingua italiana: Trent'anni dopo Alma Sabatini* (pp. 301–328). Pavia: Blonk.
- Nitti, P. (2021). Il sessismo nella collocazione del lessico dei manuali di italiano L2. Rappresentare le donne. *Babylonia Journal of Language Education*, 3, 42–45. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i.201>
- Oboe, A. (2017). Per cominciare. In A. Oboe (Ed.), *Generi e linguaggi. Linee guida per un linguaggio amministrativo e istituzionale attento alle differenze di genere* (pp. 3–7). Università degli studi di Padova. Retrieved September 30, 2022, from www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2017/Generi%20e%20linguaggi.pdf
- Pace, R. (1986). *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*. Roma: Presidenza del Consiglio dei ministri. Istituto poligrafico e Zecca dello Stato.
- Paciotti, E. (2020). Varianti linguistiche e di genere nei manuali. *Bollettino Itals*, 18(85), 13–28. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/settembre2020/paciotti.pdf>
- Peruzzi P. (2011). L'uso didattico dell'immagine. In P. Diadori (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 394–405). Milano: Mondadori.
- Piattaforma d'azione Pechino* (1995). Retrieved September 30, 2022, from http://dirittumani-donne.aidos.it/bibl_2_testi/d_impegni_pol_internaz/a_conf_mondiali_onu/b_conf_pechino/a_finestra_1/a_piattaforma_dazione_pdf_zip/pechino_1995/Pechino_11_38-40.pdf

- Pizzolato, M. (2020). A scuola di sessismo? Un'analisi di alcuni libri di testo delle primarie, In S. Ondelli (Ed.), *Le italiane e l'italiano: quattro studi su lingua e genere* (pp. 15–47). Trieste: EUT. <http://hdl.handle.net/10077/31185>
- Robustelli, C. (2012). *Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo*. Accademia della Crusca e Comune di Firenze. www.uniss.it/sites/default/files/documentazione/c_robustelli_linee_guida_uso_del_genere_nel_linguaggio_amministrativo.pdf
- Robustelli, C. (2014). Donne nei media. In M. T. Manuelli (Ed.), *Donne, grammatica e media: Suggerimenti per l'uso dell'italiano* (pp. 21–59). Gi.U.Li.A. Giornaliste.
- Sabatini, A. (1987). Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana. In A. Sabatini (Ed.). (1993). *Il sessismo nella lingua italiana* (pp. 97–122). Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri e Commissione Nazionale per la Parità e le Pari Opportunità tra uomo e donna. Istituto Poligrafo e Zecca dello Stato.
- Sabatini, A. (1987a). *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri. Istituto poligrafico e Zecca dello Stato.
- Sabatini A. (1993). *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Istituto Poligrafo e Zecca dello Stato.
- Sbisà, M. (2019). Il genere tra stereotipi e impliciti. In S. Adamo, G. Zanfabro, & E. Tigani Sava (Eds.), *Non esiste solo il maschile. Teorie e pratiche per un linguaggio non discriminatorio da un punto di vista di genere* (pp. 17–26). Trieste: EUT.
- Semplici, A. (2011a). Insegnare italiano ai bambini. In P. Diadori (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 206–217). Milano: Mondadori.
- Semplici, S. (2011b). Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2. In P. Diadori (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 322–341). Milano: Mondadori.
- Serianni, L. (2006). *Prima lezione di grammatica*. Roma-Bari: Laterza.
- Scierri, I. (2017). Stereotipi di genere nei sussidiari di lettura per la scuola primaria. *AG AboutGender. International journal of gender studies*, 6(12), 15–44. <https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG2017.6.12.438>
- Titone, R. (2000). Presentazione. In G. Candilera & M. A. Pinto (Eds.), *La valutazione del primo sviluppo metalinguistico. Il Tam-1 – Test di abilità metalinguistiche n. 1: 4-6 anni. Manuale di istruzioni* (pp. 7–8). Milano: Tipomozza.
- UNESCO (1999). *Guidelines on Gender-Neutral Language*. Retrieved September 30, 2022, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377299>
- UNESCO (2019). *From access to empowerment UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025*. Retrieved September 30, 2022, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369000>
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report. A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education*. Retrieved September 30, 2022, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514/PDF/374514eng.pdf.multi>
- Urru, C. (2021). Tra le righe delle grammatiche: il sessismo linguistico nei libri di testo. *Italiano a Scuola*, 3(1), 67–82. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/12936>
- Villani, P. (2012). Le donne al Parlamento: genere e linguaggio politico. In A. M. Thornton & M. Voghera (Eds.), *Per Tullio De Mauro: studi offerti dalle allieve in occasione del suo 80 compleanno* (pp. 317–339). Roma: Aracne.



Digital storytelling with high school students in the SILVER project

Il digital storytelling con gli studenti delle scuole superiori nel progetto SILVER

Melania Talarico

Dipartimento di Scienze della vita e Biologia dei Sistemi, Università degli studi di Torino
melania.talarico@unito.it
<https://orcid.org/0000-0001-5097-9999>

Barbara Bruschi

Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli studi di Torino
barbara.bruschi@unito.it
<https://orcid.org/0000-0002-6734-0953>

Manuela Repetto

Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli studi di Torino
manuela.repetto@unito.it
<https://orcid.org/0000-0003-4685-1786>

ABSTRACT

The evolution of technologies has led to a change in going to redefine spaces and places to live in our life. Media languages and technologies can become a valid tool to promote a critical and conscious reflection towards digital. Therefore, in this contribution, the research activity carried out within the project called SILVER. The project main objective is to promote community welfare through the development of empowerment in young and old people belonging to the Settimo Torinese area. Specifically, we will focus on the first phase of the project, which provided the realization of narrative workshop with young high school students in the Settimo Torinese area, during the 2020 lock down.

L'evoluzione delle tecnologie ha determinato un cambio di prospettiva andando a ridefinire spazi e luoghi del vivere quotidiano. I linguaggi mediali e le tecnologie possono diventare un valido strumento per promuovere una riflessione critica e consapevole verso il digitale. Pertanto, in questo contributo, verrà presentata l'attività di ricerca svolta all'interno del progetto SILVER, il cui principale obiettivo è di promuovere il welfare di comunità attraverso lo sviluppo di empowerment in giovani e anziani appartenenti al territorio di Settimo Torinese. Nello specifico ci si soffermerà sulla prima fase del progetto, che la realizzazione di laboratori narrativi con i giovani studenti delle scuole superiori del territorio di Settimo Torinese durante il lock down del 2020.

* Il presente lavoro è frutto della collaborazione delle tre autrici ai quali si attribuiscono le seguenti parti: *par. 1 e 7* (Barbara Bruschi); *par. 2 e 3* (Manuela Repetto); *par 4, 5 e 6* (Melania Talarico).

KEYWORDS

Digital storytelling, digital literacy, digital skills, multicode language
Digital storytelling, alfabetizzazione di digitale, competenze digitali, linguaggio multicode

CONFLITTI D'INTERESSE

Le Autrici dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Introduzione

Negli ultimi anni è emersa sempre di più la necessità di aumentare i livelli di alfabetizzazione digitale. L'ultimo periodo caratterizzato dal Covid ha portato nuovamente alla luce l'esigenza di promuovere un cambiamento verso il digitale. L'Italia, come altri paesi del mondo, si è ritrovata in una situazione di emergenza che ha intaccato differenti ambiti e ha incentivato una riflessione circa i metodi che includono le tecnologie. Prendendo in considerazione il contesto italiano, il livello di competenza digitale sia nei giovani che negli adulti viene classificato come una tra i più bassi. I dati Eurostat del 2021¹ riportano un divario dell'8% rispetto agli altri Paesi europei. Questo gap appare ancora più significativo se consideriamo che già a partire dal 2006 la Commissione europea aveva inserito la competenza digitale tra le otto competenze fondamentali per il *lifelong learning*. La crisi pandemica ha evidenziato come il *digital divide* di primo e secondo livello sia ancora presente in Italia e rappresenti un vincolo importante per i processi di sviluppo sociale, economico e formativo. Viene dunque da chiedersi dove sia l'origine di questo divario che, almeno in apparenza, dovrebbe aver trovato soluzione negli interventi formativi introdotti dai diversi attori nazionali e internazionali. Una risposta possibile viene da Ranieri (2011) che sottolinea come troppo frequentemente le tecnologie digitali sono state considerate strumenti lontani dall'azione pedagogica e pertanto escluse dalla formazione dei professionisti e degli studenti. Questo ha fatto sì che giovani e adulti venissero in parte privati dell'opportunità di sviluppare quelle competenze sociali e di cittadinanza che sempre più sono collegate alle realtà digitali.

Alla luce di tali considerazioni, il lavoro che verrà presentato in questo contributo si inserisce in un progetto di ricerca più ampio denominato SILVER², svolto a Settimo Torinese, in provincia di Torino tra il 2020 e il 2021. SILVER nasce con il principale obiettivo di promuovere il welfare di comunità attraverso lo sviluppo di empowerment in giovani e anziani del territorio. A tal proposito sono stati coinvolti gli studenti delle scuole superiori che in un percorso di alternanza scuola lavoro, hanno ricevuto una formazione sul digital storytelling (dst). È stato scelto di utilizzare il dst poiché si configura come una metodologia narrativa particolarmente flessibile che può essere applicata in diversi contesti: formativi, educativi,

1 <https://digital-agenda-data.eu/charts/analyse-one-indicator-and-compare-countries>

2 SILVER è l'acronimo di "Sistema integrato di lifelong learning valorizzazione del capitale umano, educazione alla cittadinanza attiva e recupero delle capacità cognitive", ed è un progetto che è stato finanziato dalla fondazione CRT (Cassa di Risparmio Torinese) nel 2020 e realizzato dal Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università Torino in collaborazione con la Biblioteca Archimede, l'Ospedale Civico di Settimo Torinese, e L'ASL TO4.

di cura, didattici e nel public engagement (De Jager et al., 2017; Ferranti & Petrucco, 2021). Attraverso di essa è possibile organizzare gli interventi su diversi piani di azione, che promuovono la riflessione individuale e sociale così come quella digitale (Chan et al., 2017). Pertanto, il contributo si focalizzerà nello specifico sulle attività svolte nel periodo pandemico con gli studenti, proponendo il DST come un metodo per: a) lavorare sulla dimensione narrativa e incentivare una riflessione critica circa la costruzione dei contenuti multimediali; b) migliorare l'acquisizione di abilità legate alle competenze digitali; c) promuovere una maggiore consapevolezza sull'uso dei linguaggi multimediali. Nello specifico sono stati attivati dei laboratori narrativi, il cui scopo era di aiutare i giovani a costruire dei brevi video racconti legati in particolare al territorio di Settimo Torinese.

La metodologia di analisi ha previsto l'impiego dei *Mixed Methods* il cui impianto si è costituito delle seguenti fasi:

1. somministrazione di un questionario online su competenze digitali e narrative degli studenti;
2. analisi di contenuto dei video racconti prodotti;
3. impiego di una griglia iconografica per l'analisi dei contenuti visivi.

2. Il digital storytelling

Il digital storytelling è considerato una modalità alternativa per promuovere e valorizzare un apprendimento attivo e riflessivo da parte del discente e vede centrale il ruolo della persona nel proprio processo di apprendimento. Grazie alle tecnologie, molti artefatti audiovisivi in un cui è compresa una narrazione possono definirsi digital storytelling. Tuttavia, in questo contributo si farà riferimento alla Scuola Californiana (Lambert, 2007a), il quale intende il digital storytelling come la creazione di contenuti che prevedono la realizzazione di brevi video racconti (da un minimo di due, tre minuti a un massimo di otto), attraverso una processualità narrativa. Joe Lambert e Dana Atchley sono gli autori di questo metodo, i quali negli anni Novanta fondano il *Center for Digital Storytelling*, divenuto successivamente *Storycenter* a Berkeley, in California. Nella pratica e nel suo contenuto, il digital storytelling da un lato offre uno spazio di condivisione delle esperienze che lega le persone a un vissuto comune (Lambert, 2009) e dall'altro incentiva i soggetti a lavorare sulla dimensione legata al digitale. Infatti, alcune ricerche in ambito didattico evidenziano come l'incorporazione di elementi multimediali nella narrazione promuova skill tecnologiche relative alla creazione e al montaggio dei contenuti (storia, immagini e video). In questo modo, gli studenti possono migliorare i propri livelli di 'alfabetizzazione digitale, ad esempio utilizzando strumenti tecnologici, tra cui telecamere, microfoni e software di editing video e usare una varietà di media per presentare idee e condividerle con gli altri in modo creativo (Chan, Churchill, Chiu, 2017). La dimensione narrativa d'altro canto incentiva il confronto e la partecipazione con l'altro, restituendo senso e valore ai propri vissuti. In questo modo, le persone, diventano attori attivi e partecipi nel processo di costruzione dei significati e dei messaggi presenti all'interno degli oggetti mediali (Buckingham, 2020). Diverse ricerche sottolineano l'importanza di impiegare il DST per ridare una rappresentazione sociale differente circa luoghi, spazi e persone o nello scardinare i pregiudizi di carattere sociale, politico e culturale (Chan, 2019; Christens, 2019; Rubegni et al., 2022). La particolare connotazione emotiva presente all'interno dei video racconti è in grado di restituire

il punto di vista personale di chi narra e di coinvolgere maggiormente i possibili ascoltatori. Seguendo le linee guida di Joe Lambert (2007b), un DST ha sette caratteristiche:

1. una narrazione coinvolgente e che sappia sorprendere come è stato accennato precedentemente;
2. la presenza della *dramatic question* per incentivare l'autore a riflettere criticamente in merito alla storia che dovrà essere narrata;
3. il punto di vista personale, il quale offre un taglio interpretativo della storia che è prettamente dell'autore/ narratore del video racconto;
4. La voce del narratore che restituisce identità alla storia e permette di immedesimarsi meglio nel racconto;
5. gli elementi multicodicali: implica la presenza di linguaggi come la musica, le immagini, i video e il testo che sono scelti dall'autore ed enfatizzano la narrazione;
6. il ritmo riguarda l'andamento della narrazione (lento o veloce);
7. l'economicità, ossia la possibilità di narrare dei contenuti significativamente importanti in poco tempo grazie alla presenza della multicodicalità.

3. Storytelling e dimensione narrativa

Per evidenziare le potenzialità del digital storytelling, bisogna considerare il ruolo che ricopre la narrazione. Come è noto, la dimensione narrativa permette di strutturare la realtà dando un senso e un'organizzazione a esperienze e ad azioni. Secondo Bruner, il pensiero narrativo consente di realizzare tale operazione e di guidare le persone nella costruzione di forme di conoscenza che si costituiscono all'interno di una struttura narrativa (Bruner, 1990;2006). A questo proposito è necessario focalizzarsi su due piani di riflessione. Il primo riguarda principalmente i processi di immedesimazione: la dimensione narrativa è legata alla dimensione empatica e permette di comprenderne i vissuti dell'altro. A conferma di questo pensiero, gli esperimenti legati alle neuroscienze e alle scienze cognitive dimostrano come, udire o vedere un racconto attivi nel cervello dei micromovimenti che portano la persona a vivere l'esperienza come propria (Storr, 2020). Studiosi come Gallese e Guerra (2015), nell'analisi dei testi filmici, parlano di simulazione incarnata, mentre a partire dalle ricerche in neuro narratologia, si ipotizza la centralità dei neuroni specchio nella comprensione ed elaborazione dei testi narrativi³ (Ballerio, 2010; Calabrese, 2020). Su un altro piano, la narrazione può essere considerata una vera e propria competenza, permettendo alla persona di sviluppare delle *skill* traslabili anche nella vita reale. I racconti consentono di attivare processi di decostruzione dei significati, oltre a promuovere azioni di aggregazione sociale e costruzione di un sapere che può diventare condiviso e consolidato. A partire dal linguaggio nel bambino (Bowles et al., 2020), fino allo sviluppo di abilità legate all'attivazione di processi cognitivi, è possibile comprendere la struttura e le regole che compongono un racconto e attribuirne senso e significato (Mittiga, 2018). A tal proposito, risulta necessario considerare il fondamentale passaggio dal piano cognitivo e mentale a quello più concreto, attraverso cui prende

3 A tal proposito vengono ipotizzati anche dei modelli cognitivo narrativi, come quello di Herman che prevede cinque attività per spiegare come i racconti migliorino la comprensione della realtà (vedi, Cifuni, 2018).

vita lo storytelling. Raccontare, implica trasmettere delle narrazioni di invenzione o che sono tratte dalla realtà (Perissinotto, 2020) come nel caso del digital storytelling. In qualsiasi storia, deve esserci un personaggio che «orienta la sua azione, verso il superamento di almeno un ostacolo che lo separa dal suo obiettivo» (*id*, 2020, p. 15). Pertanto, la costruzione anche di un breve racconto, è costituita da questi elementi. Così come verrà discusso nel prossimo paragrafo, puntare sullo sviluppo di competenze narrative può incentivare trasversalmente quello relativo alle competenze legate alla *digital literacy*, offrendo un'opportunità per contrastare un uso scorretto e poco consapevole dei dispositivi tecnologici, che tende a enfatizzare una dimensione prettamente narcisistica (Chul Han, 2015).

3.1 Digital storytelling e multimedialità

Le ricerche in ambito scolastico e accademico sull'impiego digital storytelling enfatizzano l'importanza della multimedialità, intendendo quest'ultima come la presenza di più codici linguistici (visivo, uditivo, verbale e testuale) all'interno di un video racconto. Il ruolo della pluralità dei linguaggi è presente in letteratura in riferimento, ad esempio, all'uso delle immagini già a partire dall'infanzia (Bertolini, 2017) o nell'ambito formativo, con docenti e adulti (Banzato, 2014). In questi casi si sottolineano gli effetti positivi sia in termini di apprendimento che di riflessione critica sui contenuti e sulla costruzione dei significati visivi risulta importante. Nel primo caso, si cita lo studio di Hattie, che, attraverso lo strumento delle metanalisi, ha dimostrato cosa realmente funziona e non funziona in didattica. Per esempio, dai risultati di questo studio emerge che l'uso dei video migliorino l'apprendimento, rispetto alla semplice e sola lezione frontale (Hattie, 2016). La stessa efficacia riguarda l'impiego dei film in ambiti anche meno formali, come i contesti educativi e sociali, in cui il video diventa uno strumento emotivamente coinvolgente da una parte e promotore di un pensiero critico dall'altra (Wu & Chen, 2020). Questo aspetto assume valore se si considera le difficoltà che i giovani incontrano nell'acquisire gli strumenti di lettura critica dei messaggi dei media, in una società che muta costantemente, il cui sapere risulta frammentato (Wiseman et al. 2016).

La realizzazione di un testo audiovisivo, implica non solo conoscenze di tipo tecnico, ma anche relative ai diversi linguaggi che lo compongono (le immagini, il video, l'elemento musicale e testuale). La possibilità di impiegare più codici linguistici diventa un'opportunità per esprimere i propri significati attraverso modalità alternative e originali. A questo proposito è importante considerare il ruolo che immagini, musica e montaggio operano nei processi di significazione del racconto. Le immagini svolgono una funzione fondamentale sia a livello di trasmissione del messaggio che di costruzione del significato. Le diverse tipologie di fotografia possono assumere dei significati profondi e come è ormai noto, la prevalenza del visivo rispetto al verbale, acquisisce sempre più rilevanza nella vita quotidiana delle persone. L'immagine è un testo, inteso come un dispositivo di costruzione di relazione (Eugeni, 2014), cioè che crea un'interazione fra ciò che è rappresentato e ciò che viene interpretato. Da una parte si considera l'immagine come ambigua (Finocchi & Perri 2015), una costruzione che, come sostengono i semiologi, non può essere neutrale, ma incarna il punto di vista dell'autore oltre che dello spettatore. Dall'altra l'immagine ha la capacità di restituire immediatezza suscitando reazioni emotive, più forti rispetto alle parole (Amit et al., 2022). Questo non significa che la comunicazione visiva non richieda competenze specifiche, come dimostrano gli studi in ambito educativo è fondamentale l'acquisizione di

una vera propria competenza visuale per saper leggere e scrivere con l'immagine (K dra & Žakevi i t , 2019; Scarnici, 2019).

4. I laboratori di digital storytelling

4.1 Contesto e partecipanti

Come accennato nel paragrafo introduttivo, sono stati avviati dei laboratori online di digital storytelling all'interno del progetto SILVER, che, in una prima fase di lavoro, ha previsto il coinvolgimento di circa 75 studenti della scuola superiore Galileo Ferraris di Settimo Torinese. I soggetti coinvolti avevano un'età compresa fra i 17 e i 19 anni e frequentavano le classi IV e V.

In totale erano presenti 66 studenti e le classi nella loro composizione risultavano disomogenee. Per quanto riguarda le quinte erano presenti 23 alunni/e da una parte e 9 dall'altra. Allo stesso modo anche le classi IV erano costituite da 23 alunni/e in un gruppo e 11 nel secondo. Questo ha avuto delle ricadute dal punto di vista della ricerca, in quanto a causa della numerosità delle classi e per mantenere una coerenza metodologica, è stato necessario optare per la realizzazione di video racconti collettivi anziché individuali.

4.2 Metodo e strumenti

La ricerca ha previsto l'impiego di una metodologia *Mixed method* che ha riguardato la creazione di questionari pre-intervento realizzati con Google Moduli per indagare il livello di competenze digitali e narrative dei partecipanti; dall'altra l'impiego del digital storytelling come metodo qualitativo e narrativo atto a promuovere una riflessione critica nei soggetti in questione.

Inoltre, sono state raccolte le storie dei partecipanti ed è stata realizzata una classificazione della tipologia di immagine attraverso l'uso di una griglia strutturata iconografica per comprendere la tipologia e la relazione semantica nell'impiego dell'elemento visivo.

4.3 I questionari di autovalutazione

Prima che gli studenti iniziassero a lavorare all'interno dei gruppi di lavoro è stato chiesto loro di rispondere a un questionario per l'autovalutazione delle competenze in tre ambiti:

1. Digitale: in cui sono state inserite l'uso degli strumenti tecnologici, la produzione di contenuti digitali, l'impiego dei social e la conoscenza dei software di creazione dei contenuti multimediali;
2. storytelling: la conoscenza del digital storytelling, la fruizione di contenuti narrativi su diversi tool (libro, video, podcast ec...), la differenza tra descrizione e racconto;
3. coding: la conoscenza del coding e la sua applicazione.

In questa sede ci si concentrerà esclusivamente sulla competenza digitale e sullo storytelling.

4.4 La griglia iconografica

Per comprendere le modalità secondo cui gli studenti applicano gli elementi visivi, sono state prese in considerazione la frequenza delle immagini e la tipologia di relazione semantica che studenti e studentesse applicano. Pertanto, è stata realizzata una griglia iconografica composta da differenti categorie e sottocategorie (vedi *tabella 1*).

Sovra categorie	Sottocategorie	Significato letterale	Relazione semantica
Cose	<i>Paesaggi</i>		
	<i>Manufatti e oggetti artificiali</i>		
	<i>Oggetti naturali</i>		
Persone	<i>Uomini</i>		
	<i>Donne</i>		
	<i>Bambini</i>		
	<i>Gruppo di persone</i>		
	<i>Parti del corpo</i>		
	<i>Neutrali</i>		
Animali	<i>Domestici</i>		
	<i>Selvatici</i>		
	<i>Insetti</i>		
Astratto	<i>Immagini astratte</i>		
	<i>Schemi teorici</i>		

Tabella 1. Griglia analisi iconografica.

Per ogni categoria, attraverso l'osservazione di ciascun video racconto, è stato inserito il significato letterale dell'immagine analizzata (ciò che realmente rappresenta) e il suo correlato semantico. La *figura 1* riporta un esempio di analisi dell'immagine.

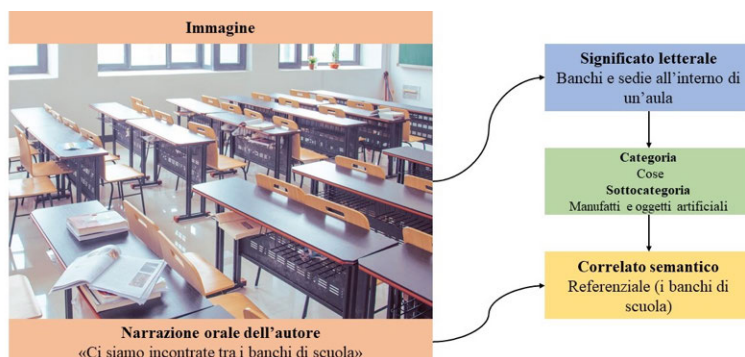


Figura 1. Schema di analisi e categorizzazione dell'immagine.

Al fine di raccogliere correttamente i dati ogni video racconto preso in esame è stato analizzato seguendo le seguenti fasi:

- Segmentazione dei frame visivi: ogni immagine è stata classificata attribuendo ad essa un codice di riferimento;
- categorizzazione dell'immagine attraverso la griglia iconografica;
- individuazione del correlato semantico corrispondente: ci si è basati sul racconto del narratore per comprendere la relazione semantica fra l'oggetto visivo e l'enunciato verbale;
- comparazione e calcolo della frequenza: le immagini sono state raggruppate e comparate da un punto di vista del significato letterale uguale e del correlato semantico (es. referenziale, metaforico o privo di significato).

4.5 Il laboratorio di digital storytelling

Il laboratorio è stato articolato in sette incontri di due ore ciascuno per un totale di 14 ore.

Come strumento di lavoro è stato utilizzato google classroom messo a disposizione dall'Istituto Galileo Ferraris e le piattaforme di riferimento sono state principalmente google meet e webex⁴. Nella tabella 2 vengono illustrate le fasi del progetto e le relative tempistiche.

Fase 1	Presentazione del laboratorio e delle attività di Icebreaking: ai partecipanti è stata chiesta di provare a creare una storia attraverso l'impiego dei dadi narrativi. Questa fase è stata utile per comprendere il livello di narrativa degli studenti e delle studentesse.	Primo incontro
Fase 2	Scelta della dramatic question DQ e stesura della prima bozza del racconto: sono state fornite una serie di DQ. Ogni gruppo aveva la possibilità di sceglierne una sola. Di seguito si riportano le dramatic question utilizzate durante il laboratorio: <ul style="list-style-type: none"> - Sulle tracce del bello - Il nostro punto di incontro - Oltre quei palazzi - Scatti di Settimo - Passeggio e mi ritrovo lì 	Secondo e terzo incontro
Fase 3	Rivisitazione della bozza del racconto e uso dello storyboard: una volta conclusa la storia è stato chiesto a ogni gruppo è stato chiesto di compilare uno storyboard online per organizzare cognitivamente la costruzione dei diversi significati.	Quarto incontro
Fase 4	Ricerca dei materiali multimediali: sono stati forniti siti di riferimento per ricercare materiali free copyright o con licenza <i>creative commons</i> . È stato chiesto agli studenti di privilegiare l'uso di foto scattate con i propri dispositivi.	Quinto incontro
Fase 5	Montaggio del video racconto: i video sono stati montati attraverso software per pc come moviemaker o app per dispositivi telefonici come filmigo.	Sesto incontro
Fase 6	Condivisione con il gruppo classe: alla fine di ogni laboratorio si è dedicato un incontro alla condivisione e al feedback finale in merito al percorso svolto da ogni singolo gruppo. Tutti i video sono stati visionati e commentati da ogni partecipante.	Settimo incontro

Tabella 2. Fasi di realizzazione del laboratorio di digital storytelling

4 La scelta di utilizzare questa seconda piattaforma è dipesa dall'impossibilità di avviare break out room con meet, in quanto la scuola non disponeva della licenza di riferimento per svolgere questo tipo di attività.

5. Risultati: i dati del questionario

In generale le classi si sono composte con una percentuale molto alta di giovani donne. Le risposte ricevute nel questionario sono state in totale 66 (classi IV, 34 studenti) (classi V, 32 studenti).

Di seguito si riportano i dati raccolti relativi alla dimensione delle competenze digitali.

5.1 Competenze digitali

Il grafico 1 è riferito alla domanda “Quanto tempo occupano i dispositivi elettronici durante le tue giornate?” Con tre opzioni di valutazione:

1. tanto, lo uso spesso: implica un impiego dei dispositivi oltre le sei ore;
2. mediamente, lo uso qualche ora al giorno: dalle due alle quattro ore circa;
3. poco, non lo uso quasi mai: un uso dei dispositivi di circa un’ora al giorno.

È stato chiesto inoltre di indicare quale dispositivo venisse impiegato con più frequenza.

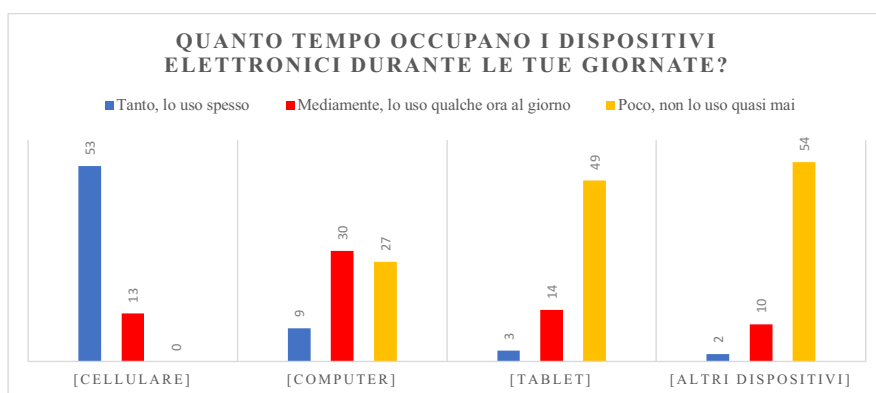


Figura 2. Risposte alla domanda su tempo di fruizione dei dispositivi digitali – classi quarte e quinte.

Aggregando i dati delle due classi (*figura 2*), risulta evidente un uso piuttosto prevalente dello smartphone (53 studenti lo usano con molta frequenza rispetto a 13), mentre 30 studenti su 66 usano mediamente il pc e 27 lo usano poco o quasi mai. 49 studenti non usano quasi mai il tablet e 14 ne fanno un impiego medio.

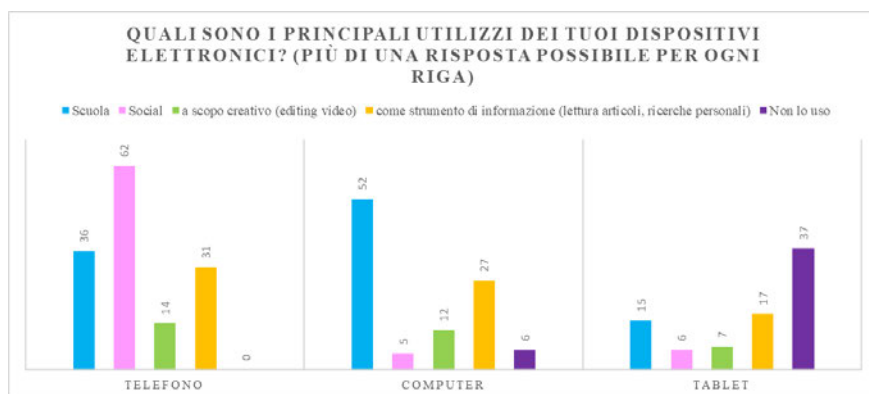


Figura 3. Risposte alla domanda sui principali utilizzi (IV e V).

Alla domanda “Quali sono i principali utilizzi dei tuoi dispositivi elettronici?” (figura 3), gli studenti hanno risposto che: il cellulare viene utilizzato per navigare sui social, a seguire è presente un utilizzo nel contesto scolastico, come strumento di informazione e infine a scopo creativo per esempio nell’editing dei video.

Al contrario il computer ha una maggiore frequenza nei contesti scolastici e viene utilizzato poco per navigare sui social, del tutto come strumento di informazione e per fini creativi. Una parte degli studenti dichiara di non usarlo.

Infine, il tablet risulta lo strumento meno impiegato, la maggior parte dichiara di non possederlo e per quanto riguarda i diversi usi, una leggera frequenza più alta si evince nel suo impiego a scuola e come strumento di informazione.



Figura 4. Risposte alla domanda su creazione dei contenuti sui social network – classi quarte e quinte.

La terza domanda (figura 4) riguardava la creazione dei contenuti personali sui social network. In questo caso la maggior parte degli studenti preferisce essere spettatore piuttosto che autore. È infatti una minoranza quella che realizza contenuti, i quali spesso non vengono pubblicati. Mentre per quanto riguarda la ca-

tegoria editare e pubblicare foto e video, 23 studenti su 66 dichiarano di farlo con una certa frequenza, mentre 28 su 66 solo a volte.

Per l'editing video, solo metà degli studenti (50%) dichiara di aver già svolto questa attività; il restante ha prevalentemente dichiarato di non averlo mai fatto (45.5%) oppure di non sapere cosa significhi editare (4.5%). I programmi di editing presentati nella domanda successiva riguardano principalmente, Instagram, Tik Tok, in alcuni casi gli studenti sanno utilizzare altri software come Inshot o programmi di editing con il telefono.

È stato possibile notare che, coerentemente con le risposte date alle precedenti domande, gli studenti tendono con esperienza di editing utilizzano applicazioni social (97%), come tik tok, mentre l'uso di programmi specifici ha una frequenza più bassa (circa la metà: 46%) e a prevalere sempre l'uso delle app per cellulare (12 su 16 rispondenti che dichiarano di usare programmi specifici).

In linea con le aspettative del team di ricerca, è inoltre stato chiesto se gli studenti fossero a conoscenza di programmi impiegati per fare coding e realizzare storie digitali. In questo caso, ci si è focalizzati su Scratch. Solo il 3% ha risposto affermativamente, mentre il 33% ha risposto negativamente e il 64% ha dichiarato di non aver mai sentito parlare del programma.

5.2 Lo storytelling

La prima domanda della sezione sullo storytelling indaga se gli studenti conoscessero il digital storytelling.

La maggior parte delle risposte è risultata negativa: il 38% (25 risposte) non ne aveva mai sentito parlare, mentre il 32% (21 risposte) ne aveva sentito parlare, ma non approfonditamente. Circa un altro terzo, infine (30%), dichiarava di conoscerlo.

La successiva domanda (figura 5) ha riguardato il coinvolgimento emozionale. Si nota una preponderanza nell'impiego dei video, (circa 31 risposte) a seguire le storie raccontate a voce (18 risposte), i libri 16 risposte e i racconti orali e testuali (una sola risposta).



Figura 5. Narrazioni e coinvolgimento – classi IV e V.

È stato chiesto di motivare la propria risposta. Per quanto riguarda il video, molti studenti hanno dichiarato che risulta più coinvolgente per i seguenti motivi:

- aumenta la propria attenzione grazie all'uso delle immagini e delle musiche di sottofondo;
- la lettura risulta più noiosa rispetto alla possibilità di guardare un video;
- i concetti presentati in un video sono più semplici da capire;
- si percepisce un maggiore coinvolgimento rispetto al libro.

Chi invece ha scelto sulla storia raccontata a voce si è focalizzato sui seguenti aspetti:

- la voce rende più coinvolgente ed espressivo il racconto;
- è più semplice da ascoltare rispetto al libro che può annoiare;
- si percepisce un maggior coinvolgimento rispetto al libro ed è più alto il livello di immedesimazione;
- si riesce a seguire meglio i concetti e risulta più semplice concentrarsi.

Il libro viene preferito in quanto:

- il coinvolgimento e l'immedesimazione sono più alti;
- il livello di concentrazione aumenta e permette di comprendere nei dettagli la storia di riferimento;
- è più apprezzato leggere e sfogliare le pagine di carta piace.

Per sondare le competenze narrative, è stato chiesto di spiegare la differenza fra descrizione e racconto, la maggior parte ha riportato che la descrizione è caratterizzata di annotazioni di eventi o di informazioni, non ha quella valenza emozionale che caratterizza i racconti. Nel secondo invece è presente questa componente che permette un maggior livello di immedesimazione e di coinvolgimento. In linea generale da un punto di vista delle conoscenze era chiara la differenza. Tuttavia, in merito alla domanda "Ti viene chiesto di scrivere un tema o un racconto che cosa fai?" La maggior parte degli studenti dichiara di avere delle idee, ma non sapere da dove partire per scrivere o che in linea di massima dipende dall'argomento.

6. Risultati: le storie dei partecipanti

In totale sono stati realizzati 15 video racconti su 17 gruppi di lavoro⁵. A livello generale è possibile affermare che il digital storytelling è stata riconosciuta, da tutti i presenti, come un'attività alternativa rispetto alle metodologie didattiche conosciute dagli studenti. In particolare, gli studenti hanno potuto lavorare molto anche se a distanza dividendosi i compiti e i ruoli. Ogni digital storytelling presenta una negoziazione dei punti di vista relativi al territorio di Settimo Torinese. Le studentesse e gli studenti hanno incontrato una certa difficoltà ad esprimersi

5 Un solo gruppo ha realizzato una storia scritta, mentre un secondo non ha portato a termine il proprio video racconto

narrative, soprattutto in un lavoro dove era necessario porre attenzione e riflessione critica rispetto alla costruzione dei contenuti.

Dall'analisi delle storie emergono degli aspetti interessanti che discutiamo di seguito.

6.1 I contenuti

Nei video racconti da un punto di vista narrativo emergono degli aspetti importanti legati soprattutto alle modalità attraverso cui è raccontato il territorio. In particolare, i racconti si concentrano sui seguenti temi: i luoghi di incontro e Settimo e la rappresentazione del covid.

Per i luoghi di incontro è stato rilevato quanto segue:

- La scuola: intesa come il punto di incontro per eccellenza da cui tutto ha inizio. Molte delle studentesse raccontano l'inizio di un'amicizia. La scuola si configura come l'incipit di quasi tutti i video racconti, da cui studenti e studentesse avviano il proprio racconto:

“È qui a scuola che ci siamo conosciute”; “Circa quattro anni fa, tre ragazze dovevano scegliere un nuovo percorso scolastico da intraprendere, queste ragazze scelsero inconsapevolmente, tutte e tre la stessa cosa [...] queste ragazze si sono conosciute tra i banchi di scuola, in un luogo di serenità, armonia e di studio”.

- Il bar: spazio importante di socializzazione citato nella maggior parte dei video racconti, dove è possibile incontrarsi con i propri pari prima dell'entrata a scuola. “E poi ci incontravamo al bar, prima delle lezioni per chiacchierare e stare insieme”; “Il bar di fronte alla scuola era il nostro luogo di incontro”; “Ci incontravamo sempre al bar prima di entrare in classe e affrontare la prima ora di lezione”.
- I parchi della città: “vogliamo ricordare Settimo con spensieratezza, iniziamo dal Parco della Mezza Luna che collega Settimo a San Mauro” con questa frase una delle narratrici introduce i luoghi di felicità e di spensieratezza che ha caratterizzato le proprie estati, collegando il proprio vissuto a quello delle altre compagne di avventure. Il parco è vissuto anche come luogo di evoluzione e trasformazione. In particolare, in questo digital storytelling uno dei narratori racconta del proprio trasferimento a Settimo da una regione del Sud Italia “Siamo in un parco nuovo a Settimo Torinese” continuando il proprio racconto enfatizzando il cambiamento intercorso tra gli anni dell'infanzia e quello dell'adolescenza “Oggi abbiamo deciso di ritornare in quel parco, ma non era come ce lo ricordavamo, i bimbi non giocavano tra loro, tutti erano con il proprio telefono”. In questo unico caso viene denunciata da parte dei narratori, la presenza di una continua connessione ai dispositivi digitali, vissuto come un cambiamento negativo nei termini del fare comunità e dello stare insieme.
- La caserma abbandonata della città: luogo di ritrovo dove affrontare le sfide e scacciare la paura citato in unico video racconto:

“L'unico posto a cui non è possibile accedere è la caserma, che è uno dei nostri posti preferiti. La prima volta che ci siamo trovate di fronte a questo palazzo dai molteplici piani, eravamo spaventate [...] All'interno era ancora più brutto, ma, nonostante ciò, è stato un luogo di ritrovo per tutti”.

La situazione covid: molte delle storie presentano una dualità tra presente e passato, data la situazione covid, enfatizzano i luoghi di ritrovo e le attività che possono essere svolte o meno. Da un punto di vista emozionale emergono i vissuti di nostalgia, esplicitando i legami di amicizia e di relazione familiare. Emergono inoltre i seguenti aspetti:

- il protagonismo: ogni studente e studentessa ha cercato di valorizzare il proprio vissuto in relazione a quello degli altri componenti del gruppo, ci si è focalizzati principalmente sulle relazioni amicali, su ciò può far star bene all'interno di Settimo. In particolare, vengono rappresentati luoghi come vie o negozi che hanno un significato personale per il gruppo.
- Settimo come luogo di cultura e formazione: in un digital storytelling in particolare, Settimo è considerata la città da cui hanno preso avvio dei percorsi formativi: "Abbiamo condiviso molte esperienze insieme, spesso nella biblioteca di Settimo, dove abbiamo partecipato a vari progetti, tra cui uno molto significativo per noi". Infatti, vengono ricordati progetti avviati al di fuori del contesto scolastico, presso la Biblioteca di Settimo Torinese.

6.2 Le immagini

Le immagini che ricorrono con maggior frequenza riguardano la categoria manufatti e oggetti artificiali (56 immagini) e le persone (55 immagini in totale suddivise in donne, 37, uomini 3, bambini 4 e gruppi di persone 9). Nel primo caso, ricorrono spesso figure legate a edifici e negozi di ristorazione, come per esempio la scuola e il bar o alla rappresentazione di sedie e banchi scolastici e bicchieri da aperitivo. Nel secondo per lo più vengono raffigurate giovani donne abbracciate o molto vicine le une con le altre. Si tratta di selfie nella maggior parte dei casi, mentre per quando riguarda gli uomini, le foto di riferimento rappresentano per esempio la disabilità o l'indirizzo di studi di riferimento. Gli uomini, infatti presentano delle difficoltà motorie e sono accompagnati da oggetti come il deambulatore o la carrozzina.

Entrando nel dettaglio si evince che:

- le foto sono legate a correlati semantici referenziali, prediligendo una forma di narrazione più verbale a discapito di quella visiva.
- Nella categoria delle donne è molto frequente l'uso dei selfie e l'impiego di immagini di "donne vicine" rappresentano concetti come l'amicizia, il sostegno, l'aiuto reciproco e la spensieratezza.
- Nell'uso dei selfie, la narrazione orale è a volte slegata da quella visiva, tale per cui vi è una difficoltà da parte del narratore a costruire i significati visivi.
- Le immagini dei luoghi non sono direttamente coerenti con quelli enuncianti nella narrazione orale. Nello specifico, quando per esempio si parla del bar della scuola, vengono spesso usate foto prese dalla rete raffiguranti altre tipologie di ristorazione. Allo stesso modo, l'impiego delle immagini della cittadina di Settimo sono anch'esse spesso prese da internet (foto di archivio della città).
- La presenza di immagini legate per esempio al parco della città è rappresentata di solito attraverso l'uso di immagini di donne che si abbracciano.
- La presenza di tazzine, cocktail e bicchieri di vino richiamano il senso della convivialità e dello stare insieme.
- È presente una stereotipia delle immagini: l'idea di amicizia è sempre correlata

a foto in cui sono rappresentate donne abbracciate e sorridenti; il divertimento è particolarmente collegato alla rappresentazione della festa e del ballo in luoghi come la discoteca; le sedie e i banchi scolastici, così come gli edifici e le piazze della città sono prettamente legati a una descrizione dei luoghi di riferimento.

7. Discussioni e conclusioni

Sulla base dei risultati ottenuti è possibile fare diverse considerazioni tenendo in considerazione due livelli.

Il primo riguarda il ruolo degli studenti nel progetto. In linea con le ipotesi dei ricercatori le competenze digitali risultavano piuttosto basse. Sono emerse differenti difficoltà durante gli incontri in termini soprattutto di costruzione dei significati: l'impiego di immagini come selfie o video realizzati con Instagram e Tik tok, spesso si discostavano dalla narrazione scritta. Il progetto ha comunque permesso agli studenti di confrontarsi con una pratica che ha promosso una costante riflessione e negoziazione dei significati, portandoli a ripensare il territorio come un luogo fatto di relazione e di incontri. Questo porta a focalizzare l'attenzione sul secondo livello di riflessione che riguarda in particolar modo il ruolo dell'educatore e delle competenze richieste dal mondo digitale. Il concetto chiave riguarda l'alfabetizzazione che richiede un alto grado di partecipazione al cambiamento sociale. In questo caso non possiamo non tenere in considerazione il *DigCompEdu* (Punie & Redecker, 2022), il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori, un framework concettuale condiviso che insieme ad altri importanti documenti come il *Digital Education Action Plan* (European Commission, 2020) e il PNRR (Governo Italiano, 2021), offre punti di svolta e di sviluppo delle competenze digitali. La definizione dei requisiti relativi al piano della competenza servirà a insegnanti ed educatori per lavorare su tre diversi piani (Caena, Redecker, 2019):


1. micro: per guidare la pratica dei professionisti attraverso l'impiego di strategie e metodi alternativi a quelli già presenti, che vedono nel digitale una potenzialità;
2. meso: per creare comunità di pratica, creare collaborazione e confronto;
3. macro: permette di fornire standard di riferimento circa la formazione iniziale e nella formazione continua del professionista.

Riferimenti bibliografici

- Amit, E., Danziger, S., & Smith, P. K. (2022). Medium is a powerful message: Pictures signal less power than words. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 169, 104132. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2022.104132>
- Ballerio, S. (2010). Stefano Calabrese, Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto [book review]. *Enthymema*, 1, 268–274. <https://doi.org/10.13130/2037-2426/591>
- Bowles, R. P., Justice, L. M., Khan, K. S., Piasta, S. B., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2020). Development of the Narrative Assessment Protocol-2: A tool for examining young children's narrative skill. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2), 390–404. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00038
- Banzato, M. (2014). Digital storytelling nella formazione iniziale dei docenti. Potenzialità e

- limiti nella pratica educativa. *Formazione & insegnamento*, 12(3), 165–180. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1126>
- Bertolini, C. (2017). Il Digital Storytelling nella scuola dell'infanzia: tra teoria e pratica. *Form@re*, 17(1), 144–157. <https://dx.doi.org/10.13128/formare-20238>
- Bruner, J. (1990). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando.
- Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie*. Bari: Laterza.
- Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, 37, 230–239. <https://doi.org/10.1344/der-2020.37.230-239>
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Calabrese, S. (2020). Simulazione incarnata e letteratura. *Formazione & insegnamento*, 18(4), 67–76. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-04-20_06
- Chan, B. S., Churchill, D., & Chiu, T. K. (2017). Digital literacy learning in higher education through digital storytelling approach. *Journal of International Education Research (JIER)*, 13(1), 1–16. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1144564>
- Chan, C. (2019). Using digital storytelling to facilitate critical thinking disposition in youth civic engagement: A randomized control trial. *Children and Youth Services Review*, 107, 104522. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104522>
- Christens, B. D. (2019). *Community power and empowerment*. Oxford University Press. Oxford. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190605582.001.0001>
- Chul Han, B. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Notte Tempo. Milano
- Cifuni, S. (2018). David Herman e la mente che narra. *Comparatismi*, 3, 130–151. <https://doi.org/10.14672/20181418>
- De Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A., Lenette, C., & Boydell, K. M. (2017). Digital storytelling in research: A systematic review. *The Qualitative Report*, 22(10), 2548–2582. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2970>
- Eugeni, R. (2014). *Analisi semiotica dell'immagine: pittura, illustrazione, fotografia*. EDUCatt Università Cattolica.
- European Commission (2020). *Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age* [COM/2020/624 final]. Brussels: European Commission. Retrieved September 30, 2022, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624>
- Ferranti, C., & Petrucco, C. (2021). Activity Theory e Digital Storytelling come strumenti per lo sviluppo di competenze professionali in ambito accademico. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 26, 118–128. <https://doi.org/10.7346/sird-012021-p118>
- Finocchi, R., & Perri, A. (2015). Iconismo e immagini digitali: una sfida alla semiotica visiva?. *Testo e Senso*, 16, 8. Retrieved September 30, 2022, from <https://testoesenso.it/index.php/testoesenso/article/view/345>
- Francis, V. (2016). Spazi urbani e pratiche digitali. Verso una nuova forma di azione educativa. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 11(2), 41-53. <https://doi.org/10.13128/RIEF-19520>
- Gallese, V., & Guerra, M. (2015). *Lo schermo empatico: Cinema e Neuroscienze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum*, 22, 237–250. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.53745>
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile. Insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Krause, J., & Žakevič, R. (2019). Visual literacy practices in higher education: what, why and how?. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1580438>
- Lambert, J., (2007b). *Teacher's guide to script writing and seven elements* [Unpublished Handout]. Center for Digital Storytelling.
- Lambert, J., (2007a). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley: Digital Diner Press.
- Lambert, J., (2009). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community* (3rd ed.). Berkeley, CA: Digital Diner Press.

- Mittiga, S. (2018). Il valore educativo del digital storytelling. *Media Education*, 9(2), 308–328. Retrieved September 30, 2022, from <https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/8816>
- Governo Italiano. (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #nextgenerationitalia*. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Perissinotto, A. (2020). *Raccontare: strategie e tecniche di storytelling*. Bari: Laterza.
- Punie, Y., & Redecker, C. (Eds.). (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* [EUR 28775 EN]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/159770>
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. Pisa: ETS.
- Rubegni, E., Landoni, M., Malinverni, L., & Jaccheri, L. (2022). Raising Awareness of Stereotyping Through Collaborative Digital Storytelling: Design for Change with and for Children. *International Journal of Human-Computer Studies*, 157, 102727. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2021.102727>
- Scarnici, A., (2019) *La scrittura tra tecnologie e nuovi ambienti di apprendimento*. In C. Angelini, & F. Bocci (Eds.), *L'arte di scrivere* (pp. 44–51). Milano: FrancoAngeli. Retrieved September 30, 2022, from <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/499>
- Storr, W. (2020). *The science of storytelling: Why stories make us human and how to tell them better*. Abrams.
- Wiseman, A. M., Mäkinen, M., & Kupiainen, R. (2016). Literacy through photography: Multimodal and visual literacy in a third grade classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 537–544. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0739-9>
- Wu, J., & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103786. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>



The voice of the image: Theoretical considerations and practical experiences in the use of photography as analytical and practical tool in research and education

La voce dell'immagine: Considerazioni teoriche ed esperienze pratiche nell'uso della fotografia come strumento analitico e pratico in contesti di ricerca e formazione

Cinzia Zadra

Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione – cinzia.zadra@unibz.it
<https://orcid.org/0000-0001-7925-9899>

Gerwald Wallnöfer

Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione –
gerwald.wallnoefer@unibz.it
<https://orcid.org/0000-0003-3384-0885>

ABSTRACT

This contribution explores a practice of educational research, the use of visual data, as a strategy for researching and reflecting on one's own ways of perception and analysis of educational experiences. The use of images, as in the practice of photovoice, combined with descriptive captions and group discussions is a valuable tool for developing a reflective and open gaze and a pedagogical stance of a responsible educator-researcher in documenting and analysing educational experiences. Within educational research, visual data provide access to a participatory and active dimension and, accompanied by photo captions and discussions, enable theory and practice to be held together and the relationship between context, subjects and readers to be addressed, recognising the self-educational and awareness-raising effect for those who collect and write the data.

Questo contributo esplora una pratica della ricerca formativa, l'utilizzo dei dati visuali, come strategia di ricerca e di riflessione sulle proprie modalità di percezione e di lettura delle esperienze educative. L'utilizzo di immagini, come nella pratica del photovoice, combinato con didascalie descrittive e discussioni di gruppo è uno strumento prezioso per sviluppare uno sguardo riflessivo e aperto e una postura pedagogica di educatore-ricercatore responsabile nel documentare e analizzare le esperienze educative. All'interno della ricerca formativa i dati visuali danno accesso a una dimensione partecipativa e attiva e, accompagnati da didascalie e discussioni, permettono di tenere

* Cinzia Zadra è autrice dei *paragrafi 2, 3, 4, 5*; Gerwald Wallnöfer è autore dei *paragrafi 1 e 6*.

insieme teoria e pratica e di affrontare il rapporto tra contesto, soggetti e lettori riconoscendo l'effetto di autoformazione e di consapevolizzazione per chi raccoglie e scrive i dati.

KEYWORDS

Formative research, Visual Data, Phenomenological Pedagogical Stance, Photovoice

Ricerca formativa, Dati visuali, Postura pedagogica fenomenologica, Photovoice

1. Introduzione

Agli strumenti e agli aspetti visuali nel contesto della comunicazione ed interazione sociale sono sempre stati attribuiti ruoli di ricerca e meriti formativi minori rispetto alle dimensioni verbali e alla scrittura. Il visuale, così come la sensorialità, sono rimasti per molto tempo, al margine degli interessi accademici e pratici in ambito pedagogico (Bruzzone, 2022). Nella realtà quotidiana, invece, soprattutto nelle vite delle giovani generazioni, le immagini e i linguaggi visuali sono diventati preponderanti tramite i social media. Per questo è sempre più importante tenerne conto nell'ambito della ricerca e della prassi pedagogica. Negli ultimi anni molte ricerche in ambito sociale ed educativo sembrano avere riportato al centro del dibattito il ruolo delle tecniche visuali facendone emergere ambiguità, prospettive e soprattutto opportunità di arricchimento delle possibilità di conoscenza all'interno di una dimensione di ricerca certamente distante dalle tradizioni epistemologiche ed ontologiche di tipo positivista (Ripamonti & Boniforti, 2019; Santinello et al., 2022).

In questo contributo non si vuole tanto riflettere sui dati visuali, in particolare modo sulla fotografia, come strumento di «rappresentazione fedele della realtà» (Marano, 2007, p. 36), ma soprattutto leggerli da una prospettiva teorica e da un utilizzo pratico per rifletterne criticamente le potenzialità per la conoscenza delle esperienze educative e il rapporto che delineano fra i soggetti, gli strumenti di formazione e di ricerca ed i fenomeni.

A proposito di prodotti visuali e del loro contributo in termini di conoscenza Tabucchi conclude il suo libro *Notturmo indiano* con una scena che si sviluppa attorno ad una fotografia e fa affiorare le questioni della cultura visuale del nostro tempo. Il protagonista del libro, alla fine di un viaggio alla ricerca di un amico scomparso, cena con una fotografa che gli parla di un libro fotografico che ha appena pubblicato. Il libro si apre con un ingrandimento della fotografia di un giovane nero, «un corpo atletico, sul viso l'espressione di un grande sforzo, le mani alzate come in segno di vittoria: sta evidentemente tagliando il traguardo, per esempio i cento metri» (Tabucchi, 2010, p. 101). Alla pagina successiva la fotografia è stampata per intero e include nella scena un poliziotto con un casco di plexiglas sul viso, che sta sparando al ragazzo. Sotto la fotografia compare una didascalia: «Méfiez-vous des morceaux choisis¹» (Tabucchi, 2010, p. 102).

Questa scena introduce suggestivamente questo percorso di riflessione non solo sui 'pezzi scelti' della fotografia, ma anche sul ruolo del visuale, in particolar

1 Diffidate dei pezzi scelti.

modo della fotografia come strumento di raccolta dati e come strumento di riflessione nella formazione socio-pedagogica, mettendo al centro dell'attenzione non solo il procedere metodico ma soprattutto i significati, le prospettive e i limiti legati ai processi di individuazione dei significati. Il punto di partenza è certamente la constatazione di base del diffidare dei 'pezzi scelti', di 'ingrandimenti' che escludono dal focale il contesto, la storia pregressa, le informazioni marginali perché l'immagine non può essere letta come se contenesse un messaggio, un'unica storia; vanno considerati contesti in cui essa nasce e viene prodotta, le relazioni sociali entro cui è incorporata e la varietà dei processi di decodifica.

Riteniamo inoltre cruciale riflettere su potenziali e limiti di strumenti che hanno come orizzonte di senso la necessità di rendere i/le partecipanti protagonisti, riconoscendone le competenze e il ruolo attivo nella descrizione dei fenomeni socioeducativi. Nel momento in cui si riconosce il loro ruolo se ne devono riconoscere le diverse forme di espressione e di conoscenza, i loro modi di esprimersi e di comunicare, prendendo in considerazione così la relazione tra produttori e fruitori del visuale e le tecniche di ricerca visuale (Rose, 2014). Alla ricerca qualitativa, infatti, spetta non solo il compito di raccogliere voci diverse, ma anche di rendere giustizia ai modi in cui queste voci si esprimono, mettendo in luce competenze, potenzialità dei mezzi di espressione che non sono solo verbali, e trovando le strategie per permettere ai soggetti di ricerca di descrivere la loro vita nei loro termini e di delinearne prospettive anche non immediatamente visibili.

2. Promuovere partecipazione e liberare il molteplice

Questo paragrafo presenta il quadro di partenza per l'utilizzo dei dati visuali non soltanto come strumento di raccolta dati ma anche come lente con cui educiamo a guardare ai fenomeni intra- e interpersonali e sociali e quindi come strumento di formazione.

Da un punto di vista teorico gli strumenti visuali hanno le loro radici nella ricerca partecipativa (Reason & Bradbury, 2008). L'utilizzo della fotografia nel photovoice da parte di Wang e del suo gruppo di ricerca ha fatto emergere le potenzialità dello strumento per consentire ai partecipanti, e quindi ai soggetti delle ricerche di registrare i punti di forza della loro comunità e, allo stesso tempo, di promuoverne una riflessione critica evidenziando il punto di vista dei soggetti stessi e contribuendo a raggiungere i responsabili politici (Wang, 1999). Il metodo si fonda sulla capacità di un'immagine di fungere da punto di partenza, da stimolo materiale per il dialogo e la riflessione, per la nascita di storie che attraversano diversi punti di vista e diverse capacità di espressione, ma che riguardano l'esperienza, la percezione e la voce dei soggetti rispetto a esperienze e problemi da loro stessi vissuti, sia a livello individuale che collettivo (Santinello, 2008; Sutton-Brown, 2014). La partecipazione attiva dei soggetti, sia nel decidere cosa e quando fotografare, sia nell'ottenere le foto, stimola il pensiero critico, promuove il cambiamento e li responsabilizza (Liebenberg, 2018).

Il metodo si differenzia dalla fotografia documentaria perché permette alle persone di prendere in mano il mezzo attraverso cui può avvenire una rappresentazione della realtà: la macchina fotografica è infatti nelle loro mani e il loro interesse è da intendersi come possibilità di andare oltre le evidenze empiriche dei dati raccolti da ricercatori, permettendo alle persone protagoniste dei loro vissuti di far emergere con voce diversa intuizioni, punti di vista e prospettive per il futuro. I soggetti della ricerca o della formazione possono comunicare e 'dire'

con un linguaggio che non è quello verbale, che si delinea soprattutto come una ricerca di tracce che conducono alla molteplicità, multidimensionalità e ambiguità dei fenomeni. I protagonisti, attraverso il photovoice, imparano a mostrare, descrivere ciò che è nei loro occhi, a divenire consapevoli delle loro esperienze, perché come afferma la maestra della fotografia sociale americana, Dorothea Lange, ogni fotografia racchiude in sé l'autoritratto di chi la scatta (Lange, 1996).

Fare ricerca partecipativa significa quindi fare ricerca non su ma con i soggetti con l'obiettivo di una collaborazione tra ricercatori professionisti e soggetti co-ricercatori in una dimensione di riconoscimento e considerazione reciproca. La ricerca partecipativa guarda a molte tradizioni, alle correnti critiche, alla community based research e agli studi femministi che hanno come obiettivo la partecipazione di soggetti vulnerabili e marginalizzati e la valorizzazione dei saperi locali (Rhodes et al., 2009). Una delle caratteristiche della ricerca partecipativa è anche la sua aspirazione all'essere capace di modificare la realtà sociale. La partecipazione alla ricerca permette infatti oltre che una responsabilizzazione individuale anche una partecipazione alla società e un impegno per essa. Dietro questo obiettivo si celano, quindi, concetti che hanno una base valoriale come la giustizia sociale e ambientale, i diritti umani, la promozione di una cultura democratica.

La ricerca partecipativa caratterizza spesso progetti transdisciplinari che si sviluppano negli interstizi di sistemi diversi, fa spazio a prospettive teoriche di riferimento plurime e sposta in primo piano la dimensione dello sviluppo di conoscenza nei contesti speciali, nell'interazione e nella relazione con gli altri e le cose.

La ricerca partecipativa viene collegata alla ricerca azione partecipativa, ma se ne distingue per la particolare attenzione che presta sia alla dimensione sociale della ricerca, sia all'utilizzo del partenariato collaborativo e della ricerca empirica per capire criticamente i contesti sociali, politici e organizzativi in cui si inserisce e per l'idea di cambiamento che ha in sé, mettendo l'accento sulla generazione di saperi all'interno di un processo che parte dal singolo caso e la formulazione di risultati generalizzabili in senso inter-sogettivo (Orefice, 2006).

La conoscenza pratica ed esperienziale e l'orientamento all'azione sono sicuramente i punti focali di molti metodi di ricerca qualitativa e in questo senso è quindi cruciale che i protagonisti che utilizzano strumenti visuali siano consapevoli del loro sistema di riferimento. Vedere i soggetti come attori individuali e sociali attivamente coinvolti nei processi di comprensione del mondo, considerarli come soggetti di ricerca, cioè come co-ricercatori attivi in situazioni di ricerca significa ovviamente riconoscere diritti e competenze. La sfida metodologica dei metodi visuali consiste nel riconoscere le diverse forme di espressione dei soggetti e nel tenerne conto in modo metodologicamente corretto, riflettendo non solo su ciò che i soggetti ci dicono ma anche sul come lo dicono. La forma in cui si esprimono e comunicano documenta anche il contesto in cui affrontano un argomento e il significato che gli attribuiscono.

Inoltre, gli strumenti visuali si collocano all'interno del discorso che amplia i processi di ricerca e formativi oltre la dimensione linguistica includendone la dimensione performativa e quella corporea-spaziale e materiale e anche oltre una concezione dell'immagine con un significato intrinseco. I soggetti della ricerca riescono a fornire informazioni sulle loro esperienze in forme plurime. In questo senso il corpo spesso supplisce le difficoltà linguistiche e verbali: spesso i protagonisti fanno affidamento a conoscenze implicite, incorporate a un sapere che difficilmente si può ingabbiare in strutture linguistiche e pertanto non sono in grado di spiegare regolarità in termini concettuali o teorici, perché questa cono-

scenza non è stata interiorizzata sotto questa forma. Il processo con i mezzi visuali diventa così intersoggettivo e permette il dilatarsi della comprensione individuale, permette di aprirsi alla pluralità, di accogliere le molteplici possibilità, e quindi di «reimparare a vedere il mondo» (Merleau-Ponty, 2003, p. 30), cogliendo ciò che è nuovo, inconsueto e non familiare allo sguardo del singolo, vedendo anche ciò che prima non appariva immediatamente evidente o visibile nella consapevolezza che i significati vengono definiti dalle diverse esperienze che si hanno.

3. Le possibilità combinatorie del photovoice

Il photovoice permette molteplici declinazioni e vari ambiti di applicazione. Il metodo è di tipo combinatorio perché si presta a connettere la fotografia con altri strumenti, associando diverse strategie per descrivere, discutere e analizzare i fenomeni.

Il metodo, nella sua procedura classica, prevede che le persone di una comunità o di un gruppo, attraverso una macchina fotografica o uno smartphone, scattino foto dei loro ambienti di vita, le raccolgano, eventualmente le stampino e le corredino con una didascalia. La scrittura della didascalia è un passaggio importante della raccolta dei dati: la didascalia non riprende tanto il suo significato etimologico di 'istruire qualcuno' riguardo a qualcosa da fare come nell'antico coro greco nelle azioni del 'didascalo'. Nel photovoice la didascalia può fungere da microstoria o breve narrazione che fornisce informazioni interessanti e rilevanti per chi ha scattato la foto ma anche per chi la utilizza. Alle informazioni visuali vengono accostati dati narrativi, che possono assolvere la funzione di «innescare processi di elaborazione, interpretazione, comprensione e rievocazione di esperienze, accadimenti, fatti» (Striano, 2020, p. 166). Queste narrazioni non sono automaticamente generate dalla semplice osservazione della fotografia: la didascalia è, piuttosto, un secondo sguardo gettato sulla fotografia, è un ritornare di nuovo alla fotografia per vedere qualcosa di nuovo. Questo 'sguardo da pittore', che si allontana di un passo dall'immagine per coglierne la complessità o la dimensione globale, permette di scavare rispetto all'esperienza fatta nel catturare la situazione, ma consente anche di cogliere le tracce per leggere tutta la storia che accompagna la fotografia. La didascalia ci dice qualcosa di chi ha scattato le foto, ci racconta che cosa viene descritto nella foto e quindi quale storia o quale evento stava succedendo quando è stata scattata, dove e perché; ma soprattutto attira un secondo sguardo da parte di chi osserva, permette di vedere nell'immagine qualcosa di nuovo, offrendo la possibilità di un diverso viaggio visivo, di toccare la scena rappresentata e di farne di nuovo esperienza. La didascalia è il completamento della storia di una fotografia che non ribadisce quello che è già evidente, ma permette di liberare una narrazione molteplice che in connessione con l'immagine attiva diversi e differenziati spazi di riflessione, contestualizzazione, percezione, analisi e lettura.

Le immagini e le didascalie vengono poi condivise, osservate, discusse e valutate in gruppo. Uno degli obiettivi del metodo è infatti stimolare i processi di cambiamento offrendo ai partecipanti l'opportunità di usare le loro immagini e le loro storie come portavoce e di rivolgersi alla comunità di appartenenza (Ripamonti & Boniforti, 2019). Il dato visuale non può quindi esaurirsi nello scatto della fotografia e nella descrizione, ma si sviluppa e dilata nel processo della discussione dialogica tra chi scatta le fotografie e gli altri partecipanti del gruppo di ricerca o apprendimento. È nello scambio dialogico del gruppo inteso come soggetto di

azione-costruzione-trasformazione (Dozza, 1999) che si approfondisce la comprensione dell'esperienza e che si completa il processo di sensibilizzazione, per la capacità insita nelle immagini di generare dialogo fra i partecipanti e produrre prospettive e analisi plurime, circoscrivendo i 'pezzi scelti'.

Le molte ricerche condotte con il photovoice (Wang 1999; Wang & Burris, 1994; Wang & Burris, 1997) mettono in luce le potenzialità di un'ulteriore fase del metodo: la disseminazione e la presentazione pubblica del lavoro per arrivare ad attirare l'attenzione e a smuovere le coscienze e le azioni dei decisori politici (Wang, 1999). La voce dei partecipanti che ci giunge attraverso le immagini costituisce un percorso di empowerment (Wang & Burris, 1994) dei soggetti stessi che prendono coscienza di questioni che riguardano il loro benessere e la qualità della loro vita. L'empowerment è connotato dalla promozione della capacità di riflettere su sé stessi, perché produrre e utilizzare dati visuali costituisce un complesso insieme di azioni in cui osservare, percepire, modellare e analizzare che avvengono in un processo inter- e intrapersonale che sviluppa un'immaginazione proiettiva. La duplice osservazione di questo processo - una volta come esame individuale di sé stessi (immagine intra-sé) e, in secondo luogo, nell'interazione con gli altri (immagine inter-altri) - è percorso di percezione, interpretazione, comprensione e reinterpretazione attraverso l'azione (Wallnöfer & Zadra, 2020). In questo senso la fotografia allarga lo spettro dell'attenzione e della percezione proprio come afferma Susan Sonntag, ampliando «le nostre nozioni di ciò che vale la pena guardare e di ciò che abbiamo il diritto di osservare» e le fotografie diventano «l'arma ideale di una consapevolezza di tipo acquisitivo» (1978, p. 76).

4. Un inquadramento teorico: la fotografia come pratica analitica

I dati visuali nelle scienze della formazione rappresentano sicuramente un potenziale che è stato per lungo tempo trascurato da ogni attenzione e a cui sono state preferite forme di conoscenza scritte. Come i processi di ricerca anche i processi di insegnamento-apprendimento nei diversi contesti sono prevalentemente definiti da processi verbali. Promuovere la capacità di docenti e discenti di comprendere e modellare in modo consapevole e riflessivo processi di lettura e analisi di significato delle immagini è un obiettivo essenziale della ricerca e delle proposte formative in ambito educativo.

Non è un caso, infatti, che Wittgenstein sia andato oltre le questioni di filosofia del linguaggio e si sia occupato di fotografia in modo approfondito, partendo da presupposti filosofici.

Gli approcci teorici di Wittgenstein puntano, oltre la dimensione del linguaggio, all'importanza della capacità di leggere e decifrare le immagini. Per questo risultano illuminanti l'uso e la comprensione che Wittgenstein propone della fotografia come pratica analitica. La fotografia secondo Wittgenstein va sempre inserita in un contesto che ne definisce anche il suo contenuto, nel senso che determina ciò che viene rappresentato e permette di trasformare delle tracce in qualcosa di comprensibile. Il significato della foto nasce in un contesto d'uso attraverso un'azione di documentazione ma anche di espressione artistica, memoria e ricordo e non va cercato negli elementi fisici ma nelle sue potenzialità espressive da parte di chi ha scattato la foto osservando una determinata scena: va individuato quindi al di là del dato fisico, dell'oggetto e del segno. La fotografia come mera riproduzione del reale è il punto da cui si dipanano anche le osservazioni di Barthes che sostiene che l'immagine non è il reale, ma ne è quantomeno

«l'*analogon* perfetto» (2001, p. 7). Per Barthes la fotografia è una copia del referente, ma si trova in un altrove temporale. Barthes distingue poi, riguardo all'interesse che una foto suscita nello *spectator*, un livello che è quello dello *studium* e uno del *punctum*. Il concetto di *studium* fa riferimento all'interesse suscitato dalla partecipazione culturale all'informazione o all'emozione che l'immagine convoglia: si tratta di un accesso alla fotografia come oggetto interessante per il proprio sapere. Il *punctum*, invece, è una sorta di 'puntura', un piccolo taglio che costituisce l'elemento trafiggente che certe immagini comunicano. Il *punctum* non dipende dalle intenzioni di chi scatta la fotografia, ma dipende dall'incontro con chi la guarda. In realtà nel momento in cui ci chiediamo come funziona questo *analogon*, facciamo emergere i primi problemi: ci rendiamo conto che la fotografia è una sorta di traduzione, è un passaggio e come ogni passaggio opera una trasformazione, mette in luce qualche cosa d'altro di un fenomeno. Barthes sembra costeggiare una visione fenomenologica della fotografia che in modo inatteso ci 'punge' e ci offre una prospettiva che traduce una visione, un linguaggio che rinuncia a definire un universale fotografico.

Wittgenstein si pone il problema di tracciare un limite a quello che può essere detto ed entro questo limite riuscire a capire come il linguaggio può esprimere il mondo. Le parole non sono etichette, ma costrutti fluidi il cui significato muta a seconda delle situazioni e dei contesti. Gli elementi linguistici non descrivono o raffigurano, ma permettono di entrare in relazione: una lingua non definisce gli oggetti ma serve per entrare in relazione e in azione con gli altri e con il mondo. Come il linguaggio anche la fotografia è un agire, non è fine a sé stessa nel rispetto di regole formali. La fotografia, fuori da una dimensione autoreferenziale in cui ha un ruolo solo la struttura formale, è un'espressione, è comunicazione che va oltre la raffigurazione della realtà: può essere documentazione, ricordo, ricerca estetica. In ogni caso si apre poi alla lettura di altri, che attribuiscono alla foto significati diversi perché l'attribuzione di significato non è data da quello che appare ma dalla relazione che si instaura con chi guarda, dando traccia di nuovi significati oltre il visibile.

Nell'opera *Zettel. Lo spazio segregato della psicologia* (2007), Wittgenstein ripercorrendo alcuni temi di fondo delle sue ricerche, riprende un'interessante definizione di rappresentazione: il rappresentare è per il filosofo più un concetto del fare che del ricevere. Quando vediamo qualcosa non «riceviamo» in modo empiricamente passivo soltanto una rappresentazione di qualcosa, ma compiamo un «atto creatore» in cui il vedere diventa una comprensione dell'aspetto che «si mostra ed emerge» (Wittgenstein, 2007, p. 45). In questo senso quindi l'immagine è uno strumento conoscitivo ricchissimo proprio perché strumento relazionale. Nell'immagine non emerge tanto la proprietà di un oggetto ma la sua relazione interna con altri oggetti; come per Merleau-Ponty anche per Wittgenstein il vedere non è mai un vedere qualcosa ma «vedere secondo» (*voir selon*), sottolineando così la forma che ogni volta attribuiamo al nostro vedere e che è relativa alla nostra esperienza nel mondo. Wittgenstein riprende come esempio la figura bistabile di Jastrow della lepre-anatra per sottolineare come non ci sia una percezione o una visione neutra e la possibilità di un'interpretazione successiva, ma si veda sempre secondo una forma perché «vedere come» (*sehen als*) è uno stato esperienziale del soggetto e non un'interpretazione. Nessuno vede questa figura senza vedere qualcosa, senza «vederla come»: il vedere come è quindi una capacità, una capacità di vedere qualcosa come qualcosa'altro, di far emergere una forma attraverso somiglianze e differenze (Wittgenstein, 1999, p. 130), qualcosa che si può solo mostrare e non dimostrare.

5. Sensibilizzazione dello sguardo: le percezioni di studentesse e studenti

Attualmente i dati visuali e la fotografia, in particolare, sono utilizzati in molti modi nella ricerca qualitativa delle scienze sociali (Mason, 2005; Marano, 2007; Rose, 2014). I metodi visuali partecipativi si caratterizzano in questo contesto, come abbiamo già sottolineato, per il fatto che coinvolgono maggiormente i partecipanti nella raccolta e nell'analisi dei dati, sostengono i processi di empowerment e hanno un vantaggio pratico che va oltre l'acquisizione di conoscenze.

I lavori antropologici degli anni '50, che utilizzano i metodi visuali, descrivono come le fotografie possano essere utilizzate come dati o come stimolo per produrre narrazioni nelle interviste (Richard & Lahman, 2015). Negli anni '70, Freire ha utilizzato immagini, disegni e foto per stimolare la discussione e la riflessione critica nei processi di gruppo (Freire, 2002) e a partire dagli anni '80 il lavoro formativo con i giovani ha descritto la misura in cui la fotografia di ritratto, co-creata dai giovani, possa essere adatta a promuovere processi di auto-guarigione e di sviluppo individuale (Williams, 1987; Wallnöfer & Zadra, 2020).

Alcune volte come nel photovoice sono i partecipanti stessi a scattare le foto, ma non sempre la discussione e l'analisi delle fotografie avviene in modo partecipativo in un gruppo, ma, per esempio, con l'aiuto di interviste individuali basate su linee guida predisposte dal gruppo di ricerca accademico. In questi casi si parla di fotografia partecipativa, fotografia riflessiva e di gruppo (Allen, 2012).

I dati visuali costituiscono anche uno strumento di formazione, attraverso cui i partecipanti raccolgono i dati come co-ricercatori venendo anche coinvolti nella formulazione della domanda, nella valutazione e nell'utilizzo dei dati. Per questo riteniamo che l'uso dei dati visuali sia nella ricerca che nella formazione abbia bisogno di un'attenta fase di pianificazione e di preparazione. Stabilendo una serie di passi di lavoro che costituiscono la cassetta degli attrezzi abbiamo cercato di seguire le indicazioni metodologiche di Wang e Burris (1997) ma anche quelle di più recenti studi e progetti che hanno utilizzato il photovoice (Leipert & Smith, 2009; Ripamonti & Boniforti, 2019; Santinello et al., 2022), aprendoci alle suggestioni di un approccio qualitativo creativo (Gobo & Tota, 1994; Pinto Minerva & Vinella, 2012; Wildemeersch, 2019) con un orientamento fenomenologico inteso come condizione indispensabile per potersi porre dinanzi alla realtà, descrivendone la fisionomia e cercando di coglierne l'essenza (Mortari, 2016). Uno sguardo fenomenologico richiede l'esplicitazione degli assunti preesistenti, delle precomprensioni del senso comune, nonché la valorizzazione dell'esperienza sensibile, perché attraverso i sensi, come sottolinea Merleau-Ponty (2003), le nostre reazioni e le nostre risposte a ciò che ci circonda, che ci accade, avvengono ancora prima che sul piano mentale e linguistico sul piano corporale, sotto forma di un'emozione che percepiamo.

Rispetto alla combinazione di dati raccolti attraverso le immagini, l'efficacia della ricerca e della formazione è documentata dall'utilizzo combinato di diverse tecniche (Marano, 2007) in particolare di quelle narrative (Striano, 1999; Riva, 2007; Biffi, 2014). Anche van Manen (1990) rimarca la proficuità della combinazione dei dati visuali con la scrittura di testi: descrivere un fenomeno attraverso i processi di scrittura e riscrittura (ripensare, riflettere, riconoscere) è un indicare una traccia, per cogliere quello che è singolare perché sono proprio la sensibilità interpretativa, l'inventiva e il talento della scrittura a determinare la qualità dell'indagine (van Manen, 1997). Ulteriori combinazioni di strategie come la discussione e il dialogo di gruppo fra i partecipanti e/o con i ricercatori a partire dai dati visuali e narrativi permette poi di ampliare e arricchire la visione. Dato che siamo sostanzialmente

dialogo e il significato si sviluppa nella relazione con l'altro, nell'«inframmezzo tra me e l'altro» (Waldenfels, 2008), allora il dialogo di gruppo sull'esperienza dello scrivere con la luce e poi del descrivere approfondisce la comprensione dei significati.

Abbiamo utilizzato il photovoice organizzandolo secondo questa combinazione di tre tipi di strategie in più corsi e laboratori con gruppi di studenti e studentesse della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano per sensibilizzare la percezione sulle esperienze in ambito educativo, raccogliendo in un portfolio riflessivo le osservazioni e i feedback di studenti e studentesse riguardanti l'esperienza di studente-ricercatore.

Il metodo utilizzato è stato quindi organizzato secondo alcune fasi:

1. Preparazione teorica dei/delle partecipanti riguardo ai metodi e riguardo agli strumenti da usare (macchina fotografica, modalità di scrittura delle didascalie);
2. Lavoro sul campo (sessione di scatto);
3. Lavoro alle didascalie delle fotografie selezionate;
4. Discussioni di gruppo sulle fotografie e sulle corrispondenti didascalie, registrate e poi trascritte.

Agli studenti/alle studentesse è stata offerta l'occasione di partecipare alla raccolta dati attraverso il photovoice come esercizio di metodologia, ma soprattutto come occasione per sensibilizzare una postura pedagogica e di ricerca e una attenzione alla percezione.

Utilizzare il photovoice ha rappresentato un investimento personale e professionale: da una parte chi apprende diventa agente attivo del proprio apprendimento tenendo conto del proprio bagaglio di consuetudini e conoscenze implicite. Dall'altra parte utilizzare un metodo di ricerca in modo attivo e interattivo, anche se solo come esercizio metodologico, permette di catturare esperienze stimolando nuovi pensieri e ricordi innescati, ma non necessariamente contenuti nell'immagine racchiusa nella fotografia, rendendo quindi visibile l'invisibile e permettendo così di accedere ad una diversa lettura di fenomeni o esperienze e arricchire il processo riflessivo (Padgett et. al, 2013).

In un primo momento, i partecipanti sono stati informati sullo strumento di ricerca e ne hanno acquisito familiarità attraverso approfondimenti teorici ed esempi di progetti. Questa fase si è fondata soprattutto sulla riflessione intorno a quella che Waldenfels definisce *epoché* iconica per mettere in luce il carattere dell'immagine e il vedere riflessivo, per mostrare che

«non si deve partire dall'appartenenza delle immagini a u mondo già costituito, all'interno del quale esse sono cose visibili come tante altre. Nel senso più genuino dell'*epoché* husserliana non si tratta di comprendere le cose come fatte e finite, bensì di chiedersi come giungano all'apparenza. Noi vediamo in modo prospettico senza inizialmente accorgercene; per rendere visibile la prospettività del nostro vedere è necessaria un'*epoché*, un'estraniamento del normale modo di guardare, cosicché la particolarità del guardare stesso diventi visibile» (Waldenfels, 2011, pos. 2354).

Infine, è stato chiesto agli studenti e alle studentesse di concentrarsi durante un periodo abbastanza lungo (quattro settimane) sulle situazioni didattiche e sui luoghi dello studio che ritenevano avessero contribuito, in qualche modo, allo sviluppo di competenze specifiche per la loro professionalizzazione.

È stato chiesto loro di fotografare e di scrivere le didascalie delle foto che avevano scattato. Non sono state imposte limitazioni sul numero o sul materiale da fotografare, ma è stato suggerito di fotografare oggetti o luoghi legati al loro processo di professionalizzazione, piuttosto che persone, al fine mantenere l'anonimato, nonché di rinunciare al consenso etico. Dagli studenti e dalle studentesse che hanno voluto partecipare allo studio sono stati ottenuti l'autorizzazione e il consenso all'uso delle foto e delle didascalie e dei commenti registrati durante i dialoghi di gruppo, dopo che sono stati spiegati loro gli obiettivi dello studio e la garanzia di anonimato.

È stata inoltre proposta una breve sessione di orientamento sulle implicazioni pratiche ed etiche della fotografia. In una seconda fase, dopo la scelta delle fotografie e la scrittura delle didascalie, le foto catturate e i temi identificati sono stati discussi, analizzati e convalidati con il gruppo. In questa fase di elicitazione fotografica, basata sulla riflessione critica attraverso il dialogo e l'azione, è stata adottata la tecnica SHOWeD (Wang, 1999). L'acronimo SHOWeD si riferisce alle domande da porre per parlare delle fotografie, descriverle e ad analizzarle criticamente.

Le domande poste sono state: Cosa ti ha portato a scattare questa foto? Racconta qualcosa di questa fotografia. Di cosa parla questa fotografia? Qual è la cosa più importante in questa fotografia? Cosa volevi esprimere? Che cosa significa questo momento/elemento rispetto al percorso di professionalizzazione intrapreso con lo studio presso questa università? In che modo questo momento è legato all'acquisizione di abilità e capacità legate alle professioni pedagogiche?

In conclusione alle esercitazioni di metodo non abbiamo tratto risultati di una ricerca, ma abbiamo riflettuto insieme agli studenti su quanto il photovoice abbia portato in termini di valore professionalizzante e sviluppo personale. Gli studenti e le studentesse hanno raccolto le loro riflessioni in un portfolio riflessivo, rispondendo a delle domande guida e approfondendo le loro considerazioni con esperienze personali e un feedback globale sulle attività svolte attraverso il photovoice.

6. Conclusioni

L'analisi dei feedback degli studenti e delle studentesse fa emergere alcuni temi interessanti che aprono nuove prospettive di ricerca formativa e di riflessioni sulle prassi didattiche nell'educazione terziaria.

Per i/le partecipanti non è stato facile mantenere la scrittura ad un livello della descrizione e di un *deuten*, in senso gadameriano (Gadamer, 1986) che, benché spesso il concetto sia tradotto in maniera errata, non si riferisce ad un interpretare, ma ad un far vedere, a mantenere la descrizione del senso in *statu nascendi*, come affermava Merleau-Ponty (2003). Gli studenti e le studentesse faticano ad assumere un atteggiamento di stupore continuo, perché abituati ad un atteggiamento di interpretazione, di ricerca della verità, ma colgono comunque il valore dell'apertura ad altre prospettive e della sensibilizzazione alla polivalenza delle esperienze.

«Ho notato come spesso i miei compagni di corso avessero scattato fotografie molto simili alle mie, ma le avessero descritte in modo molto diverso. La discussione condotta poi insieme ha dischiuso nuove prospettive, nuovi significati che mi hanno aperto gli occhi su altre possibilità di vedere e guardare. Si è trattato per me di un esercizio di apertura e di sensibilizzazione verso nuovi modi di vedere» (Ester).

Questa studentessa, Ester, descrive la consapevolezza raggiunta di quante e quali possibilità di visione di un'immagine si aprono alla sua consapevolezza.

La vastità degli orizzonti di percezione e comprensione si arricchisce inoltre soprattutto nella discussione discorsiva. L'esperienza della discussione con il gruppo permette di cogliere altri punti di vista, e di far proprie nuove prospettive nello spazio del discorso e dell'apertura dialogica. Questa moltiplicazione di significati arricchisce le possibilità e le opzioni di risposta e di azione nelle situazioni della propria vita professionale o, come più volte sottolineato, personale.

Il photovoice contribuisce alla riflessione sugli atteggiamenti e sulla professionalizzazione. Gli studenti e le studentesse, alla domanda su come utilizzeranno lo strumento del photovoice nella pratica, danno risposte diverse, che vanno dall'uso concreto nelle esperienze di tirocinio fino ai processi di auto-riflessione. Il photovoice con la sua pluralità di passi metodologici permette un diverso orientamento all'azione pedagogica rivalizzando le esperienze vissute e le relazioni. La relazione socioeducativa viene riorientata da momenti unici, profondamente personali, che mettono al centro la relazione e la partecipazione, offrono visioni alternative dell'educazione attraverso il coinvolgimento delle esperienze vissute dai singoli soggetti. Le voci dei/delle partecipanti che vengono rese visibili sollevano questioni importanti che portano a ulteriori domande in modi che mettono a fuoco il mondo pratico e quotidiano di educatori e educandi, non restringendo a «pezzi scelti», ma liberando la molteplicità e polivalenza delle prospettive.

«Quando ho descritto le mie fotografie, ho potuto lasciar correre i miei pensieri e descrivere e valutare le foto come le ho sentite nel momento in cui sono state scattate. Le prospettive emerse poi nella discussione con gli altri mi hanno aperto gli occhi su alcune situazioni che ora metterei ancora più in discussione e probabilmente analizzerei e valuterei in modo diverso. Questo sarà di grande importanza anche per il mio futuro lavoro educativo, per entrare in empatia con le diverse situazioni e prospettive di chi mi prendo cura ed essere così in grado di sostenere e promuovere in modo appropriato. Da un lato, devo formarmi un'immagine personale di una certa situazione, dall'altro devo anche essere aperto a nuovi modi e prospettive» (Alessandro).

La capacità di cambiare prospettiva sembra essere un prerequisito essenziale per un'interazione di successo e per costruire legami educativi e professionali che permettano di svolgere in modo efficace il proprio lavoro, per capire e ispirare, per creare spazi di nuovi significati e quindi di nuovo e diverso agire pedagogico riflessivo e consapevole.

Riferimenti bibliografici

- Allen, Q. (2012). Photographs and stories: Ethics, benefits and dilemmas of using participant photography with Black middle-class male youth. *Qualitative research*, 12(4), 443–458. <http://dx.doi.org/10.1177/1468794111433088>
- Barthes, R. (2001). *L'ovvio e l'ottuso*. Einaudi.
- Biffi, E. (2014). La 'scrittura del caso' come strategia di ricerca per le professioni educative. *Encyclopaideia*, 18(39), 117–134. <https://dx.doi.org/10.6092/issn.1825-8670/4560>
- Bruzzone, D. (2022). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. FrancoAngeli.
- Dozza, L. (1999). *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*. La Nuova Italia.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Ega. (Original work published 1970)

- Gadamer, H. G. (1986). *Verità e metodo*. Bompiani.
- Gobo, G., & Tota, A. (1994). Creatività e riflessività. Memorie di un Gruppo di Ricerca. In A. Melucci (Ed.), *Creatività: Miti, Discorsi* (pp. 206-223). Feltrinelli.
- Lange, D. (1996). *Photographs of a Lifetime*. Millerton.
- Leipert, B., & Smith, J. (2009). Using photovoice to explore rural older women's health promotion needs and resources. *Women's health: Intersections of policy, research and practice*, 135–150.
- Liebenberg, L. (2018). Thinking critically about photovoice: Achieving empowerment and social change. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1–9. <https://doi.org/10.1177/1609406918757631>
- Marano, F. (2007). *Camera etnografica: storie e teorie di antropologia visuale* (Vol. 2). FrancoAngeli.
- Mason, P. (2005). Visual data in applied qualitative research: Lessons from experience. *Qualitative research*, 5, 325-346. <https://doi.org/10.1177/1468794105054458>
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Bompiani. (Opera originale 1976)
- Merriam, S. B. (2003). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2016). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci. (Prima edizione 2007)
- Orefice, P. (2006). *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche*. Liguori.
- Padgett, D. K., Smith, B. T., Derejko, K.-S., Henwood, B. F., & Tiderington, E. (2013). A picture is worth...? Photo elicitation interviewing with formerly homeless adults. *Qualitative Health Research*, 23(11), 1435–1444. <https://doi.org/10.1177%2F1049732313507752>
- Pinto Minerva, F., & Vinella, M. (2012). *La creatività a scuola*. Laterza.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The Sage Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (2nd ed.). Sage.
- Rhodes, S. D., Cowan, C. A., Bardhoshi, G., & Pula, S. (2009). Photovoice as community-based participatory research: A qualitative review. *American journal of health behavior*, 33(6), 686–698. <https://doi.org/10.5993/ajhb.33.6.6>
- Richard, V. M., & Lahman, M. K. (2015). Photo-elicitation: Reflexivity on method, analysis, and graphic portraits. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2013.843073>
- Ripamonti, E., & Boniforti, D. (2019). Dotarsi di strumenti per l'ascolto della comunità locale. Tecniche di collaborazione 1: Photovoice. *Animazione Sociale*, 1(324), 51–62.
- Riva, M. G. (2007). La scrittura dei casi pedagogici come pratica della ricerca formativa. In D. Demetrio (Ed.), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura* (pp. 409–423). Unicopli.
- Rose, G. (2014). On the relation between 'visual research methods' and contemporary visual culture. *Sociological Review*, 62(1), 24–46. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12109>
- Santinello, M. (2008). Quando la fotografia sviluppa empowerment. Il photovoice: il potere di una metodologia. *Animazione sociale*, 38(222), 75–80.
- Santinello, M., Surian, A., & Gaboardi, M. (2022). *Guida pratica al photovoice. Promuovere consapevolezza e partecipazione sociale*. Erickson.
- Sonntag, S. (1978). *Sulla fotografia. Realtà e immagine nella nostra società*. Einaudi.
- Striano, M. (1999). *Quando il pensiero si racconta*. Meltemi.
- Striano, M. (2020). La ricerca narrativa. In L. Mortari & L. Ghirrotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa*. (pp. 161–185). Carocci.
- Sutton-Brown, C. A. (2014). Photovoice: A methodological guide. *Photography and Culture*, 7(2), 169–185. <https://doi.org/10.2752/175145214X13999922103165>
- Tabucchi, A. (2010). *Notturmo indiano*. Sellerio.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. Althouse Press.
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed). Althouse Press.
- Waldenfels, B. (2008). *Fenomenologia dell'estraneo*. Raffaello Cortina. (Opera originale 2006)
- Waldenfels, B. (2011). *Estraneo, straniero, straordinario. Saggi di fenomenologia responsiva*. Rosenberg & Sellier. Retrieved September 30, 2022, from <http://www.openedition.org/6540>

- Wallnöfer, G., & Zadra, C. (2020). Disegnare con la luce. Il laboratorio di fotografia tra azione, interazione e riflessione. In L. Dozza (Ed.), *Fare Rete per la Vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile*. Zeroseiup.
- Wang, C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health, 8*(2), 185–192. <https://doi.org/10.1089/jwh.1999.8.185>
- Wang, C. & Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation, *Health Education & Behavior, 21*(2), 171–186. <https://doi.org/10.1177/109019819402100204>
- Wang, C. & Burris, M. A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior, 24*(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Wildemeersch, D. (2019). What Can We Learn from Art Practices? Exploring New Perspectives on Critical Engagement with Plurality and Difference in Community Art Education. *The International Journal of Art & Design Education, 38*(1), 168–181. <https://doi.org/10.1111/jade.12168>
- Williams, B. E. (1987). Reaching adolescents through portraiture photography. *Child and Youth Care Quarterly, 16*(4), 241–248. <https://doi.org/10.1007/BF01085827>
- Wittgenstein, L. (1999). *Ricerche filosofiche*. Einaudi.
- Wittgenstein, L. (2007). *Zettel: Lo spazio segregato della psicologia*. Einaudi.

Higher education
Alta formazione





'Was it true fame?' The Third Mission of Italian Universities
between Opportunities and Contradictions:
An analysis of the VQR-TM 2015-2019 Report
'Fu vera gloria?' La Terza Missione delle Università Italiane
tra opportunità e contraddizioni:
Un'analisi del Rapporto VQR-TM 2015-2019

Gabriella Calvano

Dipartimento di Ricerca e Innovazione Umanistica dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro
gabriella.calvano@uniba.it
<https://orcid.org/0000-0003-2780-9902>

ABSTRACT

In recent decades, the role of universities has changed and expanded considerably. Alongside teaching and research, higher education institutions have acquired greater importance in the economic, social, and cultural development processes of the context in which they operate. The third mission's (TM) activities and policies aim to establish a relationship between universities and territories. Although such a relationship has significantly contributed to increasing citizens' knowledge in various fields of knowledge, to date, it has not led to a widespread improvement in the well-being of communities. After examining the intersections and implications that are generated between TM and universities, the contribution points to understanding where the social responsibility of Italian universities stands by analyzing the lights and shadows of the Final Report of the Group of Experts of the Interdisciplinary Impact/Third Mission Evaluation related to ANVUR's VQR 2015-2019.

Negli ultimi decenni, il ruolo delle università si è notevolmente modificato e ampliato. Accanto a didattica e ricerca, gli istituti di istruzione superiore hanno acquisito maggior peso nei processi di sviluppo economico, sociale, culturale del contesto nel quale sono inseriti. Le attività e le politiche della Terza Missione nascono infatti con lo scopo di porre in relazione atenei e territori. Si tratta di un rapporto che sebbene abbia contribuito notevolmente all'accrescimento della conoscenza dei cittadini in vari campi del sapere, a oggi non consente però di registrare un diffuso miglioramento del benessere delle comunità. Dopo aver esaminato le intersezioni e le implicazioni che tra TM e università si generano, il contributo si propone di comprendere a che punto è la responsabilità sociale degli atenei italiani, analizzando luci e ombre del Rapporto finale del Gruppo di Esperti della Valutazione Interdisciplinare Impatto/Terza Missione relativo alla VQR 2015-2019 dell'ANVUR.

KEYWORDS

University, Third Mission, ANVUR Report, Evaluation, Territory
Università, Terza Missione, Rapporto ANVUR, Valutazione, Territorio

CONFLITTI D'INTERESSE

L'Autrice dichiara che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Introduzione

I processi di globalizzazione, le crisi in atto, l'affermarsi del paradigma dell'economia globale della conoscenza hanno contribuito a modificare, soprattutto negli ultimi anni, il ruolo dell'università, le sue missioni e, conseguentemente, i suoi modelli di governance e di leadership.

Accanto a didattica e ricerca, gli istituti di istruzione superiore hanno acquisito maggior peso nei processi di sviluppo economico, sociale, culturale dei territori con i quali si relazionano (Viesti, 2018, p. 27). Università e territorio, infatti, «condividono una le sorti dell'altro, in un continuo e inevitabile scambio di saperi, risorse e capitale umano, come due parti di uno stesso magnete» (Paleari, 2015, p. 4): tale scambio risulta tanto più efficace e produttivo quanto più gli atenei riescono ad essere ponte fra i bisogni reali espressi dagli stakeholder, le competenze e le risorse di cui dispongono e di cui sono custodi ed espressione.

Nonostante il crescente interesse per la Terza Missione (TM), lo scollamento tra università e società è talvolta ancora profondo. Le attività di TM, che negli ultimi anni hanno contribuito notevolmente all'accrescimento della conoscenza dei cittadini in vari campi del sapere, a oggi non consentono di registrare un miglioramento «del benessere delle comunità e della loro capacità di convivenza civile, pacifica, aperta al diverso e criticamente consapevole» (Riva, 2019, p. 44).

Sebbene la sua importanza sia riconosciuta dal mondo politico come da quello accademico, il dibattito sulla TM si è diffuso effettivamente solo alla fine degli anni Ottanta (Etzkowitz, 1998; 2001; 2003) e ancora manca una discussione attenta, puntuale e sistematica in merito a come essa sia inserita nelle politiche e nelle azioni dell'università (Bennetworth et al., 2016), nonostante le attività che le si legano siano state oggetto di valutazione degli esercizi della VQR dell'ANVUR e che gli esiti della VQR 2015-2019 incideranno sugli FFO, di cui gli atenei saranno destinatari nei prossimi anni (D.M. 289/2021 Art. 6, comma 2, lett. C). Probabilmente, in parte, tale mancanza è dovuta al fatto che, a fronte di richieste sempre crescenti da parte del mondo esterno e dei portatori di interesse, l'università sta ancora vivendo «una crisi d'identità dalla quale è lungi dall'essere uscita» (Moscati, 2012, p. 9).

Dopo aver esaminato le intersezioni e le implicazioni che tra TM e università si generano, il contributo prova a comprendere a che punto sia la responsabilità sociale degli atenei italiani, analizzando luci e ombre del Rapporto finale. Area Gruppo di Esperti della Valutazione Interdisciplinare Impatto/Terza Missione (GEV TM) relativo alla VQR 2015-2019, ed evidenziando come, oggi più che in passato, ripensare gli istituti di istruzione superiore come istituzioni civicamente e politicamente impegnate sia quanto mai urgente.

2. Università e territorio: Terza Missione, intersezioni, implicazioni

Dare un'univoca definizione di TM è riduttivo, sia rispetto alla molteplicità di aree e settori di intervento a cui essa è riconducibile, sia per il fatto che risponde fortemente al principio di territorialità, motivo per il quale è difficile ricondurla a caratteristiche determinate e valide ovunque. La TM è un fenomeno (e un processo) complesso e in costante evoluzione, che si definisce e si attiva in funzione del dialogo che si costruisce tra università, imprese, governi e amministrazioni, pubblico e comunità (Giuri et al., 2019). Attraverso essa, le università abbandonano la loro tradizionale posizione di 'torri d'avorio' per affrontare questioni sociali e ambientali e andare incontro alle imprese e al mondo produttivo. La TM diviene, in questo modo, funzione pubblica (Palla & Ceccarini, 2007) e responsabilità istituzionale di ciascun ateneo, chiamato a rispondere, coerentemente con le proprie specificità, ai bisogni del contesto, questi ultimi intesi non solo come fabbisogni del sistema produttivo ma come espressione dell'esigenza di conoscenza a beneficio diretto anche di chi è esterno al mondo accademico (Piazza, 2016).

L'accezione ancora adesso più nota e diffusa di TM tende a ricondurla agli aspetti della nota *entrepreneurial university* (Etzkowitz, 1983), un modello di relazione università-territorio, nato in ambiente statunitense, basato sulla commercializzazione della ricerca e sul contributo che l'ateneo può offrire alla crescita economica della regione a cui si riferisce – il noto Triple Helix Model (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000). Accanto a tale visione, negli ultimi anni si è assistito al diffondersi di un'idea più ampia e complessa di TM, maggiormente attenta alla responsabilità sociale degli atenei per la quale – però – ancora vi è particolare difficoltà di istituzionalizzazione e valutazione per le esigue risorse a disposizione per la sua attuazione e per le difficoltà a far comprendere (alle istituzioni territoriali, alla cittadinanza ma anche all'interno della stessa università) l'utilità di quanto implementato. Ciò è dovuto al fatto che molto spesso gli impatti, seppur significativi, si registrano sul lungo periodo. E quindi le ricadute positive non sono immediatamente visibili e non generano rapidi riscontri. Il bisogno di una TM dell'università non è, tuttavia, esigenza recente...

Affermatasi nel Medioevo come comunità di maestri e di studiosi, l'università subisce il suo primo radicale cambiamento agli inizi dell'Ottocento, con le riforme humboldtiane per le quali la ricerca avrebbe dovuto affiancarsi all'insegnamento (Rolfo & Finardi, 2014; Rinaldi et al., 2018). Un secolo e mezzo dopo, una seconda rivoluzione segue la prima: sulla scorta di quanto, fin dalla fine dell'Ottocento, accadeva negli Stati Uniti a seguito dell'approvazione dei *Land-Grant College Act* (Congress of the United States of America, 1862) e soprattutto dopo l'affermarsi del paradigma dell'economia globale della conoscenza (si pensi anche soltanto a quanto riportato nella Strategia di Lisbona; cfr. European Parliament, 2000) e dell'esigenza di garantire un apprendimento permanente diffuso, gli atenei cominciano a commercializzare la loro conoscenza (O' Carroll et al., 2006). Le università assumono pian piano ruoli diversi, diventano delle vere e proprie *multiversity* (Kerr, 1963), delle istituzioni, cioè, capaci di modificare azioni e politiche per andare incontro alle esigenze economiche e culturali del contesto, il quale è a sua volta condizionato dalla conoscenza prodotta all'interno delle stesse università. Non a caso, sottolinea opportunamente Mario Morcellini (2007), attraverso la TM (che potremmo considerare esplicitazione del concetto di *multiversity* di Kerr), le Università hanno l'opportunità di aumentare le 'superfici di contatto' con la società e con il mercato, generando valore e inclusione. Grazie alla collaborazione con gli altri attori locali, infatti, gli atenei hanno l'occasione di co-creare e di tra-

sferire conoscenza e innovazione, di promuovere la diversità culturale e di contribuire allo sviluppo dell'economia territoriale (Margiotta, 2015; Agasisti et al., 2019). Come evidenziano Leal Filho et al. (2022) le sinergie che dall'interazione tra università e città si possono creare sono molteplici e varie (Fig. 1) e sono legate ad attività quali trasferimento tecnologico e l'imprenditorialità accademica, l'innovazione e il benessere sociale, l'apprendimento permanente e il *public, civic e community engagement*, la formazione del capitale umano e il contributo alla definizione delle politiche urbane, i processi trasformativi e la co-costruzione per lo sviluppo sostenibile (Trencher et al., 2014).

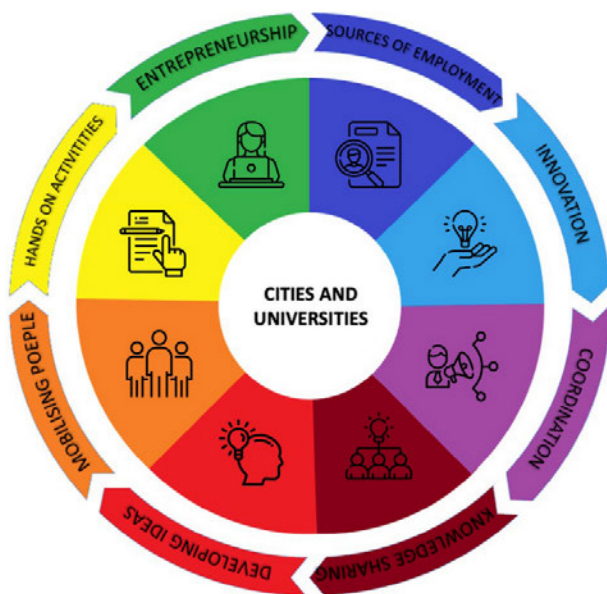


Figura 1. Sinergie tra università città (Leal et al., 2022, p. 3).

L'evoluzione dell'idea di TM da quasi esclusiva commercializzazione della ricerca scientifica a un'area di politiche e interventi che abbraccia misure di rigenerazione sociale e territoriale ha portato al coinvolgimento crescente di una platea di stakeholder estremamente ampia: non più solo studenti e imprese ma un variegato pubblico chiamato a partecipare ad attività culturali e scientifiche (Vargiu, 2014; Ramachandra & Mansor, 2014). Il coordinamento tra gli attori che intervengono nei processi di TM, tuttavia, non è sempre agevole perché non è detto che ci siano interessi comuni tra le parti oppure perché manca una effettiva attenzione al ruolo che le università hanno per lo sviluppo del territorio (Leal Filho et al., 2022). Ciò deriva anche dal fatto che non sempre docenti e ricercatori posseggono le competenze e le capacità necessarie per comunicare le loro ricerche (Predazzi, 2012; Rolfo & Finardi, 2014) poiché utilizzano un linguaggio 'a misura' del grande pubblico. Il non essere compresi spesso scoraggia gli stessi ricercatori ad attivarsi nuovamente in attività di TM.

Il potenziale della TM, però, risiede proprio nella capacità di attivare comunicazione e relazioni:

- con il contesto e gli stakeholder per generare sinergie tra attori e comunità diverse: essa è «terreno di convergenza e incontro [...] per collaborare e sviluppare insieme massa critica» (Martino, 2018, p. 19);
- con le missioni 'tradizionali' dell'università.

Ritenuta inizialmente quasi in posizione subordinata rispetto a didattica e ricerca, la TM è oggi considerata complementare alle prime due (Secundo et al., 2017), congiunta ad esse, un *unicum* (Goddard & Vallance, 2013). Non si aggiunge più a valle della formazione e della ricerca perché queste possano generare un maggiore impatto:

«Per rispondere efficacemente alle vecchie e nuove domande, gli obiettivi della TM dovranno essere pienamente integrati nelle attività di formazione e di ricerca. La TM dovrà diventare la missione dell'università. [...] – Ad essa – sarà affidato un compito ben più rilevante e sfidante di quello fin qui svolto [...]: quello cioè di essere il principale agente di innovazione delle altre due missioni dell'ateneo e, quindi, del modo stesso di essere e di operare delle università nei rispettivi territori» (Iacobucci, 2016, p. 7).

Nel paragrafo che segue proveremo a comprendere lo stato della TM delle università italiane. Analizzeremo il Rapporto del GEV Interdisciplinare sulla TM pubblicato dall'ANVUR per comprendere sia gli impatti generati, sia le differenze territoriali, sia le attenzioni tematiche e i principali campi d'azione di cui i casi di studio presentati dalle università sono stati manifestazione.

3. Valutare la Terza Missione nelle Università Italiane: il Rapporto VQR-TM tra luci e ombre

La necessaria rendicontazione sociale a cui le università sono chiamate ha posto la questione relativa a come misurare e valutare le *performance* e gli impatti sociali, economici e culturali prodotti (Secundo et al., 2017), non solo per darne conto all'esterno ma per attivare un processo di miglioramento continuo all'interno degli stessi atenei. Se ci soffermiamo in particolare sul contributo allo sviluppo del contesto, la TM può essere esaminata in termini di impatto generale (contributo complessivo che un ateneo, attraverso le sue attività, fornisce al territorio) e/o di azioni specifiche (interventi di dimensione sociale delle due missioni tradizionali e/o interventi ulteriori rispetto a didattica e ricerca) (Palumbo, 2019).

Valutare la TM, tuttavia, non è assolutamente cosa semplice (Vargiu, 2014) per alcune specifiche ragioni (Secundo et al., 2017):

1. È un fenomeno in fieri.
2. Tiene assieme attività estremamente differenti e variegate.
3. Le variabili contesto e caratteristiche dell'università incidono sulle politiche, sulle attività e sulle opportunità che effettivamente si generano per la TM ma anche sulla possibilità di procedere ad analisi comparative tra atenei.
4. I risultati e gli impatti della TM non sempre sono beni materiali e non è detto che di essi si possa avere evidenza nel breve periodo; quindi, non è una forzatura affermare che sono di difficile misurazione.
5. Le attività di TM spesso sono il risultato dell'impegno di singoli docenti e, proprio per questo, non sono agevoli e immediate da rilevare.

Gli stessi indicatori prevalentemente utilizzati per la misurazione della TM non riescono a rendere l'ampiezza del fenomeno (Vargiu, 2014; Molas-Gallart et al., 2002; Venditti et al., 2013): per anni, infatti, ne sono stati utilizzati per lo più di tipo quantitativo e volti a dare evidenza degli esiti della commercializzazione della ricerca prodotta dagli atenei. Nel tempo è diventato, invece, evidente che la valutazione della TM necessita di tener conto del contesto entro cui le attività sono implementate e non può essere ricondotta esclusivamente agli impatti di tipo economico prodotti, seppur rilevanti e significativi.

Così come avviene a livello internazionale, anche in Italia l'idea di TM si viene specificando negli anni. Nel primo bando VQR 2004-2010, essa viene descritta come la propensione delle strutture all'apertura verso il contesto socio-economico, esercitata mediante la valorizzazione e il trasferimento delle conoscenze (ANVUR, 2011). Gli indicatori previsti per questa VQR erano per lo più legati al numero di brevetti e di spin-off, al numero degli scavi archeologici...

La prima specificazione che l'ANVUR fa di TM la ritroviamo nel Rapporto sullo stato del Sistema universitario e della Ricerca del 2013 nel quale si parla di TM come

«l'insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società, affiancando le missioni tradizionali di insegnamento (prima missione, che si basa sulla interazione con gli studenti) e di ricerca (seconda missione, in interazione prevalentemente con le comunità scientifiche o dei pari). Con la Terza Missione le università entrano in contatto diretto con soggetti e gruppi sociali ulteriori rispetto a quelli consolidati e si rendono quindi disponibili a modalità di interazione dal contenuto e dalla forma assai variabili e dipendenti dal contesto» (ANVUR, 2013, p.559).

Viene facile, oltre che opportuno, fare due precisazioni: nella seconda definizione, quella del Rapporto del 2013, la TM viene vista come il risultato di una interazione con il contesto e non più solo 'apertura' verso di esso e questo può incidere sulla tipologia di forme che la TM può assumere. In secondo luogo, la TM affianca didattica e ricerca per coinvolgere un'altra comunità, oltre quelle di studenti e ricercatori, ossia quella del 'pubblico', e dunque una comunità ben più ampia rispetto a quelle cui si è soliti relazionarsi, con fabbisogni molteplici e complessi e, spesso, non facilmente intuibili e/o rilevabili.

Nello stesso Rapporto e nel bando della VQR 2011-2014, la TM si ripartisce in attività per la valorizzazione economica della conoscenza e attività riferibili all'impegno sociale e culturale. In questo secondo esercizio, inoltre, l'ANVUR (2017) registra un interesse crescente per la TM, nonostante le difficoltà ancora presenti nella sua valutazione.

Con il Decreto n. 1110 del 2019, il MIUR annuncia un nuovo esercizio di VQR, relativo agli anni 2015-2019. In esso si anticipa che la TM sarà valutata a seguito della presentazione di casi di studio, i cui impatti siano riscontrabili nel periodo considerato – modalità, tra l'altro, già in uso nel Regno Unito. Proprio in Gran Bretagna, a seguito del primo esercizio di valutazione degli impatti, Ravenscroft et al. (2017) ebbero modo di rilevare vantaggi e svantaggi della valutazione per casi di studio. Un primo vantaggio sta nella possibilità di descrivere gli impatti in modo ampio, usando una vasta gamma di indicatori quali-quantitativi che vengono definiti in base al caso presentato. Ciò ha generato una maggiore consapevolezza di che cosa debba essere inteso con l'espressione impatto sociale e di quali siano le ricadute reali del lavoro che docenti e ricercatori quotidianamente svolgono. Tra gli svantaggi ci sono sicuramente i tempi per la compilazione del caso, che è

di tipo descrittivo, e il fatto che molto spesso la stesura della documentazione è delegata a pochi e percepita come sottraente tempo ad altre attività (didattica e ricerca in primis).

Il Bando della VQR 2015-2019 (ANVUR, 2020), pubblicato in forma definitiva il 25 settembre del 2020, e le Linee Guida per la valutazione del gruppo di esperti della valutazione (GEV) (ANVUR, 2021) presentano alcune novità rispetto agli esercizi di valutazione precedenti, oltre alla già menzionata introduzione della valutazione di casi di studio (che devono essere in numero pari alla metà di quello dei dipartimenti di ciascuno Ateneo che partecipa alla VQR):

- Il Gruppo degli Esperti Valutatori (GEV) è il risultato della commistione fra componente accademica e di ricerca nonché professionalità provenienti dal mondo produttivo e finanziario, dalle istituzioni culturali e dai territori.
- Vengono valutati gli effettivi impatti (economici, sociali, culturali...) prodotti dal caso presentato. Tali impatti avrebbero dovuto essere misurabili e dimostrare di aver generato un cambiamento reale nel periodo considerato. Si è preferito un concetto ampio di impatto «in considerazione del fatto che esso può assumere molte forme nonché prodursi in un'ampia gamma di sfere» (ANVUR 2022a, p. 12).
- Scompare la distinzione tra 'valorizzazione economica della conoscenza' e 'attività riferibili all'impegno sociale e culturale', presente nei bandi della VQR precedenti. Tale distinzione è sostituita da specifici campi d'azione: a) Valorizzazione della proprietà intellettuale o industriale; b) Imprenditorialità accademica (es. spin off, start up); c) Strutture di intermediazione e trasferimento tecnologico; d) Produzione e gestione di beni artistici e culturali; e) Sperimentazione clinica e iniziative di tutela della salute; f) Formazione permanente e didattica aperta; g) Attività di Public Engagement; h) Produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e politiche per l'inclusione, i) Strumenti innovativi a sostegno dell'Open Science; j) Attività collegate all'Agenda ONU 2030 e agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs).
- Gli indicatori possono essere anche di tipo qualitativo, sono elaborati dall'università che presenta il caso di studio e conformi a documentare gli impatti reali dell'attività presentata, anche attraverso invio di allegati utili a dare evidenza del cambiamento generato rispetto alla condizione di partenza.
- Vengono introdotte nuove attenzioni: l'Agenda 2030, la produzione di beni di tipo educativo, le politiche di inclusione.
- Tra le attività valutabili non sono più comprese il conto terzi e l'alternanza scuola-lavoro.
- Vengono modificate/specificate le definizioni di formazione continua e apprendimento permanente nonché quella relativa alle attività di tutela della salute.
- Viene chiesto di rilevare l'impegno che le strutture di ateneo hanno investito per l'attivazione e l'implementazione dei casi presentati (ossia quanto esse hanno contribuito in termini di risorse all'attuazione delle attività descritte) nonché i legami tra casi presentati e attività di ricerca.

Rispetto ai precedenti esercizi di VQR, Mauro Palumbo (2019) rileva alcuni elementi di positività:

- Il superamento della rigida quantificazione dei confini delle cinque categorie in cui vanno classificati i prodotti. Nel caso specifico della TM si tratta di casi di studio valutati secondo le seguenti categorie: eccellente ed estremamente

rilevante, eccellente, standard, rilevanza sufficiente, scarsa rilevanza o non accettabile (Art. 9 comma 7);

- La valutazione della TM avviene attraverso casi di studio, che consentono una valutazione esemplificativa ma non esaustiva di quanto un ateneo implementa. All'ateneo è stato chiesto di selezionare in modo autonomo i casi che si ritenevano di particolare rilevanza e impatto;
- I casi sono stati valutati alla luce degli impatti reali che hanno generato nel corso del periodo considerato. In particolare, gli impatti misurano aspetti quali: dimensione sociale, economica e culturale dell'impatto; rilevanza rispetto al contesto; valore aggiunto per i beneficiari; contributo della struttura proponente, valorizzando l'aspetto scientifico laddove rilevante (Art. 9 comma 5).

A prescindere dalle possibili difficoltà nella compilazione della documentazione, legate al fatto che era la prima volta che la TM si valutava attraverso i casi di studio e/o al fatto che spesso, come anticipato, le attività di TM non sono supportate da piani di ateneo chiari e precisi in tal senso, dal Rapporto finale del GEV (ANVUR, 2022a) emerge con una certa evidenza che, attraverso questa modalità di valutazione, le università hanno avuto modo di riflettere non solo sul contributo che ciascuna offre al contesto ma anche sulla propria responsabilità sociale e sulle condizioni a partire dalle quali innescare un reale cambiamento: gli atenei, infatti, hanno avuto l'opportunità di acquisire maggiore consapevolezza del proprio ruolo, del proprio protagonismo e del proprio impatto all'esterno.

La breve analisi che segue e che, è bene ribadirlo, rappresenta la TM degli atenei italiani nel periodo compreso tra il 2015 e il 2019, vuole tratteggiare solo alcuni degli aspetti precedentemente evidenziati ovvero provare a capire quali sono le tipologie di campo d'azione in cui gli atenei sono particolarmente impegnati e come esse si distribuiscono in base all'area geografica: non vi alcuna pretesa di esaustività, infatti, anche perché, alla luce dei soli dati resi disponibili online dall'Agenzia¹, le considerazioni e le analisi che possono essere fatte risultano limitate. Ben più significativo potrebbe essere tornare sui casi presentati e sui loro contenuti in modo da poter fare considerazioni circa, ad esempio, le tipologie di impatto generato, la correlazione tra aree geografiche o categoria di struttura proponente e frequenza di casi per campo d'azione. I limiti di questa analisi sono inoltre determinati da una ben precisa disposizione del Bando dell'ANVUR ovvero che ciascuna istituzione poteva presentare un numero massimo di casi di studio corrispondente alla metà dei dipartimenti laddove, certamente, la TM degli atenei è ben più ampia rispetto al numero dei casi conferiti e ben più rappresentativa di un impegno che risponde ai bisogni reali espressi dal contesto.

Secondo il Rapporto finale e il materiale pubblicato online, utilizzati entrambi come fonti per i dati contenuti in questo articolo, il numero complessivo dei casi di studio conferiti all'ANVUR è stato pari a 676, a fronte dei 680 attesi². Gli atenei (statali, non statali e a ordinamento speciale) hanno partecipato alla VQT-TM con 460 casi ossia il 68.05% del totale.

Dai dati forniti dall'ANVUR emerge come la tipologia di campo d'azione che registra maggiori attività è quella relativa al *public engagement* (28%), seguita dalle attività per la produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e politiche

1 Informazioni in merito alla distribuzione dei campi d'azione per istituzione sono stati acquisiti tramite il sito ANVUR (2022b).

2 Le Università che hanno conferito casi studio all'Area TM sono n. 96. L'Università per Stranieri "Dante Alighieri" e l'Università telematica IUL non hanno conferito casi studio. L'Università telematica Marconi ha conferito due casi studio invece di tre.

per l'inclusione (11.7%), dalle attività per la produzione e gestione dei beni artistici e culturali (11.3%) e dalle strutture di intermediazione e trasferimento tecnologico (11.1%). Le percentuali sono, dunque, evidentemente a vantaggio di campi d'azione di non facile e univoca definizione (basti pensare anche solo al *public engagement* e alle riflessioni del mondo scientifico ed accademico attorno ad esso) ma che implicano anche un'apertura ampia e composita al contesto, attenta alle dinamiche e ai bisogni sociali e culturali. È un dato che mette nero su bianco quanto sia necessario cominciare a ragionare sull'idea, ancora purtroppo diffusa anche nel contesto accademico, che la TM non possa più essere legato esclusivamente alle attività che rientrano nella commercializzazione della ricerca (considerati assieme, i campi d'azione relativi alla valorizzazione della proprietà intellettuale o industriale e dell'imprenditorialità accademica non superano la percentuale del 11.1% dei casi presentati). Inoltre, è fondamentale ammettere, in virtù di tali attività, che essa non può essere oggetto di riflessione considerando i soli dati di carattere numerico-monetario-quantitativo. Questa consapevolezza dovrebbe avviare un serio ripensamento sia della definizione delle politiche di TM degli atenei, sia dei finanziamenti che per tale missione dall'università vengono stanziati: ciò consentirebbe di essere ancora più precisi nell'individuazione dei fabbisogni esistenti e di attivare, assieme agli stakeholder, reali processi di sviluppo sostenibile del territorio.

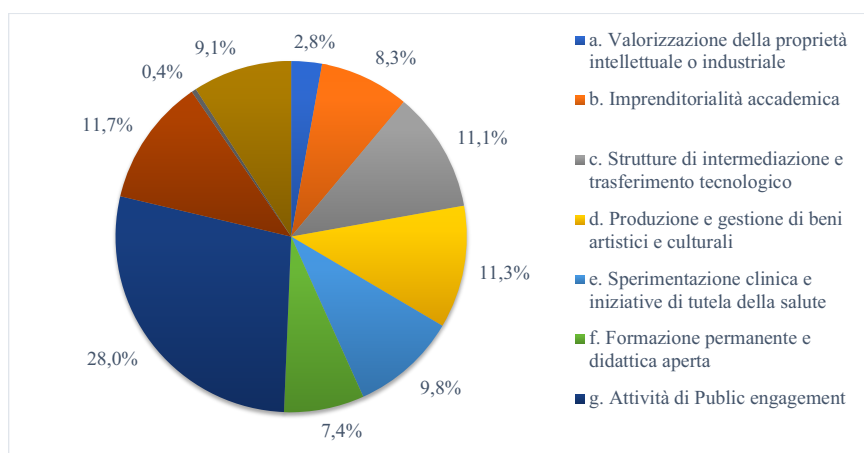


Figura 2. Distribuzione casi delle istituzioni universitarie per campo d'azione

Nel rapporto tra frequenza di casi registrati per campo d'azione e area geografica in cui è collocata l'università vi è una costante ossia che le percentuali maggiori si registrano per il campo d'azione del *public engagement* (12.39% al nord; 9.13% al centro; 5% al sud e nelle isole; 1.52% alle telematiche).

Le attività di TM implementate dagli atenei del nord Italia si legano, inoltre, prevalentemente o a strutture di intermediazione e di trasferimento tecnologico (5.65%) oppure alla sperimentazione clinica e alle iniziative di tutela della salute (4.35%). Elevata è la percentuale della produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e politiche d'inclusione (4.13%), il cui campo d'azione registra valori ingenti anche al centro (3.26%) e al sud e nelle isole (4.13%), rispettivamente al secondo e al terzo posto in termini di frequenza e percentuali sul totale dei casi presentati. Le università del centro legano molto le loro attività di TM anche alle

iniziative collegate all'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (3.04%); quelle del sud e delle isole alla produzione e gestione dei beni artistici e culturali (5.46%).

I dati più specifici che emergono dal rapporto considerato (tipologia di campo d'azione/distribuzione geografica) danno maggiore evidenza di quanto precedentemente assunto, ovvero del ruolo che le università hanno nello sviluppo sociale, educativo e culturale dei territori e dei contesti con i quali si relazionano. Un dato interessante, relativo all'imprenditorialità accademica, è legato al fatto che la maggior parte dei casi conferiti all'ANVUR relativi a questo campo d'azione sono espressione dei processi e delle attività di TM che vengono attuate nelle università del sud e delle isole che registrano una percentuale del 3.48% a fronte di un 3.04% del nord, dell'1.30% del centro e dello 0.43% delle università telematiche, valore quest'ultimo interessante se si considera, in proporzione, il numero dei casi conferiti.

In estrema sintesi ritroviamo dunque:

- una generale tendenza a comunicare, soprattutto attraverso iniziative di *public engagement*³, quanto la conoscenza prodotta dagli atenei;
- una maggiore attenzione alle strutture per il trasferimento tecnologico nelle università del nord;
- un maggiore equilibrio nella distribuzione dei casi per campi d'azione a sud e nelle isole, dove la TM assume spesso le forme gestione dei beni artistici e culturali e quindi consente alle università di dedicarsi anche alla valorizzazione del patrimonio a disposizione in queste regioni;
- una percentuale bassa, se non addirittura assente, si registra per le attività a sostegno dell'*open science*, a dimostrazione che quest'ultima è una cultura ancora non ampiamente diffusa negli atenei del Paese, almeno nel periodo considerato dalla VQR 2015-2019.

Campo d'azione	Nord		Centro		Sud e Isole		Telematiche	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
a - Valorizzazione della proprietà intellettuale o industriale	6	1.30%	3	0.65%	3	0.65%	1	0.22%
b - Imprenditorialità accademica	14	3.04%	6	1.30%	16	3.48%	2	0.43%
c - Strutture di intermediazione e trasferimento tecnologico	26	5.65%	10	2.17%	14	3.04%	1	0.22%

3 Per *public engagement* l'ANVUR intende: l'organizzazione di attività culturali di pubblica utilità (es. concerti, spettacoli teatrali, rassegne cinematografiche, eventi sportivi, mostre, esposizioni e altri eventi aperti alla comunità); la divulgazione scientifica (es. pubblicazioni dedicate al pubblico non accademico, produzione di programmi radiofonici e televisivi, pubblicazione e gestione di siti web e altri canali social di comunicazione e divulgazione scientifica, escluso il sito istituzionale dell'ateneo); le iniziative di coinvolgimento dei cittadini nella ricerca (es. dibattiti, festival e caffè scientifici, consultazioni online; *citizen science*; *contamination lab*); le attività di coinvolgimento e interazione con il mondo della scuola).

d - Produzione e gestione di beni artistici e culturali	18	3.91%	13	2.83%	21	4.56%	0	0%
e - Sperimentazione clinica e iniziative di tutela della salute	20	4.35%	11	2.39%	14	3.04%	0	0%
f - Formazione permanente e didattica aperta	12	2.62%	11	2.39%	9	1.96%	2	0.43%
g - Attività di Public engagement	57	12.39%	42	9.13%	23	5.00%	7	1.52%
h - Produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e politiche per l'inclusione	19	4.13%	15	3.26%	19	4.13%	1	0.24%
i - Strumenti innovativi a sostegno dell'Open science	1	0.22%	1	0.22%	0	0%	0	0%
j - Attività collegate all'Agenda ONU 2030 e Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG)	14	3.04%	14	3.04%	12	2.62%	2	0.43%
	187	40.65%	126	27.38%	131	28.48%	16	3.49%

Tabella 1. Frequenze e percentuali campi d'azione per distribuzione geografica

4. Provvisorie conclusioni ovvero ripensare gli Atenei come istituzioni politicamente impegnate

La TM è attualmente la missione più cruciale per le università ma anche quella che richiede di essere perennemente innovata e opportunamente gestita e governata: non è una missione che può essere improvvisata, come ben emerge dalle richieste del Bando della VQR 2015-2019 dell'ANVUR. La responsabilità sociale, che gli atenei esprimono attraverso le politiche e le azioni di TM, non va percepita e concepita come qualcosa di 'altro' rispetto alle missioni di produzione della conoscenza (didattica e ricerca) ma andrebbe integrata con queste all'interno di un'agenda sociale più ampia e partecipata: le preoccupazioni e le sfide globali e locali devono tradursi in pratiche istituzionali, rispondendo alle differenti istanze provenienti dal contesto e operando in sinergia con altri enti e istituzioni (Striano, 2019).

Proprio la collaborazione con tutti gli stakeholder resta una delle sfide più importanti per le università (Unesco, 2022): gestire in modo costruttivo punti di vista diversi (a volte conflittuali), coltivare obiettivi comuni e sviluppare modalità di collaborazione sono l'opportunità che gli istituti di istruzione superiore possono darsi per generare quel 'cambiamento relazionale' (Martino, 2018, p. 6) che conferisce alla TM maggiore efficacia e maggiore senso, in termini pratici ma anche educativo-pedagogici.

Il contributo ci ha mostrato come la TM vada ripensata (o forse conosciuta?) nelle sue dinamiche e in riferimento alle politiche di ciascun ateneo. Per tali ra-

gioni, anche nella sua valutazione, la letteratura riconosce il bisogno di mantenere la valorizzazione di diversità e specificità evitando una prescrizione di buone pratiche (Giuri et al., 2019), seppur riconoscendo la presenza di casi 'eccellenti e particolarmente rilevanti', per usare le parole dell'ANVUR. Per questo è fondamentale definire programmi, politiche e strumenti attraverso cui dare alla TM il ruolo strategico che le è proprio (Passaro et al., 2018), prestando attenzione ad alcune caratteristiche chiave. *In primis*, all'interdipendenza tra le tre missioni dell'università: la TM non è semplicemente un onere aggiuntivo, desiderabile ma non essenziale a differenza di didattica e ricerca (Benneworth et al., 2015): è opportunità per portare stimoli sempre nuovi alle due missioni tradizionali. In secondo luogo, va sempre considerato, nella progettazione così come nella valutazione della TM, il radicamento dell'università nel contesto locale, nella consapevolezza che reciprocamente si influenzano, crescono, co-costruiscono. Comprendere quanto un'università sia radicata nel proprio territorio è fondamentale per definire strategie e politiche di TM efficaci (Lebeau & Cochrane, 2015). Un altro aspetto che non si può non considerare è l'eterogeneità delle iniziative di TM: la sovrapposizione che spesso si crea tra queste e le attività di ricerca e didattica rende difficile circoscrivere quelle che rientrano strettamente nell'ambito della TM, per questo le tre missioni vanno considerate assieme e devono tra loro dialogare e supportarsi. Per ultimo, bisogna sempre tenere a mente il ruolo delle Scienze Umane e Sociali nei processi di TM, andando oltre il potenziale che esse hanno specificamente per la didattica e iniziative di *lifelong learning*. La TM non può essere, infatti, ridotta alle iniziative di commercializzazione della conoscenza e della ricerca perché questo può essere limitante per il contesto e i suoi bisogni e per l'università stessa. Costruire una strategia di TM che porti tutte le discipline a dialogare può contribuire allo sviluppo sostenibile, al benessere e al miglioramento della qualità della vita del contesto di riferimento e può promuovere la nascita di start-up innovative (Calcagnini et al., 2016).

Fu vera gloria, allora? Per alcuni aspetti possiamo rispondere positivamente al quesito manzoniano. Quest'ultimo esercizio di VQR ci ha posto di fronte ad una nuova sfida (quella della rappresentazione della TM attraverso casi di studio) che le università hanno colto e per la quale hanno spesso 'rincorso' dati e indicatori, di cui talvolta non disponevano (anche per la novità legata a cosa e come si è valutata la responsabilità sociale delle università). Tuttavia, i dati raccolti dall'ANVUR hanno fornito l'istantanea di una TM estremamente ricca, composita e complessa che però necessita di essere maggiormente studiata e compresa perché possa essere davvero di supporto al contesto e perché davvero possa trarre da questo nuovi stimoli e nuove sfide. Di contro, però, perché la 'gloria' possa essere piena e autentica serve che gli atenei comincino davvero a mettere a sistema la TM, a considerarla parte integrante della programmazione anche degli investimenti che le università fanno. E, per ultimo, è indispensabile continuare a far ricerca su come valutare la TM e su come rendere tale pratica più frequente: l'immagine della TM che emerge dal rapporto finale della VQR ci riporta al periodo pre-pandemico, molte cose sono cambiate, molte dinamiche si sono generate. Una maggiore frequenza della valutazione della TM può essere utile all'università perché proprio la TM possa essere sovente ripensata e riprogettata per essere davvero a servizio delle persone e dello sviluppo sostenibile del territorio, locale e globale. Solo in questo modo, attraverso la TM, l'università potrà riscoprire il suo ruolo civile, civico e politico ovvero quello di un'istituzione che «guarda alle urgenze dei territori, che sa interpretare i bisogni delle comunità e progetta azioni trasformative rilanciando l'esigenza di un dialogo intenso, costante per riscoprire il piacere del-


l'impegno, la responsabilità delle scelte, il gusto della partecipazione» (Fiorucci, 2021).

Riferimenti bibliografici

- Agasisti, T., Barra, C. & Zotti, R. (2019). Research, knowledge transfer, and innovation: The effect of Italian universities' efficiency on local economic development 2006–2012. *Journal of Regional Science*, 59(5), 819–849. <https://doi.org/10.1111/jors.12427>
- ANVUR (2011). *Valutazione della Qualità della Ricerca 2004-2010 (VQR 2004-2010): Bando di Partecipazione 7 novembre 2011*. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca. Retrieved September 30, 2022, from https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2011/11/bando_vqr_def_07_11.pdf
- ANVUR (2013). *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca. Retrieved September 30, 2022, from https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/03/Rapporto%20ANVUR-%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_integrale.pdf
- ANVUR (2017). *Valutazione della Qualità della Ricerca 2011-2014: Rapporto finale sulla Terza Missione: Commissione di Esperti della valutazione della Terza Missione (CETM)*. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca. Retrieved September 30, 2022, from https://www.anvur.it/rapporto-2016/files/Rapporto_CETM.pdf
- ANVUR (2020). *Bando Valutazione della Qualità della Ricerca 2015-2019 (VQR 2015-2019): Aggiornamento 25 settembre 2020*. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca. Retrieved September 30, 2022, from https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2020/09/Bando-VQR-2015-19_25-settembre_2020_versione-accessibile.pdf
- ANVUR (2021). *Valutazione della Qualità della Ricerca 2015-2019 (VQR 2015-2019): Documento sulle modalità di valutazione dei casi studio Gruppo di Esperti della Valutazione Interdisciplinare Impatto/Terza Missione GEV Interdisciplinare*. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/02/Documento-GEV-TM.pdf>
- ANVUR (2022a). *Valutazione della Qualità della Ricerca 2015-2019 (VQR 2015-2019): Rapporto finale di Area. Gruppo di Esperti della Valutazione Interdisciplinare Impatto/Terza Missione (GEV TM)*. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca. Retrieved September 30, 2022, from https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/VQR-2015-19_Rapporto_Area_TM.pdf
- ANVUR (2022b). *Valutazione della Qualità della Ricerca VQR 2015-2019. Prodotti-vqr.cineca.it*. CINECA. Retrieved September 10, 2022, from https://prodotti-vqr.cineca.it/web/app.php/cerca_terza
- Benneworth, P., de Boer, H., Jongbloed, B. (2015). Between good intentions and urgent stakeholder pressures: institutionalizing the universities' third mission in the Swedish context. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 280–296. <https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044549>
- Benneworth P., Pinheiro R., Sanchez-Barrioluengo M. (2016). One size does not fill all! New perspectives on the university in the social knowledge economy. *Science and Public Policy* 43(6), 731–735. <https://doi.org/10.1093/scipol/scw018>
- Calcagnini, G., Favaretto, I., Giombini, G., Perugini, F., & Rombaldoni, R. (2016). The role of universities in the location of innovative start-ups. *Journal of Technology Transfer*, 41(4), 670–693. <https://doi.org/10.1007/s10961-015-9396-9>
- Congress of the United States of America. (1862). Act of July 2, 1862 (Morrill Act), Public Law 37-108, which established grant colleges. *Enrolled Acts and Resolutions of Congress, 1789–1996*, Record Group 11, General Records of the United States Government. National Archives. Retrieved October 30, 2022, from https://www.senate.gov/artandhistory/history-/resources/pdf/Land_Grant_College_Act_1.pdf
- Etzkowitz, H. (1983). Entrepreneurial scientists and entrepreneurial universities in American

- academic science. *Minerva*, 21(2–3), 198–233. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/41820527>
- Etzkowitz H. (1998). The norms of the entrepreneurial science: cognitive effects of the new university-industry linkages. *Research Policy*, 27(8), 823–833. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(98\)00093-6](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(98)00093-6)
- Etzkowitz H. (2001). The Second Academic Revolution and the Rise of Entrepreneurial Science. *IEEE Technology and Society Magazine*, 20(2), 18–29. <https://doi.org/10.1109/44.948843>
- Etzkowitz H. (2003). Innovation in innovation: the triple helix of university-industry-government relations. *Social Science Information*, 42(3), 293–337. <https://doi.org/10.1177/05390184030423002>
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The Dynamics of Innovation: From National Systems and “Mode 2” to a *Triple Helix* of University–Industry–Government Relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- European Parliament. (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency Conclusions*. European Parliament. Retrieved September 30, 2022, from https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Giuri P., Munari F., Scandura A., & Toschi L. (2019). The strategic orientation of universities in knowledge transformation activities. *Technological Forecasting and Social Change* 138, 261–278. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.09.030>
- Goddard J., & Vallance P. (2013). *The University and the City*. Abingdon: Routledge.
- Fiorucci, M. (2021). Intervista a Massimiliano Fiorucci. In L. Violante, P. Buttafuoco, & E. Mannese (Eds.), *Pedagogia e politica: Costruire comunità pensanti* (p. 248). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Iacobucci D. (2016). *Terza missione e capitale umano*. Ancona: Università Politecnica delle Marche. Retrieved September 30, 2022, from https://www.univpm.it/Entra/Engine/RA-ServeFile.php/f/inaugurazione_AA/2016/Prolusione_Iacobucci.pdf
- Kerr, C. (1963). *The Uses of the University*. Harvard University Press: London. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/j.ctt6wpqkr>
- Leal Filho, W., Caughman, L., Dinis, M. A. P., Frankenberger, F., Azul A. M., & Salvia, A. L. (2022). Towards symbiotic approaches between universities, sustainable development, and cities. *Nature Scientific Report*, 12, 11433. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-15717-2>
- Lebeau, Y., & Cochrane, A. (2015). Rethinking the ‘third mission’: UK universities and regional engagement in challenging times. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 250–263. <https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044545>
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della Pedagogia*, Roma: Carocci.
- Martino, V. (2018). Terza Missione e cultura delle università. Note per una sociologia del patrimonio accademico. *Rivista Trimestrale di Scienza dell’Amministrazione*, 2018(1), 1–27. Retrieved September 30, 2022, from http://rtsa.eu/RTSA_1_2018_Martino.pdf
- Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A., & Duran, X. (2002). *Measuring Third Stream activities. Final Report to the Russell Group of Universities*. Brighton: SPRU, University of Sussex.
- Morcellini, M. (2007). Comunicare l’Università che cambia. In A. Lezzi (Ed.), *La comunicazione da strumento a strategia: il fund raising e il bilancio sociale. Atti Forum AICUN 2007*. Lecce: Martano.
- Moscato R. (2012). *L’università: modelli e processi*. Roma: Carocci.
- O’Carroll, C., Harmon, C., Farrell, L. (2006). The Economic and Social Impact of Higher Education. *Open Access Publications*, 10197/672. Retrieved September 30, 2022, from <https://ideas.repec.org/p/ucn/oapubs/10197-672.html>
- Paleari, S. (2015). Prefazione. In P. Di Lorenzo, & E. Stefani (Eds.), *Università e città. Il ruolo dell’università nello sviluppo dell’economia culturale delle città*. Roma: Fondazione CRUI.
- Palla, P. G., & Ceccarini, I. (Eds.). (2007). *Perché l’Università? Riflessioni sull’etica del sapere*. Città di Castello: Edimond.
- Palumbo, M. (2019). Terza missione e sviluppo territoriale: il contributo della valutazione. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 74, 35–54. <https://dx.doi.org/10.3280/RIV2019-074003>

- Passaro, R., Quinto, I., & Thomas, A. (2018). The impact of higher education on entrepreneurial intention and human capital. *Journal of Intellectual Capital*, 19(1), 135–156. <https://doi.org/10.1108/JIC-04-2017-0056>
- Piazza R. (2016). Mapping University Third Mission in the City: A Study from the University of Catania. In *13th Pascal International Conference "Learnings Cities 2040. Global, Local, Connected, Sustainable, Healthy and Resilient"* (Glasgow, 3–5 giugno 2016) (pp. 81–84). Retrieved February 28, 2022, from <http://conference2016.pascalobservatory.org/sites/default/files/conference2016/PASCAL2016-Papers-Showcases.pdf>
- Predazzi, E. (2012). The third mission of the university. *Rendiconti. Lincei*, 23, 17–22. <https://doi.org/10.1007/s12210-012-0182-4>
- Ramachandra, A., Mansor, N. N. A. (2014). Sustainability of community engagement in the hands of stakeholders? *Education + Training*, 56(7), 588–598. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2014-0084>
- Ravenscroft, J., Liakata, M., Clare, A., & Duma, D. (2017). Measuring scientific impact beyond academia: An assessment of existing impact metrics and proposed improvements. *PLoS One*, 12(3), e0173152. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0173152>
- Rinaldi, C., Cavicchi, A., Spigarelli, F., Lacche, L., & Rubens, A. (2018). Universities and Smart Specialisation Strategy: from third mission to sustainable development cocreation. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 19(1), 67–84. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2016-0070>
- Riva, M. G. (2019). Università Oggi: polarità, scarti e problematicità. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education* 22(2), 43–46. <https://doi.org/10.13128/ssf-10837>
- Rolfo, S., & Finardi, U. (2014). University third mission in Italy: organization, faculty attitude and academic specialization. *Journal of Technology Transfer*, 39(3), 472–486. <https://doi.org/10.1007/s10961-012-9284-5>
- Secundo, G., Elena Perez, S., Martinaitis, Ž., & Leitner, K. H. (2017). An intellectual capital framework to measure universities' third mission activities. *Technological Forecasting and Social Change*, 123, 229–239. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.12.013>
- Striano, M. (2019). Università oggi: problemi aperti. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(2), 47–50. <https://doi.org/10.13128/ssf-10873>
- Trencher, G., Yarime, M., McCormick, K. B., Doll, C. N. H., & Kraines, S. B. (2014). Beyond the third mission: exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science and Public Policy*, 41(2), 151–179. <https://doi.org/10.1093/scipol/sct044>
- UNESCO (2022). *Beyond limits: New Ways to Reinvent Higher Education*, Paris: Unesco.
- Vargiu, A. (2014). Indicators for the evaluation of public engagement of higher education institutions. *Journal of Knowledge Economy*, 5(3), 562–584. <https://doi.org/10.1007/s13132-014-0194-7>
- Venditti, M., Reale, E., & Leydesdorff, L. (2013). Disclosure of university research to third parties: a non-market perspective on an Italian university. *Science and Public Policy*, 40(6), 792–800. <https://doi.org/10.1093/scipol/sct027>
- Viesti G. (2018). *La laurea negata. Le politiche contro l'istruzione universitaria*, Roma-Bari: Laterza.
- Volante L., Buttafuoco P., & Mannese E. (Eds.). (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.



University Cooperation for Sustainable Development: The Example of the University of Padua (Italy) and the National School of Public Works (ENSTP) of Yaoundé (Cameroon)

La Coopération Universitaire pour le Développement Durable : Exemple de l'Université de Padoue (Italie) et de l'École Nationale Supérieure des Travaux Publics (ENSTP) de Yaoundé (Cameroun)

La Cooperazione Universitaria per lo Sviluppo Sostenibile: L'Esempio dell'Università di Padova (Italia) e della Scuola Superiore Nazionale dei Lavori Pubblici (ENSTP) di Yaoundé (Camerun)

Esoh Elamé

DICEA, Università degli Studi di Padova – esoh.elame@dicea.unipd.it
<https://orcid.org/0000-0002-4024-5681>

ABSTRACT

Much of the scholarly work on the acceleration that characterizes the 21st century presents globalization no less than a neoliberal vision of the world, which embodies an increasingly advanced internationalization of economic activities. Globalization embodies an opening of borders, leads to a standardization of leisure, lifestyles, and consumption, as well as producing a globalized and westernized culture. The notion of globalization mobilizes higher education institutions (HEIs) through the establishment of a transnational educational space, which is part of the dynamics of free trade and internationalization. Over the past three decades (1990–2022), there has been a proliferation of activities of internationalization of higher education institutions all over the Planet. In this article, we will make a critical analysis of current practices of university cooperation. We will then propose a definition of university cooperation for sustainable development. Finally, we will present an experience of university cooperation for sustainable development in progress between the University of Padua (Italy) and the National School of Public Works (ENSTP) of Yaoundé in Cameroon.

Un bon nombre de travaux sur l'accélération qui caractérise le XXI siècle présente la mondialisation non moins qu'une vision néolibérale du monde, qui incarne une internationalisation de plus en plus poussée de l'activité économique. La mondialisation incarne une ouverture des frontières, porte à une uniformisation des loisirs ainsi, des modes de vie, de consommation, ainsi qu'elle produit une culture mondialisée et occidentalisée. La notion de la mondialisation mobilise les établissements d'enseignement supérieur (EES), à travers la mise en place d'un espace transnational d'enseignement, qui s'inscrit dans la dynamique du libre-échange et de l'internationalisation. On constate depuis trois décennies (1990–2022) un foisonnement d'activités d'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur dans

tous les continents. Nous allons dans cet article, faire une analyse critique des pratiques actuelles de coopération universitaire. Par la suite nous allons proposer une définition de la coopération universitaire pour le développement durable. Nous présenterons enfin une expérience de coopération universitaire pour le développement durable en cours entre l'université de Padoue (Italie) et l'École Nationale Supérieure des Travaux Publics (ENSTP) de Yaoundé au Cameroun.

Gran parte dei lavori accademici sull'accelerazione che caratterizza il XXI secolo presenta la globalizzazione secondo una visione neolibera del mondo, che incarna un'internazionalizzazione sempre più avanzata dell'attività economica. La globalizzazione incarna un'apertura delle frontiere, porta a una standardizzazione del tempo libero, degli stili di vita e dei consumi, oltre che produrre una cultura globalizzata e occidentalizzata. La nozione di globalizzazione mobilita gli istituti di istruzione superiore (IIS), attraverso la creazione di uno spazio educativo transnazionale, che fa parte delle dinamiche del libero scambio e dell'internazionalizzazione. Negli ultimi tre decenni (1990–2022), c'è stata una proliferazione di attività di internazionalizzazione negli istituti di istruzione superiore di tutti i continenti. In questo articolo, forniremo un'analisi critica delle attuali pratiche di cooperazione universitaria. Proporranno poi una definizione di cooperazione universitaria per lo sviluppo sostenibile. Infine, presenteremo un'esperienza di cooperazione universitaria per lo sviluppo sostenibile in corso tra l'Università di Padova (Italia) e la Scuola Superiore Nazionale dei Lavori Pubblici (ENSTP) di Yaoundé in Camerun.

KEYWORDS

Cameroon, Globalization, Higher education, International cooperation, Internationalization, Italy

Cameroun, Coopération internationale, Établissements d'enseignement supérieur, Internationalisation, Italie

Camerun, Cooperazione internazionale, Globalizzazione, Internazionalizzazione, Italia, Università

CONFLICTS OF INTEREST

Part of this article contains information obtained by the Author throughout his professional experience at the Tertiary Institutions that are at the centre of his reporting. This was disclosed to the Journal Editor in advance, who ascertained there are no outstanding conflicts of interest.

1. Introduction

Le XXI siècle se caractérise par une forte accélération de la mondialisation entendue comme un processus multidimensionnel de type économique, politique, environnemental et culturel permettant la mobilité internationale des biens, des personnes et des idées. La littérature scientifique sur la mondialisation (Bahoken, 2022, Rodrik, 2022) est très abondante. Un bon nombre de ces travaux présente la mondialisation non moins qu'une vision néolibérale du monde, qui incarne une internationalisation de plus en plus poussée de l'activité économique (AIU, 2005 ; 2008). La mondialisation incarne une ouverture des frontières d'un pays à un autre, permettant des mouvements qui impactent l'ensemble de la planète. Elle porte à une uniformisation accentuée des loisirs ainsi que des modes de vie et de

consommation. Elle produit une culture mondialisée, qui se matérialise par des pratiques, attitudes, modes de vie, de plus en plus communes à l'ensemble des peuples de la planète. Elle engendre implicitement une forte occidentalisation du monde (Elamé, 2017). Plusieurs productions scientifiques distillent désormais ce modèle, considéré en tant qu'une véritable idéologie de type néolibérale du développement.

La notion de la mondialisation mobilise les établissements d'enseignement supérieur (EES), à travers la mise en place d'un espace transnational d'enseignement, une sorte de communauté mondiale de la connaissance qui se traduit par une mutualisation de structures, de savoirs, qui s'inscrit dans la dynamique du libre-échange et de l'internationalisation. De Ketele et Hugonnier (2020) définissent spécifiquement l'internationalisation comme un « processus qui, grâce à la mobilité internationale des étudiants et des enseignants, conduit à l'intégration des dimensions internationales et interculturelles dans les fonctions éducatives des institutions d'enseignement supérieur ainsi que dans leur gouvernance » (De Ketele & Hugonnier, 2020, p. 19 ; voir aussi Handari, R., & Blumenthal, 2020). On constate depuis trois décennies un foisonnement d'activités d'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur dans tous les continents. Nous allons dans cet article, faire une analyse critique des pratiques actuelles de coopération universitaire. Par la suite nous allons proposer une définition de la coopération universitaire pour le développement durable. Nous présenterons enfin une expérience de coopération universitaire pour le développement durable en cours entre l'université de Padoue/Italie et l'École Nationale Supérieure des Travaux Publics (ENSTP) de Yaoundé au Cameroun.

2. La coopération universitaire en question

La coopération universitaire comporte sans aucun doute des enjeux importants dans le contexte actuel de mondialisation. Nous ne reviendrons pas sur ses opportunités, mais allons plutôt nous attarder sur ses limites actuelles.

De manière générale, la coopération entre EES est de plus en plus axée sur la promotion de cours internationaux de courte et de longue durée à travers des programmes d'études, des stages académiques, le perfectionnement des enseignements universitaires et dans une moindre mesure des projets de recherche. Dans bon nombres de cas, les EES des pays du Nord utilisent les projets d'internationalisation pour se procurer le plus d'étudiants étrangers possibles (Agbosou, 2007). Elle permet à certaines de ces universités du Nord de réaliser des profits grâce aux droits d'inscription, au point de diversifier leurs sources de financement. C'est une coopération universitaire qui cherche plus à étendre et à élargir son champ d'influence et d'intervention à travers les possibilités de formation internationale qu'elle peut mettre sur pied. Elle n'offre vraiment pas de perspectives novatrices aux EES des pays du Sud. Nous sommes en présence d'une coopération universitaire marchande, qui procure du profit provenant de la massification de l'enseignement supérieur. Nous convenons avec Hugonnier que « l'internationalisation actuelle est peu égalitaire, peu sociale et peu sociétale » (2020). En effet, les EES du Nord ont rarement démontré leurs grandes capacités de solidarité vis-à-vis des EES du Sud. Elles ont été très peu porteuses de projets de coopération universitaire permettant aux EES du Sud d'améliorer globalement leurs performances didactiques et de recherche.

On peine à identifier dans le contexte universitaire international, des exemples

de coopération qui remettent en question les approches néolibérales de faire la coopération, héritées des mécanismes institutionnels de la guerre froide et de la décolonisation. Il faut impérativement réexaminer ces expériences universitaires. Quelles soient des coopérations Nord/Sud ou Sud/Sud, lesdites expériences se sont difficilement engagées pour assurer la promotion de la justice sociale, l'accès des pauvres aux études universitaires, la redistribution des richesses. Ces expériences de coopération n'impactent pas suffisamment sur les 17 ODD de l'Agenda 2030.

3. La coopération universitaire pour le développement durable : définition et principes

L'ancrage territorial du développement durable (Elamé, 2016) dans notre société invite à repenser la coopération universitaire. La plupart des partenariats universitaires Nord/Sud ne sont pas dans un processus dynamique d'internationalisation visant à rendre leurs partenaires du Sud des institutions autosuffisantes. La conception de ces partenariats n'est pas axée sur le partage des ressources (y compris les regroupements d'établissements à intérêts communs), de la production scientifique, d'espaces physiques, des programmes de formation et des diplômes. Leurs articulations sont fortement influencées par l'économie néolibérale et donc par la mondialisation.

La multiplication des actions de coopération universitaire ne s'inscrit pas forcément au service du développement durable. Plusieurs coopérations entre les institutions universitaires Nord/Sud aboutissent parfois à la mise en place d'initiatives louables, mais qui ne parviennent pas à enclencher un processus holistique et synergique de développement durable. Ce sont des coopérations qui, dans leurs diversités et complexités, n'affichent pas l'ambition de transcrire le développement durable dans chacune de leurs actions.

Les mécanismes actuels d'internationalisation des EES sont fortement sous l'emprise de la mondialisation. Ils n'offrent pas une réponse stratégique aux contraintes socio-économiques et environnementales auxquelles font face les pays économiquement pauvres (Tilak, 2011,2012). En cette période de grande mutation sociétale, qui replace l'Homme au centre des préoccupations planétaires, l'internationalisation des EES ne conduit pas à une réflexion approfondie sur l'objectivation du développement durable. La convergence toujours accrue vers une certaine forme d'internationalisation des EES, n'a pas permis de faire émerger un cadre politique nouveau de coopération universitaire pour le développement durable. Ce cadre est désormais indispensable dans un contexte où les universités sont invitées à répondre aux nouveaux défis qui se présentent à elles. Ainsi, toute coopération universitaire qui ne contribue à sa manière d'accéder au développement durable, d'humaniser l'économie, d'amorcer les transitions écologique et interculturelle mérite d'être remise en question. La coopération universitaire n'a désormais de sens que si elle permet d'expérimenter des pratiques innovantes, de coopérer pour le développement durable. Il y a donc besoin d'une nouvelle conception de la coopération universitaire pour le développement durable.

3.1 Essai de définition

Nous la définissons la coopération universitaire pour le développement durable en tant qu'une coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur assu-

rant le transfert des bonnes pratiques en matière de formation et de recherche d'un EES de pays industrialisé vers un EES du Sud, afin d'apporter une réponse aux défis globaux d'une part et de contribuer au développement des pays pauvres d'autre part. C'est une coopération entre EES, qui met en place une plate-forme de discussion et d'actions prioritairement basée sur la formation du capital humain dont les pays du Sud ont besoin pour leur développement durable (OCDE, 1996).

A titre de rappel, le concept du capital humain ici utilisé provient des travaux des économistes Schultz (1961) et Becker (1964). Ils désignaient par ce terme l'ensemble des aptitudes, physiques comme intellectuelles, de la main-d'œuvre favorable à la production économique. Ce concept a beaucoup évolué sur le plan de son élaboration scientifique. A partir de ces premiers travaux fondateurs, on constate que le concept de capital humain, importé de l'économie à la gestion (Cappelletti, 2010), ne cesse de faire l'objet d'un intérêt important dans les sciences de l'éducation et spécifiquement en matière de planification du développement. Le concept de capital humain « correspond dès lors à l'agrégation des éléments immatériels incorporés par les individus – les connaissances, les aptitudes, l'expérience, la créativité, etc, - si cette agrégation produit des performances pour l'entreprise » (Cappelletti, 2010, p 141). Pour la Banque Mondiale (2019), le concept de capital humain correspond à « l'ensemble des connaissances et des compétences acquises par les individus tout au long de leur vie et à leur état de santé qui leur permettent de réaliser pleinement leur potentiel en devenant des membres productifs de la société » (Banque Mondiale, 2019, p. 50).

La coopération universitaire dont il est question ici, s'appuie sur les résultats atteints par les EES des pays du Nord et émergents, en matière de modernisation de l'enseignement supérieur dans leurs pays. Leurs expériences devraient servir de point de départ pour mettre en place une plus grande coopération avec les EES du Sud par principe de solidarité de la Déclaration de Rio. C'est à partir d'un système universitaire de qualité que les pays pauvres peuvent apprendre à mieux amorcer l'ordonnancement et l'ancrage du développement durable dans leurs territoires. C'est surtout à partir des universités qu'on forme le capital humain capable d'accompagner les pays pauvres à se doter de politiques publiques qui concernent les générations présentes et futures respectivement dans les domaines économiques, sociaux, culturels, environnementaux (Bessieux-Ollier et al., 2006). La coopération universitaire entre EES du Nord et du Sud peut être le levier du développement durable dans les pays financièrement pauvres, si les conditions de formation du capital humain sont réunies.

La coopération universitaire pour le développement durable entre EES du Nord et du Sud n'a de sens que si elle est inclusive, interculturelle, environnementale. Elle se distingue d'autres types de coopération (coopération entre collectivités locales, entre Etats) dans la mesure où elle focalise son action sur l'internationalisation des programmes de formation, le partage et mutualisation par solidarité des enseignants universitaires, la dimension immatérielle de la richesse afin de bien former le capital humain dont chaque pays du Sud a besoin pour son développement durable. Cette coopération est appelée à susciter la production et l'expérimentation permanentes de réflexions, programmes et projets pilotes de développement durable. En tant que mode de régulation et d'appropriation des spécificités territoriales, la coopération dont il est question ici a une double finalité : assurer une bonne formation du capital humain d'une part et prendre en compte les savoirs locaux dans la recherche et la formation. Une telle coopération tire ses forces au début dans la mobilité des enseignants universi-

taires des pays du Nord vers les pays du Sud pour combler le déficit dans certains domaines techniques en enseignants.

La collaboration entre les institutions universitaires ici proposée, repose sur un partenariat mondial (ODD 17) pour lutter contre la pauvreté (ODD 1), la faim (ODD 2) garantissant une éducation durable (ODD 3). Elle vise encourager la construction des villes inclusives, intelligentes, sûres, écologiques, interculturelles (ODD 11). Son arme, c'est effectivement l'éducation durable (Elamé, 2022) pour transformer les ressources humaines en capital humain pour le développement durable.

C'est à travers un meilleur système d'éducation qu'un pays forme, prépare, planifie et transforme ses ressources humaines en capital humain (voir aussi Marquès, 1974). C'est lorsqu'un pays met en place un système éducatif performant, qu'il permet le développement de compétences techniques, humaines telles que l'aptitude au travail d'équipe, l'empathie, le respect de l'environnement, la résolution des conflits et la gestion des relations. Ce sont en fait des compétences qui enrichissent le capital humain d'un individu pour le rendre plus préparé à travailler dans les contextes multiculturels et d'adaptation au changement climatique. C'est une fois de plus, l'éducation qui prépare le capital humain à apprendre à travailler dans un contexte planétaire désormais dominé par des économies mondialisées et de plus en plus automatisées exigeant une parfaite maîtrise des outils technologiques et informatiques.

3.2 Les principes de la coopération universitaire pour le développement durable

La coopération universitaire en cours de construction, s'est donnée des principes clés pour guider et orienter les actions à mener vers le développement durable.

Principe 1 – Le capital humain est un pilier principal de la richesse d'un pays. La coopération universitaire pour le développement durable assure un rôle clé dans la formation du capital humain dont a besoin tout pays pauvre pour la maîtrise et la gouvernance de ses efforts et actions pour atteindre ses objectifs de développement durable. C'est une coopération dans l'enseignement supérieur qui accorde une importance majeure au capital humain dans l'esprit de disposer à moyen et long-terme des sociétés de la connaissance. Les établissements d'enseignement supérieur sont vitaux pour la formation du capital humain qui guidera le développement d'un pays. Ils contribuent à la production de connaissances qui répondent aux besoins socio-économiques, culturels et environnementaux locaux et globaux. Par conséquent, le développement et la modernisation de l'enseignement supérieur dans les pays du Sud représentent un enjeu crucial afin que ces derniers puissent posséder la capacité de répondre aux défis globaux des décennies à venir qui les concernent.

Principe 2 – La coopération universitaire pour le développement durable assure la promotion des savoirs endogènes. La coopération universitaire pour le développement est une coopération qui accompagne les universités des pays du Sud à maîtriser leurs savoirs endogènes à travers une production des savoirs savants et savoirs à enseigner dans ce domaine. Elle permet aux universités du Sud de pouvoir impulser l'industrialisation des savoirs endogènes de leurs pays afin de créer des emplois décents. C'est d'ailleurs un défi considérable auxquels les universités des pays du Sud doivent faire face pour véritablement accompagner le décollage de leurs pays vers le stade de nations émergentes. La promotion des savoirs endogènes dans des pays où le nombre croissant de jeunes diplômés de

l'enseignement primaire et secondaire augmentera énormément permet aussi de promouvoir de nouveaux types d'emplois. Les universités des pays du Sud pourront d'ailleurs attirer plus d'étudiants et les assurer une bonne formation et une employabilité si elles investissent dans la recherche appliquée et l'enseignement professionnalisé sur les savoirs endogènes.

Principe 3 – La coopération universitaire pour le développement durable forme à la citoyenneté responsable. La coopération universitaire pour le développement durable par sa finalité, vise à responsabiliser les populations sur leur destin commun, de croire en elles-mêmes pour se développer, d'exploiter leurs ressources naturelles en tenant compte des générations futures, de s'approprier de leurs savoirs endogènes, de disposer une capacitation pour exploiter eux-mêmes leurs ressources. A cet effet, ce type de coopération a aussi la vocation de former les jeunes à la citoyenneté responsable en les préparant à bien jouer leur rôle de citoyen, en participant aux processus décisionnels, en développant de l'esprit critique. La citoyenneté responsable sera plus efficace si la coopération mise en place mobilise les étudiants pour la production des connaissances, la codification et la vulgarisation des pratiques locales à des fins industrielles.

Principe 4 – la coopération universitaire pour le développement durable est inclusive (principe d'inclusivité). La coopération universitaire pour le développement dont il est question ici, concerne toute l'institution universitaire bénéficiaire. Ce n'est pas une coopération partielle, qui se limite à des actions sporadiques conduisant par exemple à la mobilité de quelques étudiants, enseignants, personnels administratifs ou encore à des recherches mobilisant une poignée d'universitaires (Bettahar & Allé, 2019). C'est une coopération qui a pour finalité principale d'accompagner une université du Sud à être capable de répondre aux besoins de son pays, en matière de formation du capital humain endogène, local dont ce dernier a besoin pour atteindre ses objectifs de développement durable. Pour cela, elle mobilise un nombre important d'étudiants, d'enseignants, de personnels administratifs.

Principe 5 – Principe de solidarité Nord/Sud ou Sud/Sud. La coopération universitaire pour le développement durable dans sa finalité, accompagne, coache et soutient un établissement d'enseignement supérieur du Sud à répondre à ses missions de recherche et de formation. Pour cela, elle concerne :

- Un ou plusieurs EES du Nord en coopération avec un EES du Sud, qui a besoin d'un partenariat stratégique pour améliorer sa gouvernance, acquérir de nouvelles compétences, renforcer son capital humain pour atteindre ses missions.
- Un ou plusieurs EES du Sud avec un EES du Sud qui collaborent pour le transfert de bonnes pratiques, de savoir-faire dans des domaines bien spécifiques.

Principe 6 – Principe de mobilité des enseignants. La coopération universitaire pour le développement durable contribue prioritairement à la formation du capital humain (Agbossou, 2007). Pour cela, les universités du Nord en s'engageant dans une telle coopération, mettent l'accent sur la mobilité de leurs enseignants pour aller dispenser des cours dans l'université partenaire du Sud afin d'améliorer la qualité des enseignements. Elles mettent l'accent sur la création des formations dont l'EES du Sud a besoin pour le développement de son pays. Elles l'accompagnent dans la bonne gouvernance de ces formations, etc. Cette coopération encourage aussi la mobilité des enseignants de l'université du Sud vers son ou ses partenaires du Nord pour la recherche.

Principe 7 – Principe d'endigement de la fuite des cerveaux. La coopération

universitaire pour le développement durable est investie de la mission de former une importante main-d'œuvre jeune et qualifiée dans les pays pauvres. Mais il faut éviter que le manque des opportunités d'emplois pour des jeunes qui ont été bien formés, leur aspiration légitime à une vie meilleure, leur quête d'emplois et de soins de santé de meilleure qualité, ou tout simplement d'un lieu de vie plus sûr, finissent par se traduire par une fuite de cerveaux surtout vers les pays industrialisés. En effet, la plupart des migrations des pays du Sud répondent surtout à des motivations économiques, faisant déplacer la main-d'œuvre d'un marché à l'autre (Altbach & Knight, 2007). Il est pour cela important que la coopération universitaire pour le développement durable soit accompagnée par des politiques publiques qui limitent la fuite des cerveaux, les départs de personnes instruites et qualifiées (Pfeffer, 1995). Le développement de services publics essentiels pour inverser la tendance migratoire des jeunes et limiter la fuite des cerveaux constitue donc un vrai défi.

Principe 8 – la coopération universitaire pour le développement durable concerne prioritairement les EES publiques et encouragent l'éducation pour tous. La coopération universitaire dont il est question ici devrait s'intéresser surtout aux universités publiques des pays pauvres, très souvent mal classées, ou totalement absentes du classement mondial des universités. C'est une coopération qui a besoin d'un cadre fiable, pour mobiliser à suffisance les EES publiques des pays du Nord et du Sud pour la constitution, le co-développement de programmes de recherche et formation, la mobilité des étudiants et du personnel.

Principe 9 – Principe de l'éducation postcoloniale. La coopération universitaire a toute sa pertinence si elle contribue à promouvoir une éducation postcoloniale (Elamé, 2017). Il s'agit d'une formation universitaire qui privilégie l'utilisation de la pensée civilisationnelle du contexte, le dialogue interculturel, les savoirs endogènes. Pour cela, elle ne peut que s'appuyer sur une pédagogie universitaire postcoloniale. Il n'est pas possible d'encourager et d'utiliser dans les pratiques de coopération universitaires contemporaines, des méthodes, attitudes, comportements qui consolident le mythe de l'homme blanc, l'occidentalisation. Il faut désormais songer à une coopération de rupture qui lutte contre le paternalisme, déconstruit les complexes et comportements coloniaux.

4. Outils et méthodes

Pour mener à bien notre réflexion sur la coopération universitaire internationale, notre article s'est appuyé sur un contexte d'étude bien spécifique que nous allons ici présenter.

4.1 Le lieu de la recherche

Cette étude a eu lieu au Cameroun et en Italie. Elle concerne la coopération entre l'université de Padoue (Italie) et l'École Nationale Supérieure des Travaux Publics (ENSTP) de Yaoundé (Cameroun). Créée par décret présidentiel en 1970 sous le nom d'École Nationale Supérieure de Technologie, l'École Supérieure Nationale des Travaux Publics en 1982 a pris son nom actuel d'École Nationale Supérieure des Travaux Publics (ENSTP). Initialement considéré comme un institut technique de référence du ministère des Travaux Publics, le statut de l'École a évolué au fil du temps. Aujourd'hui, l'École est sous la double tutelle du ministère des Travaux

Publics et du ministère de l'enseignement supérieur. Les différentes réformes qu'elle a eues en font une grande école universitaire qui délivre des diplômes de Bac +5 (master) en ingénierie et de Licence + 2 (Masters professionnels).

L'université de Padoue est un établissement d'enseignement supérieur parmi les plus vieilles du monde. Elle a été fondée en 1222, soit exactement il y a 8 siècles. Cette institution est en coopération avec l'ENSTP à travers son Département de Génie civil, Génie de l'Environnement et Architecture (Département ICEA).

4.2 Origine de l'objet de recherche

Le partenariat entre ces deux institutions a officiellement pris naissance en juin 2010 sous l'impulsion de l'Auteur (E. Elamé), U. Margiotta, and et C. Maiorana, alors directeur du CIRDF. En effet, en avril 2010, le prof Auteur a reçu un mail du professeur Sawadogo, alors directeur de la coopération de l'université de Koudougou (Burkina Faso) pour solliciter une coopération entre son université et l'université Cà Foscari de Venise. Cette demande a eu un accord favorable du directeur du CIRDF et de son conseil d'administration. Une équipe composée de 3 enseignants (R. Minello, E. Elamé, C. Maiorana) a fait une mission de deux semaines à l'université de Koudougou pour le lancement officiel de ce partenariat. Une formation intensive des enseignants de l'université de Koudougou sur la didactique numérique a été faite. Cette initiative pilote dans le domaine des sciences de l'éducation a déclenché auprès du Pr Maiorana et du Pr Elamé l'envie de mettre en place une coopération similaire dans le domaine des sciences de l'ingénieur. Cela a conduit le Pr Auteur à explorer les possibilités de la réalisation d'une telle coopération entre l'Ecole Nationale Supérieure des Travaux Publics (ENSTP) et l'université de Padoue.

4.3 Le choix du Cameroun et de l'ENSTP

Le choix du Cameroun n'est pas hasardeux. Il s'est fait sur la base de trois critères :

- La population estudiantine camerounaise est la plus importante des étudiants africains à l'université de Padoue.
- L'Ecole Nationale Supérieure des Travaux Publics (ENSTP) de Yaoundé présente des criticités qui la rendent éligibles pour une telle expérimentation.
- Les langues de communication et d'enseignement. Il fallait identifier un partenaire où l'anglais et le français peuvent être utilisés pour dispenser les enseignements. Ce critère a aussi été très déterminant pour le choix du Cameroun comme un terrain d'expérimentation.

4.4 La construction du modèle de coopération universitaire DICEA/ENSTP

Le modèle de coopération universitaire entre le DICEA de l'université de Padoue et l'ENSTP se construit à travers une démarche réflexive et critique qui prend place dans les méthodes de transaction sociale. Le processus utilisé tient compte des obstacles culturels et tous autres freins au partenariat. Dans les faits, il s'est mis en place une forme de partenariat triangulaire entre le ministère des travaux publics, l'ENSTP et le DICEA de l'université de Padoue. Les principales étapes qui ont

conduit à construire le modèle expérimental de coopération universitaire DICEA/ENSTP sont les suivantes.

Première Etape : Contact entre l'Etat du Cameroun et le CIRDFa. Une lettre officielle de demande de partenariat a été adressée au ministre des Travaux publics du Cameroun Messengué Avom à la fin du mois de mai 2010 par le professeur Umberto Margiotta, alors directeur du CIRDFa. Trois jours après la réception de cette lettre, le ministre invita la délégation italienne au Cameroun pour une discussion de fond sur une possible coopération universitaire.

Deuxième étape : La naissance du partenariat. Le porteur officiel du projet est le CIRDFa, un centre de recherche interuniversitaire des 4 universités de la région de Veneto à savoir l'université Cà Foscari de Venise, l'université de Padoue, l'université de Trévise et l'université de Vérone. La délégation du CIRDFa arrivée au Cameroun était composée de trois enseignants : Pr Carmelo Maiorana, Pr Esoh Elame, Pr Rita Minello. Elle a d'abord été reçue par le ministre des Travaux publics qui a apprécié au nom du gouvernement camerounais l'intérêt que la délégation du CIRDFa porte pour l'ENSTP qui est sous sa tutelle technique. Ce dernier a clairement mis en évidence les difficultés rencontrées depuis deux ans par son ministère pour trouver un partenaire crédible capable d'accompagner l'ENSTP à se mettre dans les standards internationaux de formation des ingénieurs. Il a souligné la détermination du gouvernement camerounais à accompagner ce partenariat en cours de lancement. Il nous a mis par la suite en contact avec ses proches collaborateurs pour un travail intense d'évaluation des conditions possibles de coopération. En une dizaine de jours intenses de travail, un rapport a été remis au ministre qui formule les propositions techniques de l'université de Padoue pour une possible coopération avec l'ENSTP. Ces propositions ont toutes été validées par le ministre. Un pré-accord de coopération a été signé ainsi que la mise en place d'une feuille de route et d'une commission restreinte en charge de la conduite du partenariat.

Un nouveau programme de formation des ingénieurs de génie civil et génie de l'environnement qui répond au système LMD a été élaboré et validé. L'université de Padoue devient officiellement le partenaire scientifique de l'ENSTP. Les deux partenaires organisent ensemble leur premier concours d'entrée à l'ENSTP en août 2010. En octobre 2010, commença la première rentrée académique de l'ENSTP en partenariat avec l'université de Padoue.

Troisième étape : la signature des accords de partenariat. Plusieurs accords de partenariat ont été signés entre l'université de Padoue et l'ENSTP pour matérialiser la coopération universitaire en cours. Le premier accord officiel de partenariat d'une durée de deux ans a été signé le 26 juillet 2010. Un deuxième accord de partenariat fut signé le 17 mars 2016 et un troisième accord le 15 octobre 2018. Tout récemment en 2020, a été signé le quatrième accord de partenariat. La signature de ces différents accords témoigne la vitalité du partenariat et le fait qu'il repose sur une forte base juridique.

4.5 Le temps

Sur le plan méthodologique, notre analyse est longitudinale et concerne une coopération universitaire commencée en 2010. Ainsi, le facteur temps est important dans cette étude, car on peut aujourd'hui, analyser et tirer les premières conclusions sur la pertinence de ce processus de coopération universitaire entre le DICEA et l'ENSTP.

5. Résultats majeurs

La coopération Université de Padoue/ENSTP a mis en place un modèle d'internationalisation orienté vers le développement durable. Elle a permis d'amorcer la modernisation des activités de formation à l'ENSTP dans le but de former des cadres ingénieurs, architectes, urbanistes, ayant des prérequis nécessaires pour accompagner un processus de développement de type endogène. Le modèle de coopération qui se met en place souhaite donc produire une élite dont consciente des problèmes locaux de développement. De manière dialectique, il est évident que, l'émergence d'un tel modèle de coopération ENSTP/Université de Padoue suscite des changements dans la gouvernance universitaire.

5.1 Une coopération universitaire construite sur des formations très sélectives

La coopération mise en place concerne les sciences et techniques. Elle vise former un capital humain de pointe pour résoudre les problèmes techniques de développement du Cameroun prioritairement dans les domaines du génie civil et du génie de l'environnement. Ainsi, toutes les formations mises en place dans le cadre de ce partenariat, ont une capacité d'accueil limitée et l'admission se fait obligatoirement par concours. Ainsi, les deux partenaires ont mutualisé leur processus de recrutement sous la forme d'un concours commun. Les candidats désirant s'inscrire à l'ENSTP présentent le concours auprès de cette institution. La réussite à cet examen donne le droit à ceux qui le souhaitent, de s'inscrire également à l'université de Padoue pour faire des études de génie civil, génie de l'environnement. Ledit examen nécessite une très bonne préparation. Il est piloté de manière paritaire par les deux partenaires sous la supervision de l'Etat camerounais à travers l'implication des ministères de l'enseignement supérieur et des travaux publics.

5.2 Une coopération universitaire à trois piliers

La coopération mise en place s'appuie sur trois piliers clés : le premier concerne la mobilité des enseignants de l'université de Padoue à l'ENSTP de Yaoundé ; le deuxième concerne l'accès aux diplômes de l'université de Padoue à l'ENSTP et le troisième concerne l'enseignement à l'ENSTP en anglais et en français.

5.2.1 PILIER 1 : LA MOBILITÉ PERMANENTE DES ENSEIGNANTS DE L'UNIVERSITÉ DE PADOUE À ENSTP

Dans ce contexte particulier d'expérimentation d'une approche nouvelle de coopération universitaire pour le développement durable, une place de choix est réservée à la mobilité des enseignants de l'université de Padoue à l'ENSTP. La partie italienne lors de sa négociation avec le gouvernement camerounais, a proposé à ce dernier une coopération qui encourage plutôt la mobilité des enseignants de l'université de Padoue vers l'ENSTP. Cette mobilité a pour objectif de combler le déficit en compétences techniques en matière d'enseignements à l'ENSTP dans les domaines bien précis de la formation des ingénieurs bien formés en génie civil, génie de l'environnement.

En outre la proposition italienne constituait un gage de crédibilité scientifique

pour assurer une bonne formation des étudiants camerounais. Ainsi, la mobilité du personnel du DICEA de l'université de Padoue devient le levier opérationnel transversal de la coopération. Cette mobilité avec le temps, va devenir un label, un atout significatif pour la qualité des différentes formations. Elle revêt alors une haute importance en termes de transfert du savoir savant mais aussi de reconnaissance des compétences acquises dans la connaissance de l'environnement socioculturel camerounais et de ses dynamiques sociales. La réalité du terrain a révélé que l'ENSTP ne dispose pas d'un capital humain adapté à une école d'ingénieur capable de former des Bacs + 5, dans le respect des standards imposés par le processus de Bologne. Ainsi, des configurations académiques plus complexes sont à imaginer pour assurer des enseignements de qualité à l'ENSTP. Ainsi, la pluralité de facteurs endogènes et exogènes ont conduit à mobiliser chaque année un nombre important d'enseignants de l'université de Padoue en direction de l'ENSTP. Entre 2010 et 2022, 376 enseignants de l'université de Padoue se sont cumulativement déplacés pour dispenser des enseignements à ENSTP comme on peut le voir dans la figure 1. Cette mobilité a connu une baisse significative entre 2019 et 2022 à cause de la pandémie du coronavirus qui a conduit à la vulgarisation de la visioconférence dans les enseignements.

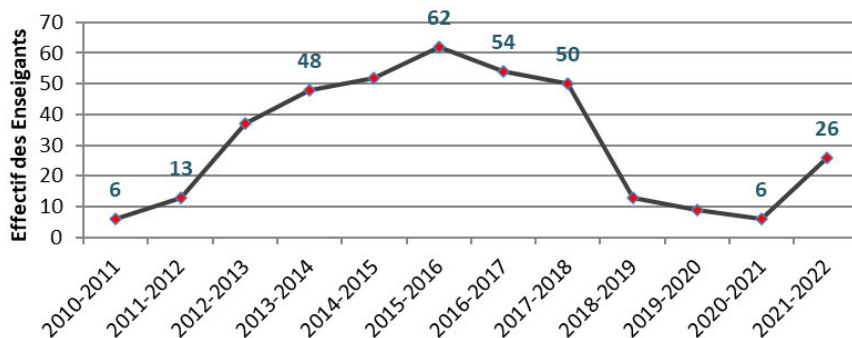


Figure 1. Courbe d'évolution des effectifs des enseignants de l'université de Padoue (Italie) qui ont dispensés des cours à l'ENSTP de 2010 à 2022.

En effet, la mobilité des enseignants de l'université de Padoue à l'ENSTP a contribué très rapidement au rayonnement international de la coopération universitaire. Cette mobilité internationale comporte plusieurs enjeux imbriqués qui ne cessent de crédibiliser la formation et dont les impacts positifs sont énormes. Elle améliore la qualité de la coopération dans les enseignements, contribue à la production scientifique, à l'amélioration également de la qualité des résultats des recherches dans les laboratoires de l'université de Padoue. Cette mobilité des enseignants de l'université de Padoue devenue fréquente, normale, fortement consolidée dans le processus de coopération universitaire ainsi mis en place constitue de manière inévitable une importante force qu'il vaut mieux structurer, notamment pour le moyen terme. Face à l'importance des enjeux de cette coopération universitaire, après 12 ans de coopération, il est temps que la mobilité internationale des enseignants de l'université de Padoue soit repensée. Les dispositions sont en cours pour planifier et programmer la substitution progressive des enseignants de l'université de Padoue par des enseignants Camerounais. Mais ceci passe par un investissement important dans la formation doctorale, le post-

doc, le renforcement des capacités dans les domaines de la didactique et la pédagogie universitaires.

5.2.2 PILIER II : LES DIPLÔMES DE L'UNIVERSITÉ DE PADOUE SONT DIRECTEMENT OBTENUS À L'ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES TRAVAUX PUBLICS DE YAOUNDÉ

L'université de Padoue dans le cadre spécifique de cette coopération, permet à tous les étudiants camerounais inscrits dans les formations mises en place avec l'ENSTP, d'avoir ses parchemins. Ceci contribue efficacement à crédibiliser le modèle de coopération ainsi mis en place. Ce processus s'accompagne aussi par d'importantes réductions des frais de formation pour l'étudiant camerounais. Ce dernier n'a plus besoin de perdre une ou deux ans d'études pour faire des cours de langue italienne et obtenir son certificat d'italien comme langue étrangère (niveau B2) sans lequel l'inscription dans des formations universitaires en langue italienne n'est pas possible. Pas besoin de dépenser des frais de voyage pour se rendre en Italie, de payer les loyers pendant toute la durée du séjour d'étude en Italie. Pas besoin de subir le dépaysement, les difficultés d'intégration.

L'obtention des diplômes de licence en génie civil et licence en génie de l'environnement de l'université de Padoue à l'ENSTP de Yaoundé. Dans le cadre de ce partenariat, l'université de Padoue sanctionne les trois premières années de formation des bacheliers inscrits aux formations d'ingénieur en Génie civil et Génie de l'environnement par un diplôme de licence dans ces domaines à condition d'avoir adhéré au système de double inscription mis en place. Ces diplômes de l'université de Padoue obtenus sans une mobilité physique, constituent sans aucun doute une valeur ajoutée, couronnant tel que le demande le système LMD, la formation fondamentale et appliquée en Génie civil, Génie de l'environnement.

La double diplomation. Les étudiants inscrits en master Génie civil et Génie de l'environnement à l'ENSTP et qui ont adhéré au système de double inscription, ont à la fin de leur formation, un master en Génie civil de l'ENSTP, un master en Génie civil de l'université de Padoue ; un master en Génie de l'environnement de l'ENSTP, et un master en génie de l'environnement de l'université de Padoue.

La double diplomation concerne aussi les masters professionnels qui ont été mis en place dans le cadre de ce partenariat : c'est le cas des masters sur les énergies renouvelables, la gestion des déchets et l'assainissement liquide, l'écoconstruction, l'assainissement liquide, la géotechnique, le calcul des structures, l'accès à l'eau potable. Ces masters donnent droit à un diplôme de Master 1 professionnel de l'université de Padoue (master di primo livello) et un diplôme de master II de l'ENSTP.

La double diplomation à l'avenir, va également concerner le doctorat avec la mise en place de la cotutelle. Les études doctorales viseront surtout la formation du corps enseignant dans les domaines des sciences et techniques qui auront la finalité de substituer progressivement le corps enseignant de l'université de Padoue.

5.2.3 LES LANGUES D'ENSEIGNEMENT SONT L'ANGLAIS ET LE FRANÇAIS

L'ensemble des cours dispensés par les enseignants de l'université de Padoue en mobilité à l'ENSTP se font en anglais ou en français. Les discours et actions de coopération utilisent comme langues de communication l'anglais et le français

en dehors des conventions de coopération qui sont en anglais, français et italien. L'utilisation du français et l'anglais dans l'enseignement permet aussi aux enseignants italiens de contribuer de manière significative à la promotion du bilinguisme au Cameroun. L'université de Padoue prévoit d'introduire de manière volontaire les cours de langue italienne à l'ENSTP.

5.3 Les prise en compte de la pensée négro-africaine dans les programmes de formation

En effet, les formations universitaires faites jusqu'ici dans les pays africains, se nourrissent du legs colonial. La pensée négro-africaine n'est pas enseignée dans les universités africaines. L'étudiant camerounais ne devrait pas seulement avoir accès au savoir savant occidental. Il faut lui inculquer des connaissances sur la civilisation négro-africaine. C'est ce qui justifie que dans le cadre de ce partenariat, on ait inclus des enseignements finalisés à acquérir des connaissances sur la pensée négro-africaine. Le modèle de coopération mis en place depuis 2010 a créé les conditions qui concourent à la structuration d'une offre de formation de qualité qui ne cesse de s'interroger sur la civilisation négro-africaine, sa pensée, ses savoirs endogènes et leur utilisation pour le développement du Cameroun. Les programmes de formation en génie civil, en génie de l'environnement et des masters professionnels comprennent donc des enseignements sur la pensée négro-africaine. Le choix d'intégrer les contenus sur la pensée négro-africaine dans la formation des ingénieurs a pour finalité de faire prendre conscience à ces derniers des fondements structurels et moraux de la civilisation négro-africaine et comment s'en servir dans la résolution des problèmes d'ingénierie en Afrique noire. Ces cours servent aussi pour promouvoir les valeurs panafricaines.

5.4 Les bourses doctorales de l'université de Padoue

Depuis 2015, l'université de Padoue offre à ses meilleurs étudiants de l'ENSTP en génie civil et génie de l'environnement au Cameroun, une bourse pour mener des études doctorales en Italie. Cette action se réfère aussi bien à la formation qu'à la recherche et favorise la formation initiale des futurs enseignants chercheurs. Les bourses doctorales de l'université de Padoue ouvrent un chantier visant la formation des formateurs et par extension la diversification de l'offre de formation. Plus concrètement, il s'agit de former des jeunes camerounais susceptibles de faire partie du corps enseignants et de la recherche dans le cadre du partenariat ENSTP/université de Padoue tout comme de développer des partenariats scientifiques avec entre d'autres parties prenantes camerounaises et italiennes.

5.5 Focus sur l'offre de formation professionnalisante

Outre les formations de base en Génie civil et Génie de l'environnement, des formations professionnalisantes associant connaissances théoriques et pratiques ont été mises en place pour des titulaires des licences sciences et techniques. Ce sont des formations caractérisées par des mises en situations professionnelles, des descentes permanentes sur le terrain, de stages, de projets collectifs, des voyages d'études en entreprises. Ainsi, à la rentrée académique 2012–2013, ces nouveaux masters ont été lancés. Il s'agit du :

- (a) *Master en « Géotechnique et calcul des structures »*, qui a pour objectif de former des techniciens maîtrisant les principaux processus qui garantissent la construction de bâtiments et ouvrages sûrs, tout en tenant compte des matériaux locaux, des technologies adaptées au contexte d'intervention et des impératifs économiques.
- (b) *Master d'ingénieur en « Ecoconstruction et Management des Projets immobiliers en Afrique »*, qui vise à former des techniciens hautement qualifiés, disposant des compétences nécessaires pour réaliser des ouvrages à usage d'habitation « durables » prévoyant l'utilisation de matériaux locaux, l'intégration de systèmes d'énergie solaire ou autres technologies appropriées au contexte de référence et améliorant la qualité de vie, un coût raisonnable et l'inscription dans des plans d'urbanisme locaux.
- (c) *Master en « Technologies pour la gestion durable et interculturelle des déchets dans les pays africains »* qui a pour finalité de former des experts locaux disposant d'une haute professionnalité en matière de conception, gestion et suivi des politiques publiques locales africaines de gestion durable des déchets et de l'environnement. Le Master concourt également à affirmer la figure professionnelle de « l'éco-entrepreneur » comme expert capable de mettre sur pied des entreprises opérant dans le secteur du recyclage des déchets urbains solides.
- (d) *Master en « Technologies pour l'Energie Solaire dans les Pays africains »* qui vise à fournir aux étudiants des connaissances ainsi que des instruments techniques et opérationnels de manière à se positionner par rapport au nouveau marché lié à l'énergie solaire dans les pays africains.
- (e) *Master en « Sciences de l'environnement – Gestion intégrée des ressources en eau et assainissement des villes africaines »* qui a pour objectif de former des techniciens experts de la bonne gouvernance dans les secteurs de l'eau et de l'assainissement, répondant ainsi aux exigences des objectifs de développement de l'Afrique. Ce Master a d'ailleurs reçu un cofinancement de l'Union européenne à hauteur de 1.300.000 Euros qui a permis à l'ENSTP, en collaboration avec le Dip. ICEA, de former en l'espace de 4 ans, 300 ingénieurs camerounais dans ce secteur clé pour le développement.
- (f) *Master en « Sciences de l'environnement – Eau, Déchets et Assainissement »* qui s'inscrit dans le cadre de la dissémination du Master en « Sciences de l'environnement – Gestion intégrée des ressources en eau et assainissement des villes africaines »

Pour chacun de ces Masters, l'offre de formation est conjointement gérée par l'ENSTP et l'Université de Padoue. A l'issue de la formation, les étudiants disposeront d'un diplôme italien sanctionnant la première année de Master et un diplôme camerounais sanctionnant la deuxième année de formation. Ces formations de masters professionnels ont engendré une mobilité de 102 enseignants de l'université de Padoue à l'ENSTP comme on peut le constater au tableau 1.

Filières et Promotions	Master 1	Master 2	Total
Master Gestion des ressources en eau 1 ^{ère} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème} promotion	14	18	32
Master Gestion durable des déchets, 1 ^{ère} et 2 ^{ème} promotion	8	5	13
Master Energie renouvelables 1 ^{ère} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème} promotion	11	6	17
Master Géotechnique et Structures 1 ^{ère} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème} promotion	16	8	24
Master Écoconstruction et management des projets immobiliers	10	6	16
Total	57	43	102

Tableau 1. Effectifs des enseignants de l'université de Padoue en mobilité à l'ENSTP dans le cadre des Master Professionnels.

5.6 L'accroissement des effectifs

Les formations mises en place à l'ENSTP dont l'accès se fait sur concours, se sont progressivement diversifiées avec un effectif qui s'est considérablement accru ces dernières années comme on peut le constater dans le tableau 2.

Années académiques	Effectif du tronc commun (deux premières années de formation)	Effectif de Génie Environnement (Année de licence et deux années de master)	Effectif de Génie Civil (Année de licence et deux années de master)	Total
2010–2011	157	00	00	157
2011–2012	348	00	00	348
2012–2013	452	20	69	541
2013–2014	452	46	179	677
2014–2015	446	78	265	789
2015–2016	400	89	227	716
2016–2017	436	102	275	813
2017–2018	475	91	264	830
2018-2019	498	107	279	884

Tableau 2. Tableau récapitulatif des effectifs des étudiants de génie civil et génie de l'environnement de 2010 à 2019.

Les formations en génie civil et génie de l'environnement de ce partenariat peuvent se targuer d'une très bonne insertion professionnelle en sortie, malgré certains problèmes structurels de type organisationnel et de placement des étudiants que connaît le contexte universitaire camerounais et qui impactent sur l'employabilité selon les spécialités. L'augmentation du nombre d'étudiants malgré un accès en formation très sélectif montre bien que la coopération en cours d'expérimentation jouit d'une reconnaissance sociale importante. Toutefois il faut

accélérer le processus de modernisation de l'ENSTP notamment son fort ancrage au système LMD ainsi que dans la promotion de l'éducation continue.

5.7 La formation d'architectes

En plus des formations en génie civil et génie de l'environnement ouvertes aux bacheliers, la coopération a étendu son champ d'action à la formation des architectes depuis l'année académique 2016/2017. Il s'agit là aussi d'une formation donnant droit à un diplôme d'architecte de l'ENSTP et d'ingénieur architecte de l'université de Padoue. Cette formation très sollicitée, constitue l'un des principaux piliers sur lesquels repose la construction durable des infrastructures et de l'habitat dans les pays africains. Il s'agit d'un défi important dans la mesure où les villes africaines ont de grandes attentes concernant la construction des édifices qui soient en lien avec leurs diversités culturelles.

5.8 La formation en *blended learning*

L'université de Padoue a introduit la formation en ligne et en présence à l'ENSTP lors de l'année académique 2012/2013 avec le lancement des masters professionnels. Il s'agit plus concrètement de l'utilisation des nouvelles technologies pour dispenser des enseignements et permettre un meilleur suivi des apprenants. Les formations de masters professionnels se sont toutes faites en modalité *blended learning* de plusieurs manières possibles. Certains cours ont par exemple débuté un parcours pédagogique classique en présentielle puis poursuivre en ligne dans des classes virtuelles à travers des modules en ligne ou des téléconférences. D'autres ont fait l'inverse. Les cours en modalité *blended* ont été d'une très grande utilité pour les apprenants professionnels avec un gain de temps puisque ces derniers peuvent suivre une partie de leur formation à distance sans se déplacer.

The screenshot displays the user interface of the Master Water Management platform. At the top, there is a logo for 'Master Water Management' with the tagline 'Avec le support du programme Water-Facility de l'Union européenne'. To the right, it indicates the user is 'Non connecté.' and provides fields for 'Nom d'utilisateur' (username: ambello) and 'Mot de passe' (password: masked), along with a 'Connexion' button and a user profile icon.

The main content area is divided into several sections:

- A navigation bar with a home icon and the text: 'Première édition du Master en "Sciences de l'environnement _ Gestion des ressources en eau et assainissement"', 'Deuxième édition du Master en "Sciences de l'environnement - Gestion des ressources en eau et assainissement"', and 'Troisième édition du Master en "Sciences de l'environnement - Gestion des ressources en eau et assainissement"'. A link for 'Master Eau, Déchets et Assainissement' is also present.
- A 'Calendrier' (calendar) for 'mars 2016' with a grid showing dates from 1 to 31. The date '4' is highlighted in red.
- A 'Catégories de cours' (course categories) section with a list of courses and their counts:
 - Première édition du Master en "Sciences de l'environnement _ 5 Gestion des ressources en eau et assainissement"
 - Deuxième édition du Master en "Sciences de l'environnement 4 - Gestion des ressources en eau et assainissement"
 - Troisième édition du Master en "Sciences de l'environnement 5 - Gestion des ressources en eau et assainissement"
 - Master Eau, Déchets et Assainissement 1
- A search bar at the bottom with the text 'Rechercher des cours:' and a 'Valider' button.

Figure 2. Vue de la plateforme numérique du master « Gestion des ressources en eau et assainissement » (<http://www.masterwatermanagement.eu/virtualspace>).

5.9 La mobilité des étudiants comme outils en faveur de l'Excellence

L'université de Padoue a dans le cadre de ce modèle de coopération en construction, focalisé l'attention sur la mobilité des étudiants camerounais. Ainsi deux types de mobilité ont été mis en place : la mobilité courte durée et la mobilité longue durée.

Mobilité Courte durée. Dans le cadre de la formation de Master « Technologies pour l'Energie Solaire dans les Pays africains », 17 étudiants camerounais ont participé à une visite d'études en Italie de 15 jours de manière à approfondir les acquis de formation dans le domaine de l'énergie solaire. Il a ainsi été organisé une formation de terrain qui a permis d'importants contacts avec les entreprises, la visite guidée en entreprises et dans les centres de recherche italiens. En 2016, un deuxième voyage d'étude de 25 étudiants de l'ENSTP a été organisé à l'université de Padoue sur une formation certifiante concernant la maîtrise technique des outils et méthodes de certification ISO 9001 et ISO 1400 (Breton, 2016). En 2017, une formation a été organisée à l'université de Padoue sur le dimensionnement des ponts et a mobilisé 22 apprenants structuralistes et géotechniciens.

Mobilité longue durée. Le modèle qui se met en place a aussi expérimenté des mobilités longues. C'est ainsi que lors de l'année académique 2014-2015, une étudiante de l'ENSTP a intégré la prestigieuse « Scuola Galileiana » de l'Université de Padoue. Lors de l'année académique 2015-2016, un autre étudiant de l'ENSTP a intégré la « Scuola Galileiana » de l'Université de Padoue. Ces deux étudiants ont par la suite fait une thèse de doctorat à l'université de Padoue. Deux autres étudiants de cette école ont eu à faire une thèse de doctorat à l'Université de Padoue.

5.10 Une coopération postcoloniale

Le modèle de coopération en construction se veut postcolonial. En effet c'est l'université de Padoue qui a formellement sollicitée la coopération. Le plus souvent ce sont les EES des pays pauvres qui sollicitent la coopération avec les ESS des pays riches. Ici, c'est le contraire qui s'est produit. Elle a ensuite proposé au gouvernement camerounais des solutions postcoloniales pour mettre en place un partenariat inclusif fondé sur la mobilité de ses enseignants à l'ENSTP et non pas sur la mobilité des étudiants camerounais vers l'Italie. Elle a suggéré l'obtention de ses diplômes aux étudiants camerounais inscrits à l'ENSTP dans le but de postcoloniser les mentalités.

Au-delà des compétences techniques, les enseignements dispensés dans les différentes formations apportent une meilleure connaissance de soi, de la pensée négro-africaine. Cette coopération rend essentielle la reconnaissance de l'autre. La coopération fait baigner l'étudiant dans un contexte culturel et linguistique le confrontant à des manières de penser et d'agir différentes. Cet environnement peut être « anxigène », car la personne concernée ne retrouve pas ses repères, mais les travaux des chercheurs ont montré qu'elle peut *a contrario* en tirer des ressources telles que l'ouverture d'esprit qui remet en question non seulement le regard sur soi, sur l'altérité, mais aussi sur ses *habitus* et sa façon de percevoir le monde. Le modèle de coopération qui se met progressivement, contribue dans tous les cas, à développer des apprentissages supposés être transformateurs des manières d'agir des étudiants qui sont formés.

On peut dire qu'un modèle de coopération universitaire est en cours de construction et converge avec les grandes lignes du processus de Bologne. Il serait justement intéressant qu'une telle initiative originale, puisse avoir une atten-

tion particulière des acteurs du monde universitaire et des décideurs. Il serait bien qu'une telle initiative puisse mener à une profonde discussion entre les EES sur les réformes de l'enseignement supérieur. Elle renvoie à se poser la question de savoir comment surmonter les obstacles pour la création d'un espace Afrique/Europe de coopération universitaire dans le domaine de l'enseignement supérieur (Cosnefroy, 2020). Il est important que l'expérience de coopération ENSTP/université de Padoue conduise à des discussions et produise des réformes qui peuvent bien être menées dans le cadre de la coopération entre l'Afrique et l'Europe. Sans une réforme de la coopération universitaire, il ne sera pas possible d'instaurer la confiance nécessaire dont les universités des pays africains ont besoin pour assurer une formation du capital humain en quantité et en qualité qui cadre très bien avec les exigences de développement de ce continent. L'expérience de la coopération universitaire entre l'ENSTP et l'université de Padoue montre très bien qu'il est possible de construire des processus de coopération basés sur la formation du capital humain dont un pays peut avoir besoin pour son développement et qui stoppe la fuite des potentiels cerveaux. L'ODD 17 qui parle du partenariat mondial, devrait effectivement permettre qu'on ait des forums de dialogue pour prendre connaissance de ce genre d'initiative, l'accompagner financièrement car elle a un impact réel sur le développement local.

6. Conclusion

L'expérience de coopération universitaire DICEA/ENSTP constitue sans aucun doute une action originale, de long terme et très innovante. C'est un partenariat qui s'appuie sur des mécanismes d'internationalisation qui se construisent progressivement à travers une expérimentation graduelle, étape par étape. Nous sommes en présence d'un partenariat triangulaire Etat du Cameroun, ENSTP et université de Padoue qui pose ainsi les bases d'une nouvelle forme de coopération universitaire Nord/Sud à mettre en place.

Le projet de partenariat ici présenté met en place une stratégie institutionnelle afin de limiter la fuite des cerveaux. La conception et la mise en place de programmes de mobilité interuniversitaire dont il est ici question, vise fondamentalement la mobilité du personnel enseignant de l'université de Padoue vers l'ENSTP et permet d'atteindre plusieurs objectifs. Il faut souligner que ce modèle de coopération est unique dans le contexte africain et apparaît donc pour l'instant comme une voie sous-exploitée, méritant une attention particulière dans le débat sur l'internationalisation des universités des pays industrialisés dans l'objectif de faire face aux défis globaux. L'expérience de l'université de Padoue qui se traduit sur le plan pratique par une mobilité permanente de ses enseignants vers l'ENSTP et sous la forme de délivrance de diplômes double mérite beaucoup plus d'attention de la part des décideurs. Elle a aussi une particularité d'investir la diaspora scientifique du Cameroun dans la mise en place de ce modèle original de coopération universitaire.

Toutes les données ici présentées, montrent bien que ce processus en cours n'est pas élitiste, encore moins inscrit dans une vision marchande mondialisée de l'enseignement supérieur. Toutefois, pour atteindre un réel effet transformateur, il faut accélérer le processus de formation des enseignants universitaires camerounais dans plusieurs domaines des sciences et techniques à partir des modalités curriculaires et des pratiques pédagogiques prenant en considération également les savoirs endogènes.

Références bibliographiques

- Agbossou, I., Carel-Bergeon, S., & Caro, P. (2007). Les échanges européens Erasmus : accroître la mobilité des enseignants pour développer celle des étudiants. *Céreq Bref*, 246. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.cereq.fr/les-echanges-europeens-erasmus-accroitre-la-mobilite-des-enseignants-pour-developper-celle-des>
- AIU, Association Internationale des Universités. (2005). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur: Nouvelles orientations nouveaux défis – Rapport de l'enquête mondiale de 2005*. Paris: Association Internationale des Universités.
- AIU, Association Internationale des Universités. (2008). *Internationalisation de l'enseignement supérieur: tendances mondiales, perspectives régionales, Rapport de la 3e enquête mondiale*. Paris: Association Internationale des Universités.
- Elamé, E. (2016). *La ville durable interculturelle*. L'Harmattan. Retrieved September 30, 2022, from <http://digital.casalini.it/9782140025778>
- Elamé, E. (2017). *L'agenda 21 scolaire de seconde génération : Transition vers une éducation durable*. L'Harmattan. Retrieved September 30, 2022, from <http://digital.casalini.it/9782140025785>
- Elamé, E. (2022). L'urbanisme durable interculturel. In E. Elamé (Ed.), *Urbanisme durable interculturel au service de la ville africaine du demain* (pp. 9–49). ISTE.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). Internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Bahoken, F. (2022). Représenter la mondialisation par des flux, le rôle de la distance cartographique perçue. *Mappemonde*, 133, 1–28. <https://doi.org/10.4000/mappemonde.7558>
- Becker G., (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship.
- Bessieux-Ollier, C., Lacroix, M., & Walliser, E. (2006). Le capital humain: approche comptable versus approche managériale. *Revue internationale sur le travail et la société*, 4(2), 25–57. Retrieved September 30, 2022, from https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/280/3/8542/1/100472/8/F_878128287_2006Vol4Num2pp25_57BessieuxLacroixWalliser.pdf
- Bettahar, Y., & Allé, L. (2019). La mobilité internationale des personnels: enjeux et perspectives à travers l'exemple de l'Université de Lorraine. *Journal of international Mobility*, 7, 69–86. <https://doi.org/10.3917/jim.007.0069>
- Breton, H. (2016). Mobilités transnationales et ingénierie des certifications : enjeux et limites des approches par compétence. *Journal of International Mobility*, 1(4), 25–42. <https://doi.org/10.3917/jim.004.0025>
- Cosnefroy, L., De Ketele, J.-M., Hugonnier, B., Parmentier, P., Palomba, D., & Uvalic-Trumbic, S. (2020). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur: Le meilleur des mondes? De Boeck Supérieur*.
- Handari, R., & Blumenthal, P. (Eds.). (2011). *International students and global mobility in higher education: National trends and new directions*. New York: Palgrave Macmillan.
- Marquès, E. (1974). *La comptabilité des ressources humaines*. Hommes et Techniques.
- OCDE. (1996). *Mesurer le capital humain. Vers une comptabilité du savoir acquis*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264065499-fr>
- Pfeffer, J. (1995). Producing Sustainable Competitive Advantage through the effective Management of People. *Academy of Management Executive*, 9(1), 55–72. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/4166208>
- Rodrik, D. (2022). Rééquilibrer la mondialisation. *Esprit*, 483(3), 37–47. <https://doi.org/10.3917/espri.2203.0037>
- Tilak, J. B. G. (2011, 2012). Marchandisation de l'enseignement supérieur l'impact de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS). In UNESCO-IIEP (Ed.), *Principes de la planification de l'éducation*, 95. Paris: UNESCO-IIEP. Retrieved September 30, 2022, from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214997_fre

Mentoring as a Supporting Strategy for Faculty Development: A Training and Research Experience

Il mentoring come strategia per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: Un percorso di formazione e ricerca

Ettore Felisatti

Università degli Studi di Padova e Presidente dell'Associazione Scientifica AsdUni
ettore.felisatti@unipd.it
<https://orcid.org/0000-0003-1084-1156>

Roberta Bonelli

Dip. FISPPA, Università degli Studi di Padova - roberta.bonelli@phd.unipd.it
<https://orcid.org/0000-0001-9514-1700>

Cristiana Rossignolo

Dip. Interateneo di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio, Politecnico di Torino
cristiana.rossignolo@polito.it
<https://orcid.org/0000-0001-7723-6706>

Maria Serena Rivetta

IUCE Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca -
serenarivetta@usal.es
<https://orcid.org/0000-0002-2291-2647>

ABSTRACT

In this contribution, the important role of mentoring within Faculty Development practices for the qualification of university teachers is explored. A brief reflection on national and international policies for university teacher training is initially proposed, with a special focus on faculty mentoring practices. These premises are essential for deepening the literature on the topics of interest and are preparatory for the presentation of a peer faculty mentoring experience, proposed at the Politecnico of Torino. The formative path, called Mentoring Polito Project (M2P), is part of a more complex three-year teaching training project, supported and financed by the University, and it is recognised as an important resource to support the professional qualification of teaching staff. Results about the first edition of M2P are presented here by focusing on the assessment of the training activities and on the experience as a whole, measured through quantitative and qualitative tools.

Il presente contributo approfondisce l'importante ruolo dei processi di mentoring all'interno delle pratiche di Faculty Development per la qualificazione della docenza universitaria. Viene inizialmente proposta una breve riflessione sulle politiche nazionali e internazionali a sostegno della formazione dei docenti universitari, proseguendo con un *focus* sulle pratiche di *faculty*

* L'articolo è frutto del lavoro comune e integrato fra tutti gli autori. Nello specifico, possono essere attribuiti a Bonelli Roberta il par. 3 e 5, a Felisatti Ettore il par. 4, a Rivetta Maria Serena il paragrafo 1; a Rossignolo Cristiana il par 2. Le conclusioni (par. 6) sono state elaborate congiuntamente da tutti gli Autori.

mentoring. Tali premesse, fondamentali per approfondire la letteratura in merito ai temi di interesse, sono propedeutiche alla presentazione di una esperienza di *peer faculty mentoring*, proposta presso il Politecnico di Torino. Il percorso, denominato Mentoring Polito Project (M2P), si inserisce all'interno di un più complesso progetto triennale di formazione della docenza, sostenuto e finanziato dall'Ateneo, e si configura come importante risorsa a sostegno della qualificazione professionale del corpo insegnante. Verranno presentati in questo contributo gli esiti della prima edizione del M2P, con particolare attenzione alla valutazione, da parte dei docenti partecipanti, delle attività formative e dell'esperienza nel suo complesso, rilevata attraverso strumenti quantitativi e qualitativi.

KEYWORDS

Mentoring, Faculty development, Faculty mentoring, Teacher training, University
Mentoring, Faculty development, Faculty mentoring, Formazione docenti, Università

CONFLICTS OF INTEREST

Gli Autori dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Politiche internazionali e Faculty Development

Negli ultimi anni sono numerosi, a livello europeo ed extra-europeo, i contributi scientifici dedicati al *Faculty Development* (FD) e ai sistemi di selezione e promozione del personale docente universitario (Paricio et al., 2019). Un insegnamento di qualità implica che il docente¹ non si limiti semplicemente alla conoscenza della sua disciplina, ma che padroneggi anche le teorie dell'apprendimento e sia consapevole dell'esistenza di molteplici metodi di insegnamento per favorire differenti tipi di apprendimento negli studenti (European Commission, 2013).

Le università si rendono sempre più conto che la loro capacità attrattiva e competitiva non dipende solo dagli investimenti economici, ma anche dai risultati nell'apprendimento degli studenti, che a loro volta sono strettamente legati alla qualità della docenza impartita (Santiago, et al. 2008). Le strutture accademiche si trovano oggi ad affrontare le sfide di un cambiamento continuo, e a perseguire la necessità costante di migliorare l'offerta formativa attraverso la messa a punto di strategie dirette ad innalzare i livelli di qualità della didattica e dei servizi formativi (Felisatti & Serbati, 2015). L'esperienza pandemica ha ulteriormente impresso direzione, impegno e velocità al percorso di qualificazione della didattica e della formazione universitaria, portando l'attenzione alle sinergie fra aspetti pedagogici e tecnologici, in vista di apprendimenti significativi ed efficaci in un contesto culturale e sociale fortemente modificato (Hernández-Ramos et al., 2022).

In tale contesto, l'esigenza di adeguare i sistemi formativi dei vari Paesi, inizialmente espressa in Europa dalla Dichiarazione della Sorbona (1998) e concre-

1 Per una maggiore fluidità espositiva, nell'articolo verrà usato il maschile plurale "docenti" come etichetta per includere tutti i generi. Lo stesso vale per altri termini quali "gli studenti", "i mentori" e simili.

tizzata poi nel *Processo di Bologna* (1999) e nella creazione dell'*European Higher Education Area* (EHEA), si rafforza ulteriormente, portando con sé un crescente interesse nei confronti del *Faculty Development* (European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, 2020). L'urgenza, sentita e condivisa dalle università europee, è quella di formare dei docenti-professionisti preparati e in grado di innalzare i livelli di qualità della didattica (Zabalza et al., 2014; Paricio et al., 2019).

La didattica ha un forte impatto sull'andamento e il prestigio di una università, e per questo gli atenei devono garantire, ai propri docenti, di essere competenti anche a livello di insegnamento della disciplina di cui già sono esperti. L'*High Level Group on the Modernisation of Higher Education* (2014) suggerisce agli atenei e ai sistemi formativi di sviluppare nuove strategie di professionalizzazione dei docenti universitari, al fine di arricchire le loro competenze pedagogiche e di istituire un sistema di formazione certificato e qualificato (Felisatti & Serbati, 2015). La stessa *Conferenza di Yerevan* del 2015 definisce un'agenda in cui, in relazione ai processi di *Quality Assurance*, assumono un ruolo chiave la qualità della didattica e la creazione di contesti di apprendimento centrati sullo studente. Si riconosce l'urgenza di migliorare le competenze dei docenti e di potenziare la *partnership* con gli studenti attraverso il potenziamento delle nuove tecnologie ed il riconoscimento e l'incentivazione dell'insegnamento di qualità. Il *Paris Communiqué* (European Higher Education Area, 2018) consolida la necessità dell'innovazione nel *teaching and learning*, e sottolinea l'importanza di una progressione nella carriera accademica che valorizzi la didattica e la ricerca, invitando a realizzare iniziative istituzionali per la formazione pedagogica e lo sviluppo professionale dei docenti attraverso percorsi di riconoscimento delle pratiche di insegnamento innovativo e di qualità. Nel *Rome Ministerial Communiqué* (European Higher Education Area, 2020^a; 2020^b) si ribadisce la necessità di un miglioramento continuo della docenza (*continuous professional development-CPD*), attraverso la costituzione di *équipe* pedagogiche, al fine di supportare le università nel percorso di CPD. Si prospettano misure strutturali al fine di assicurare pari dignità all'insegnamento e alla ricerca, nonché piani di progressione della carriera accademica con l'intento di garantire un maggior peso al riconoscimento degli aspetti didattici della professione docente.

Negli atenei, fondamentale è l'azione dei *Teaching Learning Centres* (TLCs) come strutture deputate ad elaborare azioni e progetti di supporto allo sviluppo professionale (DeZure et al., 2012). Essi operano per una cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento, promuovendo lo sviluppo di comunità accademiche che apprendono e condividono insieme, curando la dimensione professionale dei docenti e il miglioramento dell'apprendimento degli studenti. Attraverso il PNRR (Consiglio dei Ministri, 2021), anche l'Italia si pone in linea con il *trend* europeo e mondiale, promuovendo sul territorio la costituzione di tre *Teaching Learning Centres* (TLCs) per supportare le competenze di insegnamento dei docenti, e di tre *Digital Education Hubs* (DEH) per rendere i sistemi universitari in grado di offrire uno sviluppo del digitale nell'istruzione e nella didattica.

Ma quali competenze devono avere i docenti universitari del ventunesimo secolo per promuovere un apprendimento di alta qualità? Secondo una ricerca pubblicata sul *British Medical Journal* (Gibson, 2009), i docenti necessitano delle «cinque E»: *Education, Experience, Enthusiasm, Ease, and Eccentricity*. Su tale linea si fa strada la necessità di definire in modo concreto un *framework* di competenze della docenza che possa aiutare gli atenei e i TLCs a direzionare le politiche e le azioni di sviluppo professionale. Sono molte le realtà che, in ambito europeo ed extraeuropeo, riconoscendo la dimensione culturale propria hanno già sviluppato

un loro *framework* o sono in procinto di farlo. L'elaborazione dei modelli, generalmente, segue percorsi *top-down*, parte da solide basi scientifiche e viene supportata dalle politiche dei governi e delle *governance* degli atenei. Disporre di un *framework* di competenze offre prestigio e legittimità alle istituzioni, permette di valutare o accreditare i docenti nelle diverse fasi di progressione della carriera accademica (Paricio et al., 2019) e pone i TLCs nella condizione di definire obiettivi, strategie e azioni progettuali per qualificare la docenza.

La ricerca pone in luce un articolato complesso di interventi volti a supportare i processi di preparazione e sviluppo professionale dei docenti, fornendo a coloro che nelle università si occupano di FD un *framework* e linee guida per sostenere la docenza. Il FD, come sostengono McLean e colleghi, «non è un lusso [ma] è un imperativo» (McLean et al., 2008, p. 555; cfr. anche Steinert, 2017, p. 307).

La formazione dei docenti secondo Steinert (2017) si può ben rappresentare all'interno di una matrice a due dimensioni, in cui una identifica i contesti di apprendimento, da individuali a collettivi, e l'altra gli approcci al FD, da informali a formali. Il mentoring, dinamica di nostro interesse, in questa matrice si colloca in una posizione centrale ed intermedia rispetto entrambe le dimensioni, e può rappresentare un modello prezioso anche se, ad oggi, sottoutilizzato nella formazione dei professori universitari (Steinert, 2017).

La formazione e la qualificazione dei docenti svolgono un ruolo cruciale nella promozione dell'eccellenza accademica e della qualità; per questo, è importante sottolineare come sia fondamentale possedere un *framework* di formazione, implementarlo e valutarlo. Questo è ciò che avviene nel Mentoring Polito Project (M2P), un percorso di *peer faculty mentoring*, proposto al Politecnico di Torino, che a breve presenteremo. Il progetto M2P si inserisce a sua volta in un più ampio progetto triennale di formazione della docenza denominato "Servizio permanente per la didattica innovativa", sostenuto e finanziato dall'Ateneo torinese.

2. Il "Servizio permanente per la didattica innovativa": un progetto triennale del Politecnico di Torino

Il Politecnico di Torino, riconoscendo l'importanza e la necessità di innovare e qualificare la didattica, adotta una serie di politiche centrate sul *Faculty Development* (Cestino et al., 2022), inserendosi perfettamente nelle politiche internazionali e in quelle europee dell'EHEA. In tale contesto prende corpo il progetto triennale (2021-2024) "Servizio permanente per la didattica innovativa", realizzato con la supervisione scientifica del prof. Ettore Felisatti e della prof.ssa Anna Serbati e il coordinamento del Teaching and Language Lab (TLlab) dell'Ateneo.

Presupposti fondamentali del progetto triennale sono:

- Aumentare l'attrattività dell'ateneo verso l'utenza
- Valorizzare il rapporto fra ricerca e didattica (e terza missione)
- Potenziare le qualità professionali dei docenti
- Qualificare maggiormente l'azione di insegnamento
- Inserirsi a pieno titolo nei flussi internazionali di innovazione della didattica

Nello specifico, si propone un sistema in grado di sostenere in forma permanente la qualificazione delle competenze professionali di tutta la docenza del Politecnico, al fine di realizzare processi costanti di ottimizzazione della didattica offerta agli studenti. Questi processi, come sostengono Postareff e colleghi (2007),

rispondono adeguatamente al compito formativo socialmente attribuito all'istruzione superiore, sostenendo la competitività e l'attrattività dell'ateneo e innalzando la reputazione e il prestigio dell'organizzazione accademica (Quarc_Docente, 2017).

Il progetto prende avvio dalla considerazione che un buon insegnamento si sviluppi a partire da una chiara individuazione del valore della didattica, e che esso richieda adeguate competenze relative ai processi di insegnamento-apprendimento (Gaebel et al., 2018), al protagonismo di docenti e studenti e alle *partnership* allargate fra i soggetti implicati (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, 2015). La qualificazione dei docenti risponde alla necessità di favorire l'internazionalizzazione della didattica, nonché l'accoglienza e l'accompagnamento degli studenti, contrastando il fenomeno dell'abbandono.

Obiettivo fondamentale del progetto triennale del Politecnico è la crescita della qualità della didattica attraverso la qualificazione professionale dei docenti dell'Ateneo, con la prospettiva ultima di creare innovazione e sperimentazione continua negli approcci, nelle pratiche e nei processi di insegnamento-apprendimento. Tale obiettivo si concretizza all'interno di nuovi paradigmi culturali di interconnessione e di ri-equilibrio fra didattica e ricerca (Felisatti, 2016) e nella costruzione di *Faculty Learning Communities (FLCs)*, che operano sinergicamente con azioni collaborative, di confronto, di supporto reciproco e accompagnamento professionale, verso traguardi comuni di qualità (Cox, 2004; Dirx & Serbati, 2017). Si punta alla valorizzazione di esperienze e buone pratiche già in uso o elaborate dai docenti sulla base delle dinamiche formative e degli stimoli offerti dagli esperti durante il percorso progettuale.

Nello specifico, gli obiettivi del progetto triennale si strutturano su quattro direzioni fondamentali:

- 1) potenziamento delle competenze di ordine progettuale, metodologico, digitale, comunicativo e valutativo in campo didattico per neoassunti e docenti, con l'obiettivo di innalzare i livelli di qualità della didattica e degli interventi formativi;
- 2) costruzione e sviluppo di comunità professionali che operino attraverso elaborazione, condivisione e scambio di esperienze e buone pratiche, nella logica di una *learning organisation* in cui si promuova l'apprendimento permanente, la formazione continua e la crescita di singoli, gruppi e unità organizzate;
- 3) elaborazione di una cultura dell'innovazione con l'avvio di processi e dispositivi (premi, certificazioni, *open badge*, ecc.) per la promozione, il riconoscimento e la valorizzazione della didattica della qualità, capace di apprezzare le pratiche professionali migliori e di sostenere l'innovazione e l'eccellenza;
- 4) costituzione di un servizio permanente di supporto all'innovazione, per lo sviluppo di *scholarship* professionali in campo didattico e il sostegno a processi di inclusione e qualificazione della didattica, connesso a reti e circuiti internazionali.

Il TLab è la struttura, appositamente costituita dal Politecnico, che svolge un ruolo di particolare rilievo nella promozione, gestione e coordinamento delle opportunità e delle risorse a disposizione, in relazione ai compiti di servizio e alle attività previste dal progetto stesso (Serbati et al, 2021).

Tenendo conto dei differenti profili di professionalità coinvolti, le azioni di progetto si snodano su tre livelli di sviluppo formativo (Foti et al, 2021): i) la for-

mazione di base (*Learning to Teach* – L2T), rivolta a docenti neoassunti, è orientata all’acquisizione di competenze fondamentali nel campo della progettazione, conduzione e valutazione dell’attività di insegnamento e apprendimento; ii) la formazione esperta (*Mentoring Polito Project* – M2P), per docenti con elevate esperienze e competenze, mira a costituire una comunità di mentori impegnati nello sviluppo professionale e nel sostegno attivo di singoli, gruppi e strutture per iniziative di didattica innovativa; iii) la formazione continua e permanente (*Settimane della didattica innovativa* – *Innovative Learning and Teaching Week*), diretta a tutti i docenti dell’Ateneo e strutturata su azioni di *Training*, *Webinar* e *Sharing*, punta all’aggiornamento permanente delle competenze didattiche e professionali in relazione ai cambiamenti in atto nei contesti culturali, sociali e della ricerca.

3. Il mentoring come risorsa per la qualificazione della docenza universitaria

Tra le diverse esperienze a supporto della qualificazione della docenza universitaria, è possibile individuare il mentoring come pratica particolarmente efficace. Come abbiamo visto, il Politecnico di Torino, nel proprio progetto triennale di sviluppo professionale, ha valorizzato le dinamiche di *peer mentoring* per perseguire i propri obiettivi di “formazione esperta”.

In letteratura, la figura del “mentore” viene associata a diverse funzioni e ruoli: modello, insegnante, *advisor*, guida, *coach*, *sponsor*, amico, aiuto, confidente (esempi in diversi contributi, ad es. Levinson et al, 1978; Harnish & Wild, 1994, Eret et al., 2018); lo si riconosce come figura che istruisce, consiglia, guida e facilita lo sviluppo intellettuale o professionale della persona (Dixon-Reeves, 2003).

Il mentoring come pratica si è inizialmente diffuso a partire dall’ambito organizzativo/aziendale come risorsa per lo sviluppo *professionale* degli individui (Levinson et al, 1978), ma è oggi riconosciuto in senso olistico come dinamica che può dare beneficio sia sul piano sia personale che professionale (Kram & Isabella, 1985; Chen et al., 2016; Law et al., 2014). Esso si connota come una relazione volta al sostegno e allo sviluppo di uno o più “beneficiari” [*mentee*], con l’aiuto di figure specifiche (mentori) che mettono a disposizione il proprio tempo, le proprie competenze e risorse per sostenere il “protetto” in questo processo di crescita (Felisatti et al, 2022).

Tradizionalmente, il mentoring è nato come una relazione 1:1 tra un mentore con maggiore esperienza o status lavorativo e un *mentee* “junior”, che «beneficia» dell’esperienza di mentoring attraverso il contatto con le figure di accompagnamento (Crisp & Cruz, 2009; Higgins & Kram, 2001; de Janasz & Sullivan, 2004). Nel corso del tempo, però, le pratiche di mentoring si sono sviluppate e diffuse sempre di più, assumendo connotazioni nuove. Dalla relazione 1:1, tendenzialmente asimmetrica, dell’approccio tradizionale, si è iniziato a sperimentare il mentoring come esperienza reciproca (Jones & Brown, 2011), in cui viene valorizzata la bidirezionalità, il mutuo beneficio e lo scambio di conoscenze, comunicazioni e supporto di entrambe le parti. Il mentoring può poi anche non essere svolto da un esperto o un “superiore” a livello lavorativo, dando vita a dinamiche di *peer mentoring* (Kram & Isabella, 1985; Eret et al., 2018): in tale prospettiva, non vi è asimmetria tra mentore e *mentee*, né disparità tra le due figure in termini gerarchici, ma vi è un riconoscimento di parità di status/posizione tra le figure. Si sono sviluppati inoltre anche approcci che superano il modello 1:1 proposto dal mentoring tradizionale: nel *multiple mentoring*, ad esempio, diversi mentori supportano il *mentee* in base alle proprie possibilità, competenze e capacità (de Janasz & Sul-

livan, 2004, Sorcinelli & Yun, 2007), valorizzando l'idea che un solo mentore non è detto che possa rispondere a tutte le diversificate esigenze di sviluppo professionale e personale di un *mentee*. Talvolta, parlando di superamento della relazione 1:1, si cita anche il termine "mentoring collettivo", che a livello universitario Chesler & Chesler (2002) descrivono indicando che «Il *mentoring* collettivo è un'evoluzione del modello mentori multipli/singolo *mentee*, in cui i colleghi più anziani e il Dipartimento si prendono carico di costruire e mantenere un *team* di *mentoring*» (p. 52; trad. nostra). In questa accezione, non si parla quindi solo di una relazione 1:1, ma di un "team di mentoring" la cui costruzione e mantenimento è sotto la responsabilità del dipartimento e di colleghi senior. Secondo altre definizioni, «il *mentoring* collettivo può anche avvenire ove i partecipanti condividano dimensioni personali delle pratiche professionali durante le conferenze o a mezzo stampa» (Yanow, 2020, p. 773; trad. nostra), in cui si esplicita la dimensione di condivisione e disseminazione delle dimensioni professionali delle pratiche in un'ottica di mentoring come attività "collettiva" e di comunità. Tra le varie tipologie, non è escluso poi che la figura del mentore possa essere ricoperta da una persona giovane/junior verso un mentee che è un "senior" in ambito professionale (*reverse mentoring*), su tematiche in cui la figura junior potrebbe essere più preparata (es: tecnologie, nuovi processi, etc) (Meister e Willyerd, 2010).

Le attività di mentoring, nelle diverse tipologie sopra descritte, possono svilupparsi in una molteplicità di contesti e avere diversi gradi di formalità (mentoring formale o informale). Un approfondimento specifico è possibile considerando le attività di mentoring proposte, in particolare, in contesto accademico e volte alla qualificazione della professionalità dei docenti universitari (*Faculty Mentoring* - FM). In tale ambito, il mentoring può innanzitutto connotarsi come risorsa a sostegno dei bisogni di inclusione e socializzazione dei docenti universitari, sia all'inizio che durante il loro percorso professionale (Felisatti et al, 2022). Si tratta di un obiettivo non facile da raggiungere, soprattutto alla luce del fatto che, spesso, il processo di conoscenza del contesto e delle sue dinamiche viene svolto in solitudine dal docente *junior* e senza accompagnamento specifico (Knippelmeyer & Torracco, 2007). Durante la formazione dei docenti universitari, ampio spazio è dato solitamente allo sviluppo di competenze specialistiche e disciplinari, ma spesso non vengono formate specificatamente le competenze di insegnamento e didattiche, comunque parte della professionalità del docente (Coggi & Ricchiardi, 2018). In mancanza di preparazione specifica, spesso i docenti neoassunti cercano di assumere lo stile di insegnamento che hanno trovato più efficace nel loro percorso formativo, prendendo esempio da docenti che hanno avuto in passato. Inoltre, non è infrequente che il docente universitario si ritrovi «in una condizione di solitudine dinanzi alla propria classe» (Felisatti et al, 2019, p. 183) e non disponga di risorse adeguate per comprendere, interpretare, vagliare e migliorare la propria pratica professionale (*ibidem*).

In questo quadro, il mentoring viene riconosciuto come una risorsa utile in diverse direzioni: può infatti aiutare i docenti nelle delicate fasi di inserimento e nello sviluppo di carriera (Allen e al. 2004); mitiga la "solitudine" e qualifica l'azione didattica e professionale; favorisce, in generale, la socializzazione e il cambiamento organizzativo (Underhill, 2006; Ghosh & Reio, 2013). Law e colleghi (2014) affermano che la mancanza di azioni di mentoring sembra associata a esperienze negative, come sensazione di isolamento, stress, *burnout* e *turnover*. In ambiente accademico, il mentoring può, poi, aiutare il docente a definire e dare priorità ai suoi obiettivi di carriera, a breve e lungo termine, aiutandolo nella gestione del tempo e delle proprie mansioni. Luna e Cullen (1995) ci invitano, infine, a riflettere

su come il mentoring tra docenti possa portare benefici non solo se svolto tra neoassunti e docenti esperti (simile al mentoring tradizionale), ma anche tra docenti di pari livello (*peer mentoring*), in una relazione che porta mutuo beneficio a tutte le parti coinvolte. Indipendentemente dalla tipologia, il mentoring può dunque connotarsi come risorsa importante per favorire lo sviluppo professionale dei docenti universitari.

4. Il Mentoring Polito Project - M2P del Politecnico di Torino

Identificate le caratteristiche e ruoli del mentoring in generale, si procede a delineare la proposta specifica del Politecnico di Torino, approfondendo le caratteristiche del Programma “Mentoring Polito Project” per la formazione esperta dei docenti dell’Ateneo.

All’interno del “Servizio permanente per la didattica innovativa” del Politecnico di Torino, presentato nel par. 2, è presente un’iniziativa di *peer faculty mentoring* denominata *Mentoring Polito Project – M2P*. Il progetto M2P intende preparare una comunità di figure esperte, i mentori, in grado di accompagnare e sostenere i colleghi nell’accrescimento delle loro *expertises* e di favorire la formazione di gruppi che condividano in modo collaborativo l’adozione di valori e pratiche professionali di qualità.

La comunità dei mentori avrà il compito di stimolare e supportare azioni di innovazione e qualificazione della didattica in linea con la *vision* dell’ateneo, coinvolgendo i partecipanti in attività di riflessione, confronto ed elaborazione costante al fine di identificare approcci, modelli, pratiche e dispositivi per lo sviluppo di una didattica *student centered* che conduca a apprendimenti efficaci e significativi.

In particolare, il progetto M2P opera con l’obiettivo di:

- Innalzare la professionalità dei docenti e sostenere processi di innovazione didattica (Cortese, 2000);
- Creare reti che vedano coinvolti i docenti e in cui sia possibile condividere pratiche e strategie didattiche, nonché scambiarsi informazioni (Yanow, 2020; Rees & Shaw, 2014);
- Contrastare l’isolamento e la solitudine dei docenti universitari, aiutandoli a gestire il tempo e un esercizio efficace della professione (Law et al., 2014);
- Favorire la socializzazione organizzativa e i processi di affiliazione organizzativa e inserimento dei nuovi arrivati nella realtà universitaria (Allen e al., 2004; Eby et al., 2008).

I docenti partecipanti vengono coinvolti in un percorso volto a creare una preparazione al ruolo di mentori attraverso un percorso di apprendimento attivo e di sperimentazione delle funzioni e delle pratiche di sostegno tra pari, che saranno in seguito condivise con altri colleghi dell’ateneo. Annualmente, sono 20 i docenti che possono frequentare il progetto per ogni edizione. La richiesta di adesione avviene su base volontaria, e i partecipanti vengono selezionati, attraverso una call di ateneo, in base alla qualità delle esperienze di insegnamento e alle competenze didattiche acquisite in percorsi di formazione pregressi. Si richiede inoltre ai singoli aspiranti di esprimere, attraverso una lettera motivazionale, le ragioni a supporto della richiesta.

In modo specifico, ai fini della selezione, viene valutato il possesso dei seguenti requisiti:

- competenze di base sulla didattica universitaria, certificate da percorsi di formazione specifici seguiti all'interno del Politecnico o in altro ateneo italiano o straniero
- esperienze di didattica innovativa, realizzate nella propria azione di insegnamento, evidenziate attraverso un CV sintetico e orientato alle esperienze e alle ricerche in campo didattico
- giudizio positivo da parte degli studenti, attestato da adeguate valutazioni riportate dai questionari "CPD" dei propri insegnamenti

La proposta di formazione del progetto si snoda poi attraverso tre macro-fasi, strettamente collegate fra loro, che promuovono la costruzione del modello di mentoring, la sperimentazione attiva da parte dei partecipanti e la validazione e diffusione del modello sperimentato all'interno dell'Ateneo. In particolare:

- la prima fase prevede la formazione iniziale e la definizione del modello di mentoring. In questo step, attraverso interventi d'aula e workshop ripartiti su quattro moduli formativi tenuti da esperti, prende corpo il lavoro di costruzione della comunità e l'articolazione del modello da realizzare. Si avviano attività di sensibilizzazione e di formazione dei partecipanti all'azione di mentoring; si identificano approcci per realizzare l'accompagnamento e il supporto ai pari; si delinano le figure coinvolte (mentori e mentee), le definizioni di ruolo e le funzioni esercitate nell'azione di accompagnamento; si predispongono gli strumenti e i processi di sviluppo dell'intervento
- la seconda fase è di sperimentazione, con implicazione attiva sul campo. In particolare, si realizza un percorso di apprendimento esperienziale, necessario per l'assunzione del modello di mentoring e per l'acquisizione di competenze da parte dei partecipanti. Vengono create delle Unità di mentoring (UM), costituite da quattro partecipanti, in cui i docenti si sperimentano nei ruoli di mentore e mentee con inversioni di ruolo, si programmano percorsi di *peer observation* in aula e un'intervista con gli studenti coinvolti nella sperimentazione; si applicano in situazione i dispositivi di mentoring (contratto etico, progetto di sviluppo didattico, scheda osservativa, protocollo di intervista agli studenti) e si monitorano gli interventi. La fase si conclude con una supervisione individuale e di gruppo, condotta dagli esperti insieme ai partecipanti, per riflettere e analizzare gli aspetti personali e collettivi relativi all'esperienza di mentoring.
- la terza fase è il momento in cui si valuta l'esperienza vissuta e si progetta lo sviluppo del modello per poterlo, in seguito, diffondere nell'ateneo. In questa fase, attraverso i dati offerti dal monitoraggio continuo su processi e prodotti, si procede ad un *follow up* per vagliare quanto realizzato, identificando pregi e criticità in un'ottica di miglioramento; attraverso attività di focus group fra i partecipanti si sviluppa quindi una riflessione comune sulla validità del modello e sulla sua formalizzazione, individuando altresì le condizioni e le strategie per divulgare l'esperienza.

L'attività di progetto viene supportata da un ambiente on line dedicato, in cui è possibile trovare materiali bibliografici, depositare prodotti, sostenere la comunicazione nella comunità dei mentori e l'interazione nelle UM. Tutte le azioni del progetto sono sottoposte a un monitoraggio costante, che permette di conseguire dati e informazioni per la riflessione e la piena comprensione dell'esperienza.

La prima edizione di M2P, svoltasi nel periodo ottobre 2021–giugno 2022, ha ri-

chiesto un impegno minimo di 25 ore, flessibili, per ogni partecipante; le risorse impiegate nello svolgimento del progetto sono state differenziate a seconda delle fasi e delle azioni richieste dal percorso.

Gli esperti impegnati nel progetto, infine, vantano documentate esperienze di formazione della docenza universitaria e seguono progetti di supporto allo sviluppo professionale in varie università italiane; essi hanno operato in stretta sinergia con il TLab del Politecnico. A conclusione dell'esperienza, i docenti partecipanti ricevono una certificazione attestante le competenze acquisite, riconosciute anche tramite un Open badge specifico attivato dall'Ateneo, da utilizzare nella redazione del proprio *portfolio* professionale.

5. L'azione di ricerca in M2P e i suoi risultati

Le attività del Mentoring Polito Project (M2P) sono costantemente monitorate attraverso processi di ricerca e valutazione, condotti con diversi strumenti su tre fasi fondamentali: prima dell'avvio del progetto, durante e a conclusione dell'esperienza (Felisatti et al, 2022). Il quadro complessivo delle azioni condotte, degli strumenti adottati e dei destinatari viene riassunto nella tabella seguente (Tabella 1).

Tra le azioni realizzate ed evidenziate dalla Tabella 1, si presentano in questo contributo i risultati della prima edizione di M2P relativi a:

- motivazioni iniziali a partecipare a M2P dei rispondenti alla call del progetto, rilevate attraverso l'analisi delle lettere motivazionali;
- giudizio, espresso dai partecipanti, rispetto alla qualità del percorso, esplicitato attraverso i dati dei questionari di gradimento in itinere. Viene considerato, nello specifico, il gradimento verso gli aspetti organizzativi, di processo e di esito, nonché la soddisfazione verso il percorso.
- cambiamenti apportati dal progetto rispetto alle rappresentazioni e approcci sul mentoring, rilevati grazie al confronto tra le aspettative e concezioni iniziali e quelle finali dei partecipanti.

Fase	Azione di ricerca e strumenti	Destinatari
EX ANTE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisi delle lettere motivazionali di chi ha chiesto di aderire al percorso 2. Analisi delle caratteristiche e competenze di chi ha chiesto di aderire al percorso 3. Questionario iniziale su concezioni e aspettative ex ante rispetto al percorso di mentoring 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Docenti che hanno chiesto di aderire al percorso (29 prima ed.) 2. Docenti che hanno chiesto di aderire al percorso (29 prima ed.) 3. Docenti selezionati (20 prima ed.)
IN ITINERE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questionari di valutazione delle attività formative 2. Incontro di aggiornamento/supervisione durante il percorso 3. Materiali di accompagnamento al percorso (schede di osservazione, timesheets, profili riassuntivi...) 4. Aggiornamenti sull'andamento dell'esperienza attraverso diversi canali (mail, Teams, chat etc) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Docenti che hanno partecipato al percorso (20 prima ed.)

EX POST	<ol style="list-style-type: none"> 1. Attività di focus group di supervisione a fine percorso per ogni Unità di mentoring. 2. Focus group finale con tutti i partecipanti (efficacia, soddisfazione, percezioni etc) 3. Questionario ex post di fine percorso, da confrontare con le posizioni iniziali rispetto alle concezioni e percezioni sul mentoring 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Unità di mentoring: 4 docenti per ogni UDM (20 in tutto nella prima ed.) 2. Docenti che hanno partecipato al percorso (20 prima ed.) 3. Docenti che hanno partecipato al percorso (20 prima ed.)
---------	--	---

Tabella 1. Azioni di ricerca M2P, strumenti e destinatari.

In *Tabella 2* sono esplicitati, per ognuno dei temi di interesse in questo contributo, i focus di valutazione (cosa abbiamo valutato), lo strumento/fonte con cui abbiamo raccolto i dati (come abbiamo valutato) e i destinatari (chi abbiamo valutato). Nella prima colonna è specificata, infine, la fase del progetto, *ex ante*, *in itinere* o *ex post* (quando abbiamo valutato).

Fase del progetto	Focus della valutazione	Strumento/fonte	Destinatari
1. Ex ante (ottobre 2021)	1.1 Motivazione a partecipare	Lettere motivazionali caricate durante la selezione	Tutti i docenti che hanno presentato domanda per la 1 ed. (29)
	1.2 Comportamenti, emozioni e immagini iniziali sul mentoring e sul ruolo di mentore (confronto con ex-post)	Questionario iniziale - Prima di iniziare	Docenti selezionati per il percorso M2P (20 invitati, 16 risposte)
2. In itinere (ott/nov 2021)	2.1 Valutazione delle attività formative	Questionario proposto al termine di ogni attività formativa	Docenti partecipanti (tot. 66 questionari compilati dai 20 docenti durante 4 incontri di formazione)
3. Ex post (giugno 2022)	3.1 Comportamenti, emozioni e immagini finali sul mentoring e sul ruolo di mentore (confronto con ex-ante)	Questionario finale - Alla fine del percorso	Docenti partecipanti al percorso M2P (20 invitati, 19 risposte)

Tabella 2. Riassunto dati presentati in questo contributo

Si procede ora ad approfondire i singoli focus di valutazione. In particolare, si presenta lo strumento di volta in volta utilizzato, le aree indagate e i risultati ottenuti.

5.1 Le motivazioni dei docenti a partecipare al percorso di mentoring.

In risposta alla call di partecipazione al progetto M2P, i candidati inseriscono delle lettere motivazionali a struttura libera. La richiesta viene espressa nel modo seguente: "Caricare una lettera motivazionale che espliciti i motivi per cui desidera partecipare al Mentoring Polito Project (M2P), e intende far emergere le motiva-

zioni che spingono i docenti ad intraprendere un percorso di mentoring". Si tratta di una questione poco valorizzata in letteratura (Butz et al., 2019; Lechuga, 2014), ma molto importante per l'impatto che il mentore può determinare nei contesti di riferimento.

Operativamente, per l'elaborazione dei dati, si è proceduto alla sistematizzazione delle 29 lettere motivazionali raccolte sottoponendole ad una analisi qualitativa (Semeraro, 2011), utilizzando il software *Atlas.ti*. Fra le motivazioni a partecipare, si evidenziano:

- 1) spinte di ordine *personale*, come la passione per l'insegnamento, la curiosità, la volontà di miglioramento, la motivazione derivante da altri stimoli formativi o sperimentazioni sul tema della didattica;
- 2) spinte di ordine *professionale*, che riconoscono il mentoring come risorsa importante per la valorizzazione professionale, con impatto positivo sul proprio operato come docenti e sul lavoro con gli studenti;
- 3) spinte di ordine *socio-relazionale*, inerenti al desiderio di contribuire alla costruzione di comunità di docenti che lavorano insieme e di sostenere relazioni proficue e positive con colleghi, gli studenti e l'istituzione. I dettagli delle numerose motivazioni raccolte sono rappresentati nel *Grafico 1*.

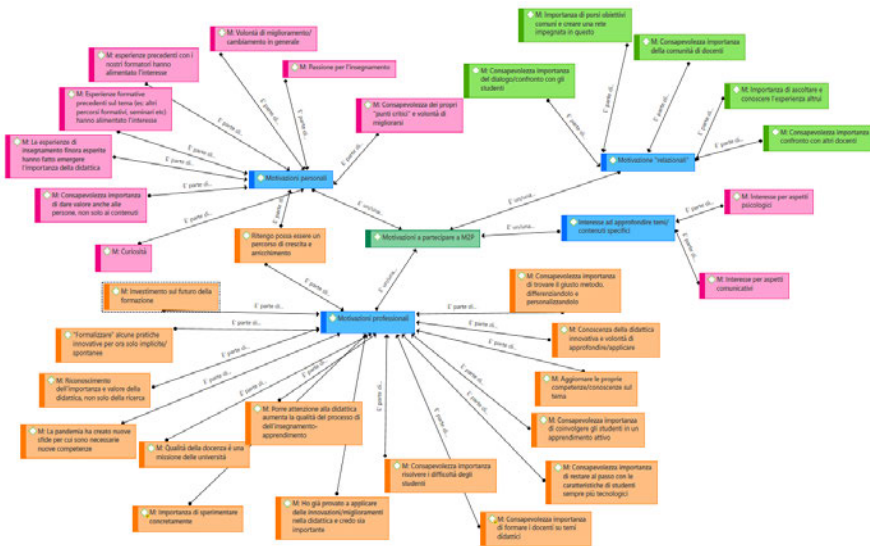


Grafico 1. Motivazione a partecipare a M2P (29 rispondenti).

Tra i nuclei tematici presentati nel *Grafico 1*, si segnala in particolar modo che un buon numero di rispondenti racconta di aver già provato ad applicare sperimentazioni e innovazioni nella propria didattica, in modo più o meno sistematico e completo, e che questo li ha incoraggiati ad approfondire (11 su 29 citano questo aspetto):

“Queste occasioni mi hanno portato a modificare l'impostazione dell'insegnamento di cui sono titolare, con risultati davvero incoraggianti quali soddisfazione degli studenti e dei docenti coinvolti e un netto miglioramento della qualità dell'apprendimento e della formazione”; “Durante il mio percorso, ho progredito la mia pratica didattica introducendo costanti piccoli

cambiamenti e innovazioni. Tuttavia, seppur le idee non mancassero, non ho mai portato avanti una vera e propria sperimentazione."

Anche il fatto di aver già svolto percorsi di *Faculty Development* proposti dal Politecnico di Torino con gli stessi formatori è stato, per 13 rispondenti, un elemento positivo, che li ha spinti a fare domanda per poter proseguire nel potenziamento della propria professionalizzazione:

"La mia motivazione alla partecipazione al percorso "Mentoring Polito Project" risiede in tre aspetti: 1. la volontà di approfondire ulteriormente gli argomenti trattati nell'interessante e utile percorso del "Learning to Teach" [...]"; "L2T è stato un percorso che ha fortemente cambiato il mio modo di vedere la didattica".

Tra gli altri elementi motivanti troviamo di frequente anche la consapevolezza dell'importanza di valorizzare la didattica ($N = 10$ su 29 citano questo aspetto), la presenza di esperienze formative che in generale hanno aumentato l'interesse per la didattica ($N = 9$) e il desiderio di approfondire temi legati alla didattica innovativa ($N = 8$).

5.2 La valutazione della formazione

Come descritto nel *Paragrafo 4*, la proposta di formazione di M2P si snoda attraverso tre macro-fasi, collegate fra loro, che mirano a promuovere la costruzione del modello di mentoring, la sperimentazione attiva da parte dei partecipanti e la validazione e diffusione del modello sperimentato all'interno dell'Ateneo. Si propone qui la valutazione, da parte dei partecipanti, rispetto alle attività formative proposte a inizio percorso. Tale formazione si sviluppa, come già detto, attraverso interventi d'aula e workshop volti alla costruzione della comunità e all'articolazione del modello da realizzare.

La valutazione delle attività formative si è realizzata tramite la somministrazione di un apposito questionario di gradimento, che è stato proposto al termine di ogni singolo modulo formativo (in tutto quattro moduli). Il questionario comprende un totale di 22 item, strutturati su una scala auto-ancorante a 5 livelli di accordo, dove il 5 è il livello più alto.

In particolare, le aree indagate sono le seguenti:

- 1) aspetti organizzativi e risorse (6 item);
- 2) dimensioni di processo (5 item);
- 3) esiti conseguiti (6 item);
- 4) soddisfazione dei partecipanti (5 item).

È possibile prendere visione del testo dei singoli item nei grafici sottostanti.

I dati qui presentati comprendono un totale di 66 valutazioni complessive e aggregano le risposte ottenute per i quattro moduli formativi. Le compilazioni si sono svolte con un collegamento on line, attraverso Moduli Google, al termine di ogni singolo modulo formativo. Le analisi sono di tipo descrittivo e, come indici di sintesi, vengono espresse le medie dei punteggi ottenuti per ogni item.

Per quanto riguarda gli aspetti organizzativi e le risorse condivise (*Grafico 2*)²,

2 I Grafici 2-13 sono riportati in *Appendice*.

la media dei giudizi è per tutti gli item superiore a 4 su 5; in particolare, alla voce “Hanno proposto formatori competenti”, si giunge a una media di 4,91. Gli aspetti con valutazioni leggermente più basse riguardano “Hanno previsto un percorso efficace per il mio apprendimento” (4,36 tra gli aspetti organizzativi) e “Sono state temporalmente organizzate in modo da facilitare il mio apprendimento” (4,26 tra gli item relativi alle risorse condivise).

Anche gli *aspetti di processo* hanno ricevuto valutazioni molto positive, soprattutto per quanto riguarda le occasioni di scambio e confronto tra i partecipanti (4,82 su 5) e la creazione di un clima collaborativo (4,80) (*Grafico 3*).

Per quanto concerne gli *esiti*, anche in questo caso nessun item tra quelli proposti ha ottenuto valutazione sotto al livello 4. Un apprezzamento particolare è stato rivolto all’item riguardante la stimolazione di processi riflessivi utili per l’attività di mentoring (media 4,71 su 5). Anche gli item “Mi hanno fatto sentire motivato” (4,64) e “Mi hanno fornito teorie, informazioni e concetti adeguati sul mentoring” (4,61) hanno ricevuto valutazioni di alto livello. Leggermente inferiore è il dato riportato dalla domanda “Hanno chiarito eventuali dubbi rispetto al percorso” (4,35 su 5), anche se comunque la media si mantiene sopra al livello 4 (*Grafico 4*).

Infine, per quanto riguarda le aspettative e la soddisfazione personale, le attività formative proposte hanno soprattutto stimolato l’interesse (4,70) e la curiosità (4,68) dei partecipanti, come rappresentato nel *Grafico 5*. Anche in questo caso, tutti gli aspetti di soddisfazione mantengono una media sopra al livello 4 su scala 1–5.

5.3 Lo sviluppo di comportamenti, emozioni e immagini sul mentoring: uno sguardo pre-post

Al fine di approfondire alcune dinamiche e aspettative iniziali dei partecipanti riguardo al percorso M2P e al ruolo del mentore in generale, è stato proposto, a ottobre 2021, prima della partecipazione alla sperimentazione, un questionario *ex ante* appositamente costruito. Il questionario è stato poi risomministrato nel giugno 2022, a conclusione del progetto, per poter procedere ad una comparazione fra il livello iniziale e quello finale del percorso, e poter così rilevare i cambiamenti intervenuti.

Lo strumento utilizzato include le seguenti tematiche:

1. *Comportamenti* ritenuti importanti nel mentoring, prima e dopo il percorso: 8 item su scala 1 (per niente importante) – 5 (molto importante)
2. *Emozioni* collegate all’attività di M2P che stava per iniziare (pre) o effettuata (post): 9 item su scala di frequenza 1 (mai) – 5 (sempre)
3. *Immagini* collegate alla figura di mentore: 13 item su scala «sicuramente no – probabilmente no – probabilmente sì – sicuramente sì»

I docenti rispondenti sono stati identificati con un codice univoco anonimo. Il *match* tra pre e post è stato possibile solo per 14 docenti su 20 partecipanti, a causa di alcune mancate compilazioni e di codici univoci non corrispondenti.

Vengono qui presentati i principali risultati rispetto ai comportamenti ritenuti importanti nel mentoring, alle emozioni collegate all’esperienza e alle immagini relative al ruolo di mentore. Vale la pena ricordare che più il valore della media si avvicina a 5, maggiore è l’importanza attribuita alla questione posta dall’item.

La prima domanda chiede di riflettere su alcuni comportamenti e di indicarne il livello di importanza nella relazione di mentoring (*Grafico 7*). Dai dati riportati, si può notare che le percezioni iniziali sono sostanzialmente confermate in quelle finali. La maggiore variazione si rileva in “Esplicitare reciprocamente le proprie idee e approcci sul mentoring”, la cui importanza effettiva è stata minore di quella attesa (sceso di 0,64 punti tra pre e post). L’item considerato leggermente meno importante nella compilazione “pre” era “Adottare un atteggiamento diverso rispetto a quello solitamente tenuto con altri colleghi nelle interazioni al di fuori di M2P”, che si è confermato meno importante di altri anche nell’esperienza effettiva. Gli aspetti considerati più importanti, invece, sia nel pre che nel post sono: “Da mentore, dedicare del tempo alla comprensione degli obiettivi, bisogni e aspettative del mentee” (pre: 4,64 e post: 4,57) e “Dedicare del tempo di qualità a M2P tramite incontri sistematici tra mentore e mentee” (pre: 4,64 e post: 4,5). È interessante notare come il punteggio medio di “importanza” dato ai comportamenti proposti sia leggermente sceso tra pre e post in tutti gli item. Tutti i risultati nel *Grafico 6*.

Sono state poi proposte una serie di emozioni/situazioni, chiedendo nel questionario “pre” quanto, da 1–5, si aspettavano si verificassero durante M2P, e nel “post” quanto effettivamente si sono verificate.

Come descritto nel *Grafico 7*, tra gli aspetti che si sono svolti più positivamente nella realtà rispetto alle aspettative troviamo:

- la paura di affrontare situazioni imbarazzanti, dovendo trattare questioni professionali di altri colleghi, che è scesa da 2,07 nel pre, a un 1,14 nella esperienza effettiva, così come la preoccupazione verso la responsabilità della figura del mentore (scesa da 2,64 a 2,21 su scala 1–5);
- la serenità verso l’esperienza è aumentata da 3,71 del pre a 4,43 del post, e anche la percezione di sentirsi adeguati come mentori è aumentata da una aspettativa pre di 3,36 a un’esperienza effettiva (post) valutata 4,00;
- la motivazione, già alta in partenza (4,36 nel pre) è aumentata nel post (4,50).

Tra gli aspetti che hanno subito un leggero calo tra aspettative e realtà troviamo la “gravosità” dell’impegno che il progetto ha richiesto (stimata 3,21 nel pre e valutata 3,36 nel post) e il sostegno da parte dei formatori, che si pensava sarebbe stato più impattante (si è passati da 4,64 nel pre a 4,29 nel post). Si tratta comunque di valutazioni molto alte su una scala da 1–5. Nel *Grafico 7* tutti i dettagli delle risposte.

Sono state poi proposte anche 13 *metafore esplicative della figura del mentore*, chiedendo su una scala “sicuramente sì - probabilmente sì - probabilmente no - sicuramente no” quanto, secondo i rispondenti, tali metafore rappresentavano il ruolo di un mentore. Il percorso progettuale porta i partecipanti a confermare il mentore come un “collega alla pari” (*Grafico 8*) e una “controparte in un dialogo reciproco” (*Grafico 9*). Pur essendo “controparte”, il mentore sa però essere anche un soggetto che stimola e si pone in dialogo, fungendo anche da “supporto riflessivo” (*Grafico 10*) per il mentee.

Nelle risposte dei docenti fatica invece ad affermarsi il ruolo di “supporto professionale” (*Grafico 11*), di “supporto personale” (*Grafico 12*) e “di guida” (*Grafico 13*), perché il mentore è visto come colui che lascia spazio di iniziativa personale e professionale al mentee.

6. Conclusioni

Con il Mentoring Polito Project (M2P), il tema del *faculty development* compare per la prima volta come realtà espressamente avviata sul piano istituzionale da un ateneo italiano. La strategia adottata dal Politecnico di Torino vede l'azione del mentoring collocata in un progetto triennale di sistema, articolato su più direzioni. Tale progetto identifica, in linea con il PNRR (Consiglio dei Ministri, 2021), con le politiche europee (Yerevan, 2015) e con le indicazioni della ricerca di settore (QUARC_Docente, 2017), il valore di una organizzazione accademica che promuove lo sviluppo professionale della propria docenza. Le azioni complessive di progetto non si esauriscono nella preparazione di base dei neoassunti, pur comprendendola, ma sostengono lo sviluppo delle pratiche didattiche innovative, mettendo a disposizione di tutti docenti dell'Ateneo una comunità di esperti che, in qualità di mentori, sono impegnati nel supporto ai colleghi che desiderano migliorare le loro competenze professionali.

Dai dati di ricerca emersi, riferiti alla prima edizione 2021/22, il progetto M2P sembra conseguire livelli di efficacia rispetto agli obiettivi di competenza che si è posto inizialmente. In sede di avvio, le motivazioni espresse dai partecipanti appaiono significative e i livelli di soddisfazione circa il percorso formativo realizzato sono particolarmente elevati. L'apprezzamento verso la formazione ha riguardato non solamente la competenza dei formatori, ma anche e soprattutto la costituzione di una comunità aperta, capace di stabilire un dialogo fra i partecipanti e fondata su una prospettiva di condivisione e di riflessione comune che valorizza le differenti aree di provenienza dei docenti. Il confronto tra i dati dei questionari iniziali e finali mostra, inoltre, come alcuni "timori" iniziali si siano in realtà rivelati meno onerosi, e indica una certa solidità e chiarezza di visione conseguita dai mentori. Questi ultimi, anche nel *focus group* realizzato in sede di follow up, hanno espresso un autentico interesse e un convinto investimento personale verso l'azione di mentoring.

Appendice



Grafico 2. Scala 1-5. N = 66.

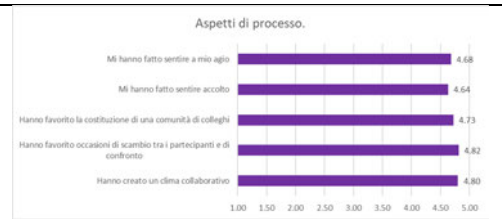


Grafico 3. Scala 1-5. N = 66.

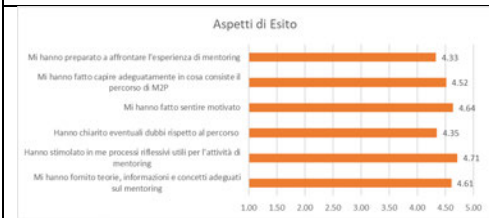


Grafico 4. Scala 1-5. N = 66.



Grafico 5. Scala 1-5. N = 66.

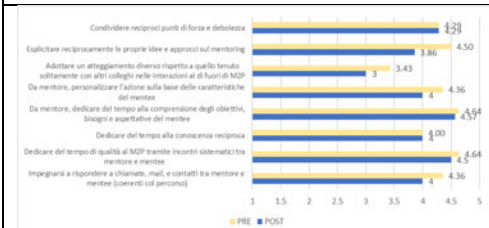


Grafico 6. Scala 1-5. Alcuni aspetti della relazione di mentoring. N = 14.

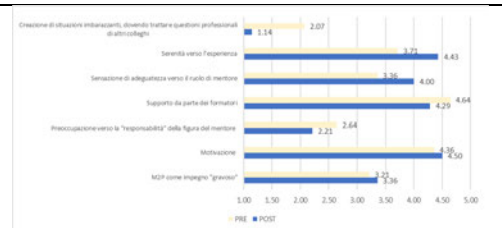


Grafico 7. Scala 1-5. Diff. pre/post su alcune emozioni verso M2P. N = 14.

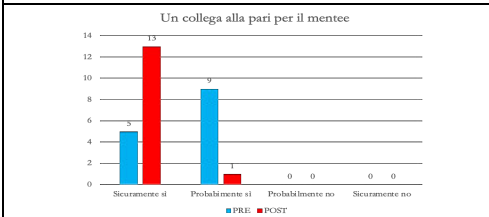


Grafico 8. Metafora: "Un collega alla pari per il mentee". N = 14

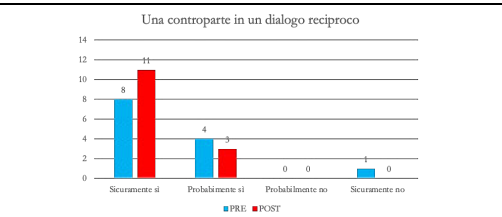


Grafico 9. Metafora: "Una controparte in un dialogo reciproco". N = 14

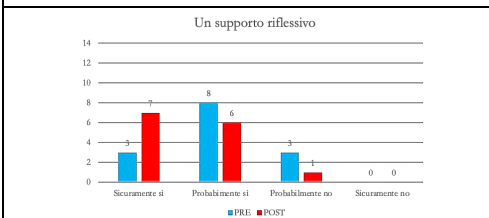


Grafico 10. Metafora: "Un supporto riflessivo". N = 14

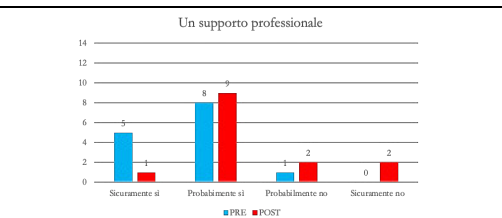


Grafico 11. Metafora: "Un supporto professionale". N = 14.

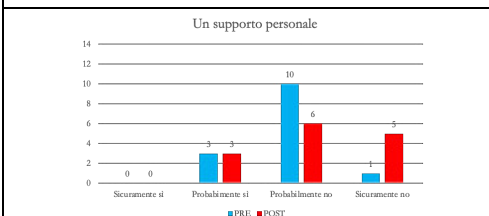


Grafico 12. Metafora: "Un supporto personale". N = 14.

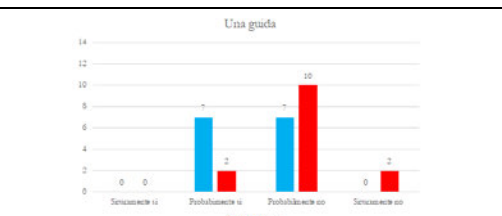


Grafico 13. Metafora: "Una guida". N = 14.


Bibliografia

- Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of applied psychology, 89*(1), 127–136. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.89.1.127>
- Bland, C. J., Schmitz, C. C., & Stritter, F. T., Aluisse, J. J. (Eds.) (1990). *Successful Faculty in Academic Medicine: Essential Skills and How to Acquire them*. Springer Publishing Company.
- Butz, A. R., Spencer, K., Thayer-Hart, N., Cabrera, I. E., & Byars-Winston, A. (2019). Mentors' motivation to address race/ethnicity in research mentoring relationships. *Journal of Diversity in Higher Education, 12*(3), 242–254. <https://doi.org/10.1037/dhe0000096>
- Cestino, E., Lotti, A., Rossignolo, C., Felisatti, E., & Serbati, A. (2022). Formare per innovare al Politecnico di Torino: Faculty Development, esperienza e ricerca con gli studenti del corso di Ingegneria aerospaziale attraverso il Team Based Learning. *Giornale italiano della ricerca educativa, 28*, 96–109. <https://doi.org/10.7346/sird-012022-p96>
- Chen, Y., Watson, R., & Hilton, A. (2016). A review of mentorship measurement tools. *Nurse Education Today, 40*, 20–28. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.01.020>
- Chesler, N. C., & Chesler, M. A. (2002). Gender-Informed Mentoring Strategies for Women Engineering Scholars: On Establishing a Caring Community. *Journal of Engineering Education, 91*(1), 49–55. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2002.tb00672.x>
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). Developing effective teaching in Higher Education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete, 18*(1), 23–38. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22452>
- Consiglio dei Ministri della Repubblica Italiana. (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #nextgenerationitalia*. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Cortese C. (2000). Mentoring e formazione. *FOR- Rivista per la formazione, 33*, 21–56.
- Cox, M. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning, 2004*(97), 5–23. <https://doi.org/10.1002/tl.129>
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education, 50*(6), 525–545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
- de Janasz, S. C., & Sullivan, S. E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professional network. *Journal of Vocational Behavior, 64*(2), 263–283. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2002.07.001>
- DeZure, D., Van Note Chism, N., Deane Sorcinelli, M., Cheong, G., Ellozy, A. R., Holley, M., & Atrushi, D. (2012). Building international faculty-development collaborations: The evolving role of American teaching centers. *Change: The Magazine of Higher Learning, 44*(3), 24–33. <https://doi.org/10.1080/00091383.2012.672909>
- Dirkx, J., & Serbati, A. (2017). Promoting faculty professional development: strategies for individual and collective reflection towards institutional change. In E. Felisatti, & A. Serbati (Eds), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli, pp. 21–38.
- Dixon-Reeves, R. (2003). Mentoring as a Precursor to Incorporation: An Assessment of the Mentoring Experience of Recently Minted Ph.D.s. *Journal of Black Studies, 34*(1), 12–27. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0021934703253680>
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of vocational behavior, 72*(2), 254–267. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005>
- Eret, E., Yerin Güneri, O., & Aydin, Y. C. (2018). Evaluation of peer mentoring program in higher education: Does it support smooth transition of new faculty to the academia?. *Journal of Higher Education and Science, 8*(3), 532–541. <http://dx.doi.org/10.5961/jhes.2018.294>
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. (2015). Brussels, Belgium. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area/>

- Gaebel, M., Zhang, T., Bunescu, L., & Stoeber, H. (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Retrieved September 30, 2022, from <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>
- European Commission, (2014). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education: report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/42468>
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, (2020). *The European higher education area in 2020: Bologna process implementation report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/756192>
- European Higher Education Area. (2018). *Paris Communiqué: Paris, May 25th 2018*. Retrieved September 13, 2022, from http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris77/1/EHEA-Paris2018_Communique_final_952771.pdf
- European Higher Education Area. (2020a). *Rome Communiqué: 19 November 2020*. Retrieved September 13, 2022, from http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
- European Higher Education Area. (2020b). *Rome Communiqué: Annex III*. Retrieved September 13, 2022, from http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_III.pdf
- Felisatti E., & Serbati A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universali. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8(14), 323–339. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1603>
- Felisatti, E. (2016). Modelli e strategie per la formazione del docente universitario. In P. C. Rivoltella P.C., E. Felisatti, R. D. Di Nubila, A. M. Notti, U. Margiotta (Eds.), *Saperi pedagogici e pratiche formative. Traiettorie tecnologiche e didattiche dell'innovazione: Saggi in onore di Luciano Galliani*. Pensa Multimedia.
- Felisatti, E., Scialdone, O., Cannarozzo, M., & Pennisi, S. (2019). Il mentoring nella docenza universitaria: Il progetto “Mentori per la didattica” nell'Università di Palermo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 12(23), 178–193. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3690>
- Felisatti, E., Rivetta, M. S., & Bonelli, R. (2022). Formación de mentores: El proyecto “Mentoring Polito Project” dirigido al profesorado universitario. Rol, competencias y prácticas formativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 191–205. <https://doi.org/10.6018/reifop.532581>
- Foti, S., Felisatti, E., Rossignolo, C., Serbati, A., & Bonelli, R. (2021). Formare per innovare la didattica: La sfida del Politecnico di Torino. 3° *Convegno nazionale Faculty Development: la via italiana*, 28 e 29 ottobre 2021, Genova, Piattaforma TEAMS (pp. 43–44). Università di Genova, AsdUni. Retrieved September 30, 2022, from <https://tinyurl.com/mwf2t4su>
- Gaebel, M., Zhang, T., Bunescu, L., & Stoeber, H. (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Retrieved September 30, 2022, from <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>
- Gibson, J. (2009). The five ‘Es’ of an excellent teacher. *The Clinical Teacher*, 6, 3–5. <https://doi.org/10.1111/j.1743-498X.2008.00239.x>
- Ghosh, R., & Reio Jr, T. G. (2013). Career benefits associated with mentoring for mentors: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 106–116. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.03.011>
- Harnish, D., & Wild, L. A. (1994). Mentoring strategies for faculty development. *Studies in Higher Education*, 19(2), 191–201. <https://doi.org/10.1080/03075079412331382037>
- Hernández-Ramos, J. P., García-Holgado, A., & García-Peñalvo, F. J. (2022). Innovación en la formación del profesorado universitario con un formato SPOC enriquecido. In S. Olmos-Migueláñez, M. J. Rodríguez-Conde, A. Bartolomé, J. Salinas, F. J. Frutos-Esteban, & F. J. García-Peñalvo (Eds.), *La influencia de la tecnología en la investigación educativa pospandemia* (pp. 169–182). Octaedro.

- Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. *The Academy of Management Review*, 26(2), 264–288. <https://doi.org/10.2307/259122>
- Jones, R., & Brown, D. (2011). The mentoring relationship as a complex adaptive system: Finding a model for our experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 401–418. <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.622077>
- Knippelmeyer, S. A., & Torracco, R. J. (2007). Mentoring as a Developmental Tool for Higher Education. *Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas (Indianapolis, IN, Feb 28–Mar 4, 2007)*. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=ED504765>
- Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationships in Career Development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110–132. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/256064>
- Law, A., Bottenberg, M., Brozick, A., Currie, J., Divall, M., Haines, S., Jolowsky, C., Koh-Knox, C., Leonard, G., Phelps, S., Rao, D., Webster, A., & Yablonski, E. (2014). A Checklist for the Development of Faculty Mentorship Programs. *American journal of pharmaceutical education*, 78(5), 98. <https://doi.org/10.5688/ajpe78598>
- Lechuga, V. M. (2014). A motivation perspective on faculty mentoring: The notion of “non-intrusive” mentoring practices in science and engineering. *Higher Education*, 68(6), 909–926. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9751-z>
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). *The Seasons of a Man's Life* (Vol. 4). Alfred A. Knopf.
- Luna, G., & Cullen, D. L. (1995). *Empowering the Faculty: Mentoring Redirected and Renewed*. Washington: Jossey-Bass Inc Pub.
- McLean, M., Cilliers, F., Van Wyk, J.M. (2008). Faculty development: yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 30(6), 555–584. <https://doi.org/10.1080/01421590802109834>
- Meister, J. C., & Willyerd, K. (2010). Mentoring Millennials. *Harvard Business Review*, 2010(May). Retrieved from: <https://hbr.org/2010/05/mentoring-millennials>
- Paricio, J., Fernández, A., & Fernández, I. (Eds.) (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Narcea.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education, *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- QUARC_Docente (2017). Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica universitaria. Estratto da: <https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/linee-di-indirizzo-per-lo-sviluppo-professionale-del-docente-e-strategie-di-valutazione-della-didattica-in-universita-quarc/>.
- Rees, A., & Shaw, K. (2014). Peer mentoring communities of practice for early and mid-career faculty: Broad benefits from a research-oriented female peer mentoring group. *Journal of Faculty Development*, 28(2), 5–17.
- Santiago P., Tremblay K., Basri E., & Arnal E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society, Volume 1: Special Features: Governance, Funding, Quality*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264046535-en>
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale italiano di ricerca educativa*, 4(7), 97–106. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>
- Serbati, A., Felisatti, E., Beltramo, S., Mazali, T., & Rossignolo, C. (2021). TLLAB al Politecnico di Torino: Un percorso di crescita per giovani ricercatori e ricercatrici. In A. Lotti, G. Crea, S. Garbarino, F. Picasso, & E. Scellato (Eds.), *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*. Genova University Press.
- Sorbonne Joint Declaration Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/612/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf (13-9-2022).
- Sorcinelli, M., & Yun, J. (2007). From Mentor to Mentoring Networks: Mentoring in the New Academy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39(6), 58–61. <https://doi.org/10.3200/CHNG.39.6.58-C4>

- Steinert, Y. (2017). Staff development. In J. A. Dent, R. M. Harden, & D. Hunt (Eds.), *A Practical Guide for medical teachers* (pp. 306–314). Elsevier.
- Underhill, C. M. (2006). The effectiveness of mentoring programs in corporate settings: A meta-analytical review of the literature. *Journal of vocational behavior*, 68(2), 292–307. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.05.003>
- Yanow, D. (2020). “Mentoring,” Past and Present. *PS: Political Science & Politics*, 53(4), 770–774. <https://dx.doi.org/10.1017/S1049096520000578>
- Yerevan Comunicqué (2015). Retrieved September 13, 2022, from http://www.processodibologna.it/wp-content/uploads/2015/06/Comunicato-di-Yerevan_IT-DEF.pdf
- Zabalza M. A., Cid A., Trillo F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista española de pedagogía*, 72(257), 39–54. Retrieved September 30, 2022, from <https://revistadepedagogia.org/lxxii/no-257/formacion-docente-del-profesorado-universitario-el-dificil-transito-a-los-enfoques-institucionales/101400010366/>



Flipped learning and university teaching experimentation:
A mixed method exploration of online learning environment
and peer interaction

*Flipped learning e sperimentazione didattica universitaria:
Un'esplorazione con metodo misto sull'ambiente
di apprendimento online e l'interazione tra pari*

Giuseppe C. Pillera

INVALSI, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione
giuseppe.pillera@invalsi.it
<https://orcid.org/0000-0002-6968-8718>

Raffaella C. Strongoli

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania
raffaella.strongoli@unict.it
<https://orcid.org/0000-0003-3606-4172>

ABSTRACT

In the context of an international Erasmus+ research project on transversal skills and educational technologies, the contribution addresses the innovation in university teaching through the experimentation of a flipped-mode course by investigating some peculiar elements of the pilot module conducted in the last two years at University of Catania. Through a mixed-method approach, the contribution analyses the results obtained from the administration of quantitative instruments, aimed at assessing the experience of students on the e-learning platform used, and qualitative narrative instruments, specifically developed with the purpose of making explicit any critical episodes that occurred during the course. The investigation aims to relate the students' experience to aspects of motivation and interaction with the digital environment for individual learning and with the mates within the work groups.

Nel contesto di un progetto di ricerca internazionale Erasmus+ sulle competenze trasversali e le tecnologie didattiche, il contributo affronta il tema dell'innovazione nell'insegnamento universitario attraverso la sperimentazione di un corso in modalità capovolta, indagando alcuni elementi peculiari del modulo pilota condotto nell'ultimo biennio presso l'Università degli Studi di Catania. Seguendo una prospettiva metodologica caratterizzata da un metodo misto, il contributo analizza i risultati ottenuti dalla somministrazione di strumenti quantitativi, volti a valutare l'esperienza di studentesse e

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto dei due Autori. Nel dettaglio, i *paragrafi 1, 2 e 3* sono attribuibili a R. C. Strongoli e i *paragrafi 4 e 5* a Giuseppe C. Pillera. Gli Autori hanno collaborato alla revisione del saggio nella sua versione finale.

studenti sulla piattaforma e-learning utilizzata, e strumenti qualitativi di tipo narrativo, messi a punto appositamente con lo scopo di esplicitare eventuali episodi critici verificatisi durante il corso. L'indagine mira a porre in relazione l'esperienza di studentesse e studenti con aspetti motivazionali e d'interazione con l'ambiente digitale per l'apprendimento individuale e con i colleghi all'interno dei gruppi di lavoro.

KEYWORDS

Keywords: Flipped classroom, Flipped learning, Critical episodes, Mixed method, E-learning

Parole chiave: Classe capovolta, Flipped learning, Episodi critici, Metodo misto, Apprendimento mediale

ACKNOWLEDGMENTS

Si ringrazia il prof.re Emanuele Coco, coordinatore dell'unità catanese del progetto internazionale *Erasmus+ Task 21, Key Action 2: Cooperation for innovation and the exchange of good practices. Strategic partnerships in the field of higher education. Topic: EdTech & AI: Creating pedagogical material for the 21st century* (Erasmus+ project 2019-1-FR01-KA203063063).

1. Un'esperienza di *flipped classroom* in ambito universitario

Nel panorama del progetto di ricerca internazionale triennale Erasmus+ Task 21, *EdTech & AI: Creating pedagogical material for the 21st century*, avviato nel 2019 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania, è stata condotta una sperimentazione didattica ispirata ai modelli della *flipped classroom* e del *flipped learning* (Bergman & Sams, 2012) i cui obiettivi principali erano la realizzazione di un *Massive Open Online Course* (MOOC), a partire dallo sviluppo di un corso pilota, e lo studio dell'eventuale sviluppo di *transversal skills* nelle studentesse e negli studenti partecipanti alla sperimentazione didattica. Il progetto ha visto la partecipazione di sei partner europei, di cui quattro università, Pôle Universitaire Léonard de Vinci di Parigi (Francia), Università de Lusófona (Portogallo), Oslo Metropolitan University (Norvegia) Università di Catania, e due partner tecnologici il NetPort Science Park (Svezia) e Claned (Finlandia). Il contributo dell'unità di ricerca italiana si è esplicato nella realizzazione di una sperimentazione didattica di *flipped classroom* sulla piattaforma e-learning Claned (www.claned.com), condotta negli anni accademici 2020/2021 e 2021/2022, su tre Crediti Formativi Universitari (CFU) dei nove totali dell'insegnamento *Metodi e tecniche di progettazione, organizzazione e ricerca educativa*, Cdl Magistrale *Scienze pedagogiche e progettazione educativa*, coinvolgendo in totale 99 studentesse e studenti.

Dal punto di vista didattico, il progetto si colloca in un'area d'indagine scientifica cui la ricerca educativa ha dedicato molto spazio e risorse a partire dagli anni duemila.

«La crescita esponenziale della produzione e della diffusione dei supporti tecnologici ha determinato[, infatti, non soltanto l'ormai acclarato] cambiamento nella loro fruizione[, ma il riconoscimento del ruolo di] *medium* nelle attività formative a tutti i livelli[, favorendo] una crescente attenzione da parte della comunità scientifica pedagogica verso l'altrettanto fiorente diffusione

di pratiche didattiche mediali» (Coco et al., 2021, p. 233; cfr. anche Rivoltella, 2019; De Simone & Annarumma, 2018).

In questo panorama, ha trovato spazio uno dei modelli didattici che fa uso proprio delle pratiche didattiche mediali secondo la forma peculiare dell'inversione dei tempi e degli spazi del classico nesso apprendimento-insegnamento: il *flipped learning* (Bergman & Sams, 2012).

Lungo l'asse di queste considerazioni si collocano le premesse scientifiche dalle quali ha preso abbrivio il lavoro di progettazione e configurazione della ricerca, del relativo corso sperimentale e del piano d'indagine valutativa. Attraverso la conduzione di una disamina della letteratura, utile ad indagare i margini di efficienza e i limiti del modello *flipped* (Strongoli, 2021), il gruppo di ricerca ha progettato il modulo di *flipped classroom*, articolato in 6 sezioni (cluster), proponendosi di supportare i bisogni individuali di apprendimento (Lageet al., 2000) e di sostenere la personalizzazione dello stesso attraverso la configurazione di ambienti di apprendimento digitali flessibili, che permettessero a studentesse e studenti di usare diversi canali di acquisizione delle informazioni e di studiare nei loro orari e luoghi preferiti (Neumann, 2013).

In particolare, si è scelto di adottare il modello didattico della *flipped classroom* declinato nella nota formula del *mastery learning* pensata da Benjamin Bloom (1973), secondo quanto suggerito dagli stessi Bergman e Sams (2012), al fine di «ridurre il rischio di perpetrare le disuguaglianze sociali, culturali e tecnologiche iniziali tra studentesse e studenti» (Coco et al., 2021, p. 235) e per favorire un elevato grado di personalizzazione del percorso di apprendimento attraverso la differenziazione delle attività da svolgere in aula con il supporto della docente, secondo tempi diversificati e prevedendo attività di recupero. A questi aspetti riferiti alla progettazione in senso didattico della piattaforma, si aggiunge la configurazione di pratiche educative in aula ispirate ai modelli del cooperativismo utili a rispondere all'esigenza di favorire forme di apprendimento attivo (Karabulut Ilgu et al., 2018). Allo scopo di aumentare la personalizzazione didattica, inoltre, si è scelto di:

- differenziare i canali comunicativi attraverso l'utilizzo di forme testuali, iconiche e audiovisive per i materiali appositamente progettati e fruibili sulla piattaforma;
- garantire accessi senza limiti di tempo ai contenuti e ai percorsi valutativi;
- adottare pratiche di valutazione formativa utili sia a fornire *feedback* a studentesse e studenti sul loro grado di preparazione e sia a dotare la docente di un patrimonio di conoscenze sull'evoluzione del percorso, al fine di apportare eventuali modifiche didattiche in senso pragmatico e situazionale;
- configurare percorsi di recupero differenziati per livelli.

Le azioni di differenziazione didattica del percorso sono state possibili grazie alla scelta della piattaforma di e-learning Claned, la quale è in grado di suggerire i materiali adatti al discente, in modo simile a quanto avviene nei social media, tanto da essere considerata l'equivalente di "Facebook dell'apprendimento" (EMEAstartups, 2016). La scelta di questa piattaforma, rispetto alla più nota Moodle, risponde all'idea del progetto di garantire un maggiore orientamento sui metodi e sulle pratiche in luogo di una costruzione di un corso rigidamente direzionato e guidato dal docente. Inoltre, Claned non presenta i corsi secondo un'impostazione grafica lineare, bensì consente la progettazione e la visualizzazione del

corso per intero offrendo una matrice di icone attraverso le quali muoversi al suo interno; in questo senso, dunque, consente di collocare il percorso didattico dentro il quadro di un apprendimento flessibile e autonomamente gestito da studentesse e studenti (cfr. *Figura 1*). Claned, infatti, è costruito più per l'apprendimento sociale e auto-diretto lungo tutto l'arco della vita, piuttosto che per i corsi gestiti da insegnanti con test molto strutturati, come avviene, invece, nella più nota Moodle (Suhonen, 2019).

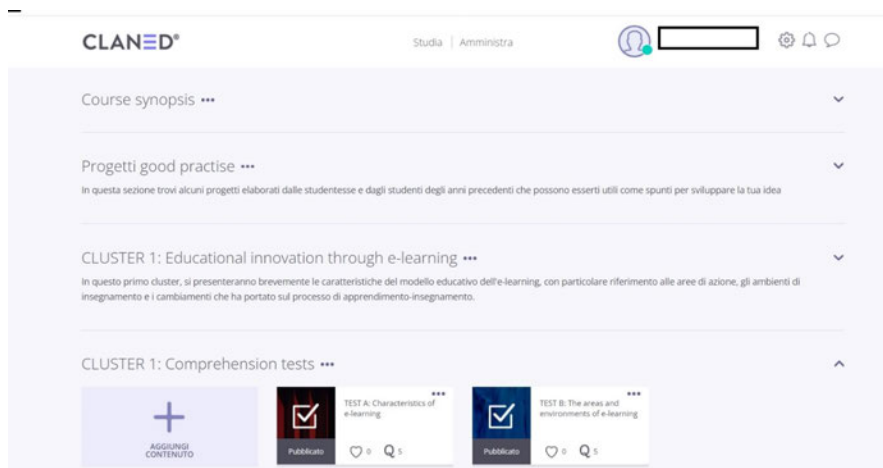


Figura 1. Esempio di visualizzazione dei corsi sulla piattaforma Claned.

2. Quadro teorico e paradigma di riferimento

Nell'ambito del vasto dibattito scientifico di carattere metodologico sul rapporto nomotetico-idiografico nella ricerca educativa, il progetto di ricerca si è proposto di porre in essere una configurazione pragmatica della ricerca in base alla quale si ritiene sia possibile aprirsi ad una vastità di opzioni metodologiche. Collocandosi nell'ideale cornice di un *paradigma della scelta* (Patton, 1997), il progetto avanza un disegno di studio compatibile con un'idea di ricerca educativa che si proponga di leggere la problematicità didattica restando aperta e flessibile. Le scelte metodologiche sono state orientate a costruire punti di vista complessi; in particolare, lo studio presentato in questa sede si colloca in seno ad un impianto di ricerca generale, già complessivamente tratteggiato in due articoli (Coco, Pillera, Strongoli, 2021; 2022), che si iscrive nel paradigma socio-costruttivista e, pertanto, si propone di dare spazio d'indagine e di ascolto alle "voci" delle partecipanti e dei partecipanti alla ricerca. In un tale orizzonte paradigmatico, invero, queste "voci" non assumono soltanto il ruolo di fonti autorevoli, ma sono necessarie per la ricerca al fine di delineare un quadro multistratificato di un fenomeno complesso come è quello educativo connotato dalla mediazione e dall'interazione con strumenti tecnologici.

In questo senso, il piano di ricerca si propone di muoversi in sintonia con quanto rilevato da Varisco, a proposito del dibattito sui paradigmi condotto da Lincoln e Guba (2000); cioè «se le voci 'parlate' a volte possono rimanere inascoltate, quelle 'scritte' coinvolgono nelle pratiche della riflessione e della narrazione, senza le quali è impossibile il raggiungimento di una 'voce' o (parzialmente) della

verità» (Varisco, 2002, p. 28). Senza alcuna pretesa di verità, il progetto si pone di dare spazio alle rappresentazioni testuali nella consapevolezza che esse consentono di sfruttare il potenziale narrativo del racconto *per storie* (Bateson & Bateson, 1987) allargando i punti di vista sulle esperienze educative. Il costruttivismo sociale, infatti, non è fatto soltanto da pratiche materiali e cognitive, ma anche e soprattutto da quelle discorsive (Wittgenstein, 1953). Se «il linguaggio è uno strumento (una tecnica o un insieme di tecniche) per affrontare situazioni esistenziali» (Abbagnano, 1974, p. 746), allora è evidente quanto sia necessario riservare spazio e dare rilievo nella pratica e nella ricerca educativa ai sistemi simbolici intesi come artefatti cognitivi che permettano di progettare esperienze educative.

Collocandosi in un siffatto ordine di considerazioni, il piano di ricerca si connota per la presenza di strumenti quantitativi, orientati sia alla valutazione formativa (Scriven, 1995) sia a quella sommativa, nonché di strumenti d'indagine qualitativa progettati e costruiti dai ricercatori di parte pedagogica afferenti al progetto, con lo scopo di orientare l'indagine verso un paradigma della scelta in senso plurale (Patton, 1997), ma anche pragmatista e situazionale in senso *ad hoc* (Lipari, 2009).

3. Obiettivi, metodologie e campioni dell'indagine

Nell'ambito del più ampio disegno di ricerca cui si è accennato¹, il contributo si propone d'indagare alcuni degli elementi peculiari della sperimentazione didattica universitaria di *flipped classroom*, condotta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania, attraverso lo studio dei risultati ottenuti dalla somministrazione di strumenti quantitativi, volti a valutare l'esperienza di studentesse e studenti sulla piattaforma e-learning utilizzata, e strumenti qualitativi di tipo narrativo, configurati con lo scopo di approfondire eventuali episodi critici verificatisi durante il corso pilota di Metodi e tecniche di progettazione, organizzazione e ricerca educativa. In particolare, l'esperienza di studentesse e studenti è qui posta in relazione ad alcuni aspetti motivazionali e d'interazione con l'ambiente digitale nell'apprendimento individuale e con altre studentesse e altri studenti nei lavori di progettazione di gruppo.

In tal senso le domande di ricerca (DR) cui lo studio si propone di rispondere sono:

- DR_{1a}: Quali aspettative e motivazioni avevano studentesse e studenti e quanto sono state soddisfatte?
- DR_{1b}: Come valutano l'ambiente di apprendimento digitale Claned relativamente alla propria esperienza d'uso?
- DR₂: Quali principali elementi di criticità hanno riscontrato nell'attività sulla piattaforma Claned e nelle fasi di lavoro di gruppo?

Con riferimento alla prima e alla seconda domanda di ricerca, indagate in chiave quantitativa, a metà percorso, insieme ad altri strumenti di monitoraggio dell'esperienza didattica, è stato somministrato un questionario, adattato da Dixon (2015), volto a conoscere aspetti di *engagement* del lavoro condotto individualmente su Claned e in gruppo in aula, poi ripreso, per alcuni item, anche nel questionario finale insieme all'*User Experience Questionnaire*, di cui diremo poco

1 Per approfondire i quali si rimanda ai lavori già pubblicati sul tema (Coco et al., 2021; 2022).

più avanti. La versione adattata del questionario di Dixon prevedeva risposte chiuse su una scala Likert a cinque passi (da fortemente in disaccordo a fortemente d'accordo, ricodificate con un punteggio da 1 a 5) ed è stato compilato da 99 partecipanti al corso nei due anni di sperimentazione.

Per indagare ulteriormente i punti di vista di studentesse e studenti sull'esperienza didattica sulla piattaforma, alla fine dei moduli è stata somministrata la versione italiana dell'*User Experience Questionnaire* (<https://www.ueq-online.org>). Lo strumento, costruito già più di un decennio fa e perfezionato nel corso del tempo attraverso la realizzazione di versioni aggiornate (Laugwitz et al., 2008; Schrepp, 2015), si propone di valutare l'uso e la fruibilità di prodotti interattivi misurandone aspetti di usabilità classica, quali attrattività, apprendibilità, efficienza, controllabilità, e aspetti più personali legati alla qualità dell'esperienza dell'utente, quali originalità e stimolazione. La scala è costruita secondo il modello del differenziale semantico (Osgood et al., 1957) che propone coppie di aggettivi opposti al fine di rilevare la collocazione del punto di vista del rispondente rispetto all'elemento analizzato.

La distribuzione della popolazione di rispondenti ha risentito della situazione pandemica da SARS-CoV-2 e delle relative restrizioni imposte alle attività didattiche su tutto il territorio nazionale per ragioni di salute pubblica, facendo segnare una maggiore partecipazione al primo anno di sperimentazione rispetto al secondo. Infatti, la necessità di ridurre le occasioni di contatto e assembramento, durante la cosiddetta *seconda ondata* di contagi, ha determinato la scelta di condurre le lezioni del secondo semestre del primo anno di sperimentazione didattica (2020–2021) in modalità *blended*, secondo le indicazioni rettorali dell'Università di Catania, con la presenza contingentata di studentesse e studenti garantita attraverso l'introduzione di un sistema di prenotazione dei posti in aula. Pertanto, per il primo anno la parte sperimentale di confronto in aula e di lavoro cooperativo è stata svolta interamente a distanza sulla piattaforma Microsoft Teams messa a disposizione dall'Ateneo proprio al fine di evitare la vicinanza di studentesse e studenti durante i lavori di gruppo². Durante il secondo anno di sperimentazione, invece, le attività in aula si sono svolte regolarmente determinando la necessità di seguire le lezioni in presenza con un evidente calo dei partecipanti al corso pilota. Il campione, in larga prevalenza di genere femminile, risulta, dunque, così composto:

- 99 rispondenti al questionario su scala Likert somministrato in itinere (di cui 60 al primo e 39 al secondo anno di sperimentazione);
- 82 rispondenti a quello finale, che include anche l'*User Experience Questionnaire* (di cui 53 al primo e 29 al secondo anno di sperimentazione);
- 86 rispondenti al questionario sugli incidenti critici (di cui 53 al primo e 33 al secondo anno di sperimentazione).

Rispetto alla possibilità di rispondere ad entrambe le domande di ricerca dal punto di vista qualitativo, allo stesso campione e a metà del loro percorso didattico, contestualmente alla somministrazione degli strumenti di monitoraggio messi a punto dal gruppo di ricerca, è stato chiesto loro di rispondere a tre quesiti aperti volti a conoscere gli eventuali episodi critici verificatisi sino a quel momento. Nel dettaglio, i primi due quesiti si inscrivono nella prima domanda di ricerca e il terzo nella seconda:

2 Analogamente a quanto già riportato da Coco et al. (2021).

1. Nel corso delle attività sulla piattaforma si è verificato qualche episodio o evento che ti ha fatto sentire in difficoltà? Se sì, raccontalo brevemente.
2. Nel corso delle attività sulla piattaforma hai riscontrato problemi tecnici o mal-funzionamenti? Se sì, descrivili brevemente.
3. Nel corso delle attività nei lavori di gruppo, si è verificato qualche episodio o evento che ti ha fatto sentire in difficoltà? Se sì, raccontalo brevemente.

È opportuno fare una precisazione utile a differenziare l'incidente critico, cioè la tecnica di ricerca orientata alla formazione in chiave riflessiva (Calderhead, 1989), dall'episodio critico cui noi ci riferiamo come tecnica di ricerca da intendersi in termini espressamente narrativi, cioè come una forma di conoscenza riconducibile alla possibilità di indagare il punto di vista dei soggetti direttamente coinvolti nell'azione didattica attraverso forme narrative. Queste domande sono state costruite con lo scopo di dare spazio alle "voci" dei soggetti coinvolti nella sperimentazione per conoscere le loro forme di rappresentazione delle pratiche di apprendimento che hanno avuto modo di esperire nel corso del modulo didattico pilota.

4. Analisi e discussione dei dati

4.1 Aspettative e motivazioni

In relazione alla DR_{1av} , le opinioni dei partecipanti al percorso sperimentale su alcuni fattori di motivazione e interesse sono state sondate nel questionario in itinere e, per alcuni aspetti relativi alla soddisfazione delle aspettative, nel questionario finale.

Come si osserva nella *Tabella 1*, tra le riflessioni proposte dal questionario in itinere, l'aspetto di motivazione alla partecipazione di tipo strumentale/estrinseco (evitare di studiare tutto il programma secondo la modalità tradizionale) non appare un fattore determinante (la media si colloca intorno alla metà della scala: né d'accordo né in disaccordo); al contrario, sembrano assumere un ruolo preponderante motivazioni di tipo intrinseco legate al tema della *flipped* (contemporaneamente oggetto e metodologia del corso), quali la non conoscenza dell'argomento e soprattutto l'interesse per il tema e la voglia di mettersi in gioco³.

Item	M	σ
Il tema della flipped classroom mi interessa	4,25	0,68
Ho deciso di partecipare alla sperimentazione per evitare di studiare tutto il programma secondo la modalità tradizionale	2,63	1,20
Ho deciso di partecipare alla sperimentazione didattica perché non conoscevo l'argomento	3,29	1,11
Ho deciso di partecipare alla sperimentazione didattica perché volevo mettermi in gioco	4,45	0,56

Tabella 1. Opinioni sulla motivazione rispetto alla partecipazione al percorso sperimentale nel questionario in itinere (99 rispondenti): media (M) e deviazione standard (σ).

3 La decisione di partecipare alla sperimentazione per la volontà di mettersi in gioco, inoltre, appare fortemente correlata all'impegno nel lavoro di gruppo giustificato dalla passione per il tema affrontato (cfr. *infra*, par. 4.3, fig. 6), con $t_b = 0,60$ e $p < 0,001$.

Nella *Tabella 2*, è possibile osservare come, in media: l'aspettativa sul miglioramento delle competenze di progettazione didattica sia piuttosto elevata nel questionario in itinere e la sua dichiarazione di soddisfazione si fletta solo minimamente nel questionario finale; la risposta sull'allineamento del corso alle aspettative sullo stesso, sebbene oltre un punto più bassa, si mantenga sostanzialmente invariata tra le due rilevazioni⁴.

Item	In itinere		Finale	
	M	σ	M	σ
Mi aspetto che questo corso migliori le mie competenze sulla progettazione didattica/Questo corso ha migliorato le mie competenze sulla progettazione didattica	4,58	0,52	4,26	0,54
Il corso è/è stato esattamente quello che mi aspettavo	3,37	0,78	3,43	0,82

Tabella 2. Aspettative sulla partecipazione al percorso sperimentale e loro soddisfazione nei questionari in itinere e finale (rispondenti ai questionari: 99 in itinere; 82 finale): media (M) e deviazione standard (σ).

Con esplicito riferimento a modalità più tradizionali di conduzione del corso, in tab. 3 osserviamo, sebbene con deviazioni standard più ampie, valori medi più bassi rispetto all'item sull'allineamento tra il corso e le aspettative su di esso precedentemente analizzato, sia in itinere che, con ulteriori flessioni, *ex-post*, in particolare sulla preferenza di un'impostazione didattica tradizionale, il cui valore medio si colloca al di sotto del punto mediano della scala: in altre parole, sebbene i rispondenti sembrano sentirsi abbastanza più sicuri a confrontarsi con una didattica più tradizionale, tuttavia non l'avrebbero preferita nel caso specifico del corso in oggetto.

Item	In itinere		Finale	
	M	σ	M	σ
La modalità didattica tradizionale mi rende più sicuro	3,24	0,96	3,02	0,83
Avrei preferito un'impostazione didattica tradizionale del corso	2,30	0,86	2,35	0,84

Tabella 3. Valutazioni sulla modalità didattica del percorso sperimentale nei questionari in itinere e finale (rispondenti ai questionari: 99 in itinere; 82 finale): media (M) e deviazione standard (σ).

4.2 Valutazione della piattaforma Claned

Per la raccolta delle opinioni di studenti e studentesse sull'utilizzo dell'ambiente di formazione online Claned sul quale è stata condotta la sperimentazione *flipped* (DR_{1b}) è stato impiegato l'User Experience Questionnaire (UEQ), strumento co-

4 Inoltre, con riferimento al questionario in itinere, tra i pochi casi in cui il test U di Mann-Whitney segnala differenze significative tra le risposte date dai partecipanti al primo e al secondo anno, vi è quello relativo all'allineamento del corso alle aspettative sullo stesso (primo anno: 60 rispondenti, rango della media = 43,80; secondo anno: 39 rispondenti, rango della media = 59,54; $p = 0,004$), testimoniando un miglioramento che possiamo imputare anche alla maggiore chiarezza offerta a partire dal secondo anno di sperimentazione in relazione agli obiettivi e alle modalità dell'insegnamento, inclusa la parte di progettazione in gruppo (cfr. *infra*, nota n. 6), frutto dell'analisi dei risultati del primo anno (Coco et al., 2021; 2022).

struito per produrre un punteggio suddiviso in sei fattori: attrattività, apprendibilità, efficienza, controllabilità, stimolazione, originalità (cfr. *supra*, par. 3). Giacché la struttura degli item è a differenziale semantico, l'intervallo della scala di risposta è compreso tra -3 (giudizio estremamente negativo) e +3 (giudizio estremamente positivo) ma in genere è assai improbabile osservare valori superiori a +2 o inferiori a -2: pertanto, valori compresi tra -0,8 e +0,8 rappresentano un intervallo più o meno neutro, mentre un valore di +1,5 rappresenta già un'ottima valutazione (Schrepp, 2019). Inoltre, un set di dati provenienti da 452 studi relativi a diversi prodotti digitali (software aziendali, pagine web, siti di e-commerce, social network, ecc.), con un campione totale di 20.190 persone, permette di stabilire dei *benchmark* con cui confrontare i risultati dell'UEQ.

Attraverso l'UEQ, i partecipanti alla sperimentazione offrono un feedback abbondantemente positivo sull'utilizzo della piattaforma Claned. Tutte le scale dello strumento, infatti, presentano un punteggio da +1,5 in su (tab. 4), con particolare apprezzamento, nell'ordine, di: apprendibilità, originalità, attrattività e stimolazione. Queste quattro scale si collocano nel range del 10% dei risultati migliori tra tutti gli studi considerati nel confronto con *benchmark* di cui sopra (tab. 4). In particolare, sul tema dell'apprendibilità così uno dei rispondenti alle domande sugli incidenti critici del questionario in itinere: «Inizialmente la piattaforma costituiva una novità, ma in breve tempo ho preso dimestichezza con essa e ho imparato a destreggiarmi tra le varie funzioni».

Inoltre, i risultati del questionario intermedio, che conteneva alcuni item di valutazione su aspetti specifici della piattaforma, dimostrano come questa sia largamente accessibile rispetto al livello di conoscenze informatiche dei partecipanti (Figura 2)



Figura 2. Distribuzione di frequenze per la domanda del questionario in itinere "Le mie conoscenze informatiche sono sufficienti per utilizzare la piattaforma" ($M = 4,17$. $\sigma = 0,83$). 99 rispondenti.

Tra le due scale dell'UEQ che presentano risultati medi inferiori (seppure ancora soddisfacenti: nel confronto col *benchmark* solo il 10% degli altri studi offrono risultati migliori e il 75% peggiori), quella relativa alla controllabilità, che presenta il valore medio più basso, soffre tuttavia di una scarsa affidabilità (Tabella 4) e il suo risultato, pertanto, va interpretato con cautela.

Scala	M	σ^2	α di Cronbach	Confronto con benchmark
Attrattività	1,89	0,63	0,88	Nel range del 10% dei migliori risultati
Apprendibilità	2,03	0,76	0,69	Nel range del 10% dei migliori risultati
Efficienza	1,56	0,82	0,61	10% dei risultati migliori, 75% peggiori
Controllabilità	1,51	0,48	0,33	10% dei risultati migliori, 75% peggiori
Stimolazione	1,73	0,85	0,84	Nel range del 10% dei migliori risultati
Originalità	1,92	0,81	0,80	Nel range del 10% dei migliori risultati

Tabella 4. Risultati sulle scale dell'UEQ (82 rispondenti): media (M), varianza (σ^2), analisi di affidabilità (α di Cronbach) e confronto con benchmark.

Le scale dell'UEQ possono essere raggruppate in fattori di qualità pragmatica (apprendibilità, efficienza, controllabilità) e di qualità estetica (attrattività, stimolazione, originalità). Claned, nel complesso, è valutato leggermente meglio per le seconde ($M = 1,85$) che per le prime ($M = 1,70$).

Più problematici gli aspetti relativi all'interattività sulla piattaforma, probabilmente poiché questa non è particolarmente stimolata nell'ambito degli usi indirizzati dal modello didattico *flipped*: negli item del questionario intermedio che esplorano questa tematica, quasi una metà degli intervistati si posiziona sul passo intermedio della scala di risposta (né d'accordo né in disaccordo) rispetto alla facilità di avvio di conversazioni in piattaforma sia con i colleghi che con la docente, mentre meno della metà utilizza la chat della piattaforma per comunicare con i colleghi durante lo studio individuale da casa (Figura 3).

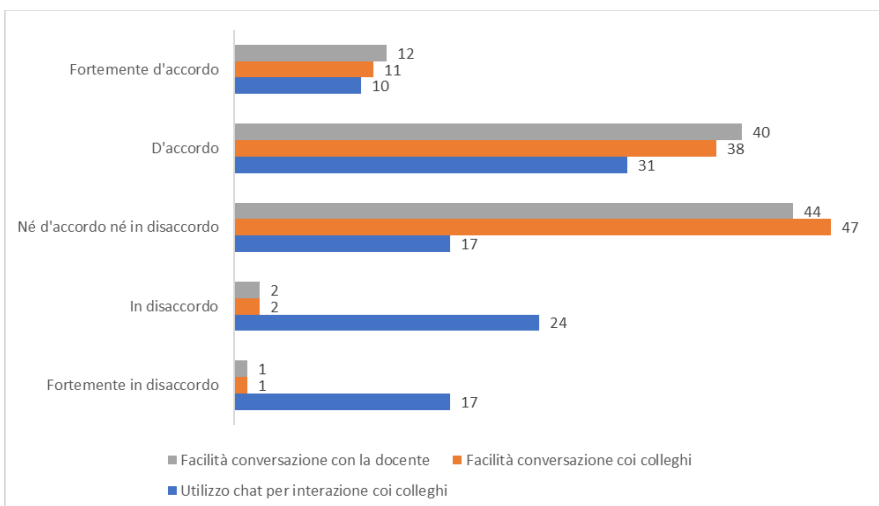


Figura 3. Distribuzioni di frequenza per tre item del questionario in itinere sull'interazione in piattaforma: "Nello studio individuale da casa utilizzo la chat della piattaforma per interagire con i colleghi" ($M = 2,93$; $s = 1,29$); "È facile avviare una conversazione in piattaforma con i colleghi" ($M = 3,57$; $s = 0,76$) / "con la docente" ($M = 3,61$; $s = 0,77$). 99 rispondenti.

4.3 Lo studio sugli episodi critici

Come si osserva in *Figura 4*, la percentuale di episodi critici rilevati sul totale dei rispondenti al questionario intermedio si muove da poco più del 30% (primo item sulle attività in piattaforma) a poco meno del 20% (terzo item sui lavori di gruppo).

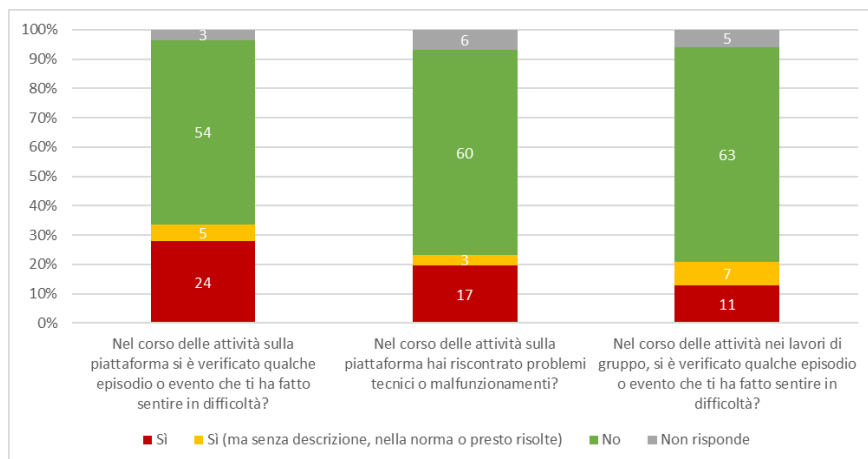


Figura 4. Sintesi risultati su episodi critici (86 rispondenti): distribuzioni di frequenza e confronto percentuali.

Per quanto riguarda la prima questione posta (attività in piattaforma), la principale difficoltà riscontrata dagli studenti, con ben 18 segnalazioni, è rappresentata dall'approccio a testi e video in lingua inglese (*Tabella 5*). A questo proposito, così si esprime, con spirito autocritico, uno degli studenti:

«Direi che il tentativo della costruzione "internazionale" di un percorso didattico come questo ha fatto emergere non soltanto una difficoltà nella comprensione puntuale di testi scritti in lingua inglese, ma proprio una demotivazione nell'approccio alla traduzione e, quindi, alla comprensione degli stessi. Ciò, probabilmente, a dimostrazione della scarsa abitudine che noi studenti abbiamo anche nel reperire documenti in inglese, seppur riteniamo possano essere utili ai fini del nostro studio/lavoro».

Secondariamente (sei occorrenze), vengono rilevati problemi nella comprensione di alcune domande o di opzioni di risposta nei test di verifica della comprensione posti alla fine di ogni cluster (*Tabella 5*).

Uno dei partecipanti manifesta esplicito apprezzamento sull'eshaustività e l'agilità dei materiali presenti in piattaforma, al contempo illustrando costruttivamente un punto di vista critico a proposito delle videolezioni: «Il materiale era esaustivo e permette in pochi minuti di apprendere i contenuti previsti. Ho avuto difficoltà nella comprensione dei podcast, li avrei preferiti più lunghi ma con una elaborazione più lenta».

Ciononostante, a questo proposito si segnala come i partecipanti dichiarano un ampio accordo sul fatto di prendere appunti durante la lezione videoregistrata come quando sono a lezione in aula, sia nel questionario intermedio ($M = 4,24$) sia, con una flessione non significativa, nel questionario finale ($M = 4,18$).

Difficoltà	F
Comprensione documenti e video in inglese e problemi con relative domande ai test di autovalutazione	18
Difficoltà con i test di autovalutazione (comprensione di alcune domande, confusione tra alcune opzioni di risposta, ecc.)	6
Videolezioni eccessivamente condensate	1
Qualità audio di alcuni video	1
Difficoltà con la progettazione	1
Spiazzamento iniziale	1
Totale	28

Tabella 5. Categorizzazione episodi critici e relative frequenze per la domanda “Nel corso delle attività sulla piattaforma si è verificato qualche episodio o evento che ti ha fatto sentire in difficoltà? Se sì, raccontalo brevemente”.

In relazione alla seconda questione posta nel questionario sugli episodi critici (problemi tecnici/malfunzionamenti), come si osserva in *Tabella 6*, l’implementazione tecnica dei test di autovalutazione sembra aver rappresentato l’aspetto maggiormente problematico (refusi, assenza opzioni di risposta, mescolanza tra italiano e inglese). La lentezza talvolta riscontrata nel caricamento (tre occorrenze) è esplicitamente imputata alla propria connessione più che alla piattaforma. Infine, con un numero molto limitato di occorrenze tutte le altre segnalazioni, alcune delle quali comunque meritevoli di attenzione: malfunzionamenti nel caricamento di contenuti e problemi di accesso agli stessi dai dispositivi mobili, errori di rendicontazione delle attività svolte (video e test) e blocco sito senza salvataggio attività corrente (test di autovalutazione), problemi nella creazione dell’account.

Difficoltà	F
Malfunzionamenti sui test	5
Connessione a Internet	3
Malfunzionamenti caricamento cluster (assenza alcuni contenuti che poi ricomparivano)	2
Problemi accesso ai contenuti da dispositivo mobile	2
Errori rendicontazione completamento attività (video o test)	2
Blocco del sito senza salvataggio attività corrente (test)	1
Disordine cluster	1
Problemi creazione account	1
Totale	17

Tabella 6. Categorizzazione episodi critici e relative frequenze per la domanda “Nel corso delle attività sulla piattaforma hai riscontrato problemi tecnici o malfunzionamenti? Se sì, descrivili brevemente”.

Tra i vari item del questionario in itinere, quello riguardante l’adattività della piattaforma a dispositivi mobili, presenta oltre 2/3 dei rispondenti d’accordo o fortemente d’accordo sul fatto che la sua fruizione sia migliore utilizzando dispositivi desktop (*Figura 5*).

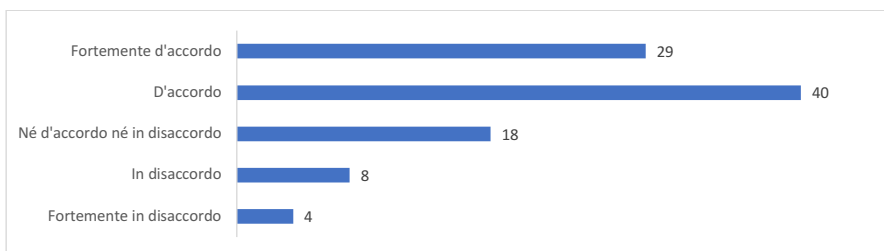


Figura 5. Distribuzione di frequenza per la domanda del questionario in itinere "L'accesso alla piattaforma è migliore da un dispositivo fisso come un personal computer": $M = 3,83$ con $s = 1,07$ (99 rispondenti).

Nonostante i problemi segnalati con i test di autoverifica della comprensione nei primi due item sugli incidenti critici, osserviamo come, all'interno del questionario in itinere, le valutazioni dei rispondenti alle domande relative ai test siano in media piuttosto elevate e si mantengano tali negli stessi item somministrati alla fine del percorso (*Tabella 7*), testimoniando dell'utilità di tali momenti di autovalutazione in relazione alla riflessione sia sul proprio metodo di studio sia, soprattutto, sui contenuti appresi. Tali verifiche, inoltre, non sono state reputate né troppo facili né troppo difficili e sono state giudicate piuttosto chiare nella formulazione delle domande⁵.

Item	In itinere		Finale	
	M	σ	M	σ
I test di autovalutazione sono/sono stati molto utili per riflettere sui contenuti appresi	4,24	0,74	4,13	0,66
I test di autovalutazione sono/sono stati difficili	2,57	0,95	2,48	0,89
Le domande dei test di autovalutazione sono/erano chiare	3,80	0,81	3,89	0,65
I test di autovalutazione mi aiutano/hanno aiutato a riflettere sul mio metodo di studio	3,83	0,78	3,73	0,70

Tabella 7. Item sui test di autoverifica della comprensione nei questionari in itinere e finale (rispondenti ai questionari: 99 in itinere; 82 finale): media (M) e deviazione standard (σ).

Per quanto concerne la terza domanda sugli episodi critici (lavori di gruppo), le due problematiche maggiormente sentite riguardano le difficoltà nella collaborazione e, con una frequenza meno che dimezzata, quelle nell'ideare e strutturare il progetto (*Tabella 8*). Rispetto alla prima questione viene segnalato come l'attività di gruppo talvolta sfoci in un carico di lavoro sbilanciato, come nella risposta seguente:

⁵ A questo proposito si rileva come, nel test in itinere, i partecipanti al secondo anno di sperimentazione (39 rispondenti) esprimono, rispetto a quelli del primo anno (60 rispondenti), giudizi che risultano significativamente differenti al test U di Mann-Whitney, valutando le verifiche della comprensione da un lato come maggiormente difficili (primo anno: rango della media = 45,73; secondo anno: rango della media = 56,58; $p = 0,054$), dall'altro come maggiormente utili per la riflessione sul proprio metodo di studio (primo anno: rango della media = 44,93; secondo anno: rango della media = 57,81; $p = 0,015$).

«Diciamo che la difficoltà sta proprio nella tabella di marcia, essendo l'attività di gruppo; molto spesso sono costretto a dover aspettare gli altri per lavorare su una parte del progetto. Alla fine, sono sempre io quello che (in maniera autonoma) DEVE portare avanti ogni lavoro, poiché gli altri si limitano a leggere o sono del tutto disinteressati».

Le cause sono identificate non solo nella limitata esperienza dei partecipanti o disponibilità di taluni colleghi al *team working*, ma anche nella poca conoscenza pregressa tra colleghi del gruppo (categorizzata a parte in *Tabella 8*), come nel seguente frammento:

«Ho avuto grosse difficoltà nel rendere equo il lavoro di gruppo. il prodotto realizzato è stato più che soddisfacente ma, come gruppo o equipe, avremmo potuto fare di meglio. Trovo che la modalità del lavoro di gruppo sia formativa ma forse sarebbe meglio formare gruppi con meno persone dato che – a causa anche del periodo storico – non tutti i colleghi si conoscono ed è difficile 'affidare' parte del proprio lavoro, che verrà valutato, ad un collega, soprattutto se non lo si conosce».

Alcune manifestazioni specifiche di una tale difficoltà di collaborazione sono esplicitate come difficoltà nel trovare accordo tra differenti personalità e punti di vista. Ad es.: «Sì, il fatto che spesso io e il mio gruppo abbiamo idee contrastanti e dunque non sappiamo giungere ad una soluzione». Oppure: «Non sempre le proposte che presento ai colleghi vengono prese in considerazione».

Naturalmente, tali difficoltà sono spesso segnalate come risolte positivamente oppure come del tutto assenti in un clima di lavoro che si è rivelato ideale:

«Varie personalità da mettere in accordo sul tema e varie personalità che cercano di emergere. Nonostante ciò, mi sto trovando molto bene e riusciamo sempre a trovare un punto di accordo conclusivo».

«No, o almeno non ancora. Non sono particolarmente avvezzo a lavorare in gruppo, ma cerco sempre di adeguarmi alle circostanze e alle persone, cercando un equilibrio funzionale al completamento di un lavoro che sia per me soddisfacente».

«Non sono sorte particolari difficoltà, stiamo cercando di affrontare questo percorso serenamente e cercando di venirci incontro».

«No, il gruppo è molto disponibile, propositivo e aperto allo scambio di idee».

Appare interessante anche un frammento sulla difficoltà a focalizzarsi sui passaggi-chiave e gli aspetti più importanti della collaborazione: «Nel lavoro di gruppo a volte ci perdiamo in particolari poco significativi che potrebbero essere risolti in seguito e che rallentano il lavoro».

Passando alla seconda categoria di difficoltà segnalate nella collaborazione – rispetto all'ideazione o alla strutturazione del progetto – queste sono imputate talvolta a una mancanza di chiarezza iniziale rispetto al lavoro di gruppo⁶ (anche

6 Sul tema della chiarezza delle indicazioni fornite dal docente sulle attività da svolgere in gruppo, sondata con apposito item del questionario in itinere (cfr. *infra*, *Figura 6*), si segnala un netto miglioramento dell'opinione dei partecipanti al secondo anno di sperimentazione, significativo al test

in questo caso con risvolti legati ad una differenziazione nel carico di lavoro accusata dal rispondente), ma più spesso alla mancanza di esperienza sul tema in oggetto o sulle capacità progettuali.

Sul tema, a conclusione di una manifestazione di pregiudizio (poi sfatato) sulla “freddezza” della collaborazione a distanza, una delle rispondenti suggerisce l’utilizzo di *scheletri* progettuali che, come già verificato in precedenti sperimentazioni (Pillera, 2014), appaiono utili strumenti di *scaffolding*:

«All’inizio mi sono sentita un po’ spaesata. Pensavo che venendo a mancare il “contatto umano” ci sarebbe stata meno partecipazione ed ascolto. Invece mi sono ricreduta. Si riesce lo stesso ad essere chiari e esporre le proprie iniziative. L’unico aspetto che mi ha messo un po’ in difficoltà è stata la mancanza di avere una bozza di progetto qualunque che ci facesse “da guida” per la stesura».

Inoltre, sebbene in numero minoritario, emergono alcune preoccupazioni, insicurezze e ansie di fronte a nuovi temi e modalità di lavoro, di cui dà conto, in particolare, uno dei rispondenti:

«Faccio parte di un gruppo con colleghe capaci, comprensive, empatiche e brave nella materia. Le difficoltà che sento sono esclusivamente personali, sono una persona insicura che durante il progetto e tutte le fasi di studio personali passa molto tempo a pensare alle proprie difficoltà. Il progetto di cui mi sto occupando è ottimo ma ho sempre paura di non capire e di non saper fare qualcosa e questo mi porta alle volte al timore di espormi nonostante la dolcezza e disponibilità delle colleghe. L’unica difficoltà che ho con il progetto è infatti quello dell’esposizione diretta in cui dovrò dare dimostrazione delle competenze acquisite davanti agli altri e questo mi porta a vivere un po’ male l’esperienza completa del progetto e del gruppo nonostante sia la professoressa sia i colleghi si pongano nella maniera più “leggera” e disponibile possibili».

Difficoltà	F
Scarsa abitudine/disponibilità a lavorare in gruppo	11
Ideazione/strutturazione progetto	5
Preoccupazione, insicurezza, ansia	2
Poca conoscenza pregressa tra colleghi nel gruppo	2
Pregiudizio su collaborazione a distanza	1
Generico	1
	Totale 22

Tabella 8. Categorizzazione incidenti critici e relative frequenze per la domanda “Nel corso delle attività nei lavori di gruppo, si è verificato qualche episodio o evento che ti ha fatto sentire in difficoltà? Se sì, raccontalo brevemente”.

Se la domanda sugli episodi critici nelle attività di gruppo stimola l’emersione degli aspetti più problematici, è opportuno, ai fini di restituire un quadro completo, segnalare come tutta una serie di item che nel questionario in itinere ave-

U di Mann Whitney (primo anno: rango della media = 63,69; secondo anno: rango della media = 41,10; $p < 0,001$).

vano la funzione di rilevare l'opinione degli studenti sul tema (da questioni relative al ruolo del docente, alle motivazioni per l'impegno, alle dinamiche di comunicazione e collaborazione nel gruppo) presentino valori medi abbondantemente elevati (Figura 6), tutti superiori al 4 (meno l'item sull'emersione di un leader che si ferma a poco più del valore intermedio sulla scala, espressione né di accordo né di disaccordo). Inoltre, si rileva come la proficuità della comunicazione tra colleghi appaia strettamente correlata sia alla collaborazione nei lavori di gruppo ($t_b = 0,61$ e $p < 0,001$) che all'integrazione tra studenti ($t_b = 0,53$ e $p < 0,001$).

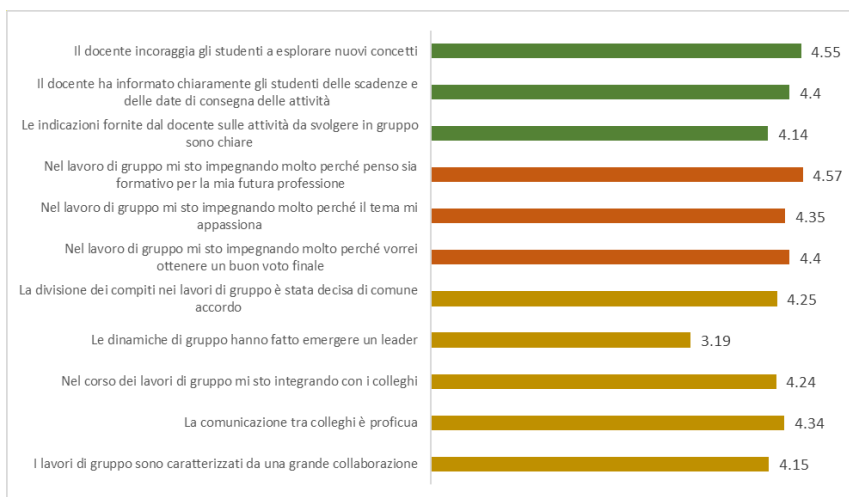


Figura 6. Risultati medi degli item sul lavoro di gruppo presenti nel questionario finale (99 rispondenti): in verde le questioni relative al docente, in rosso quelle riguardanti le motivazioni per l'impegno, in oro quelle relative alle dinamiche di gruppo.

5. Conclusioni

Il lavoro presentato, mediante metodologie quantitative (questionari in itinere e finale, con scale Likert e Osgood) e qualitative (studio sugli episodi critici mediante uno strumento di tipo narrativo con poche domande a risposte aperte), ha voluto indagare alcuni elementi della sperimentazione didattica universitaria pilota di *flipped classroom*, condotta presso l'Università di Catania, attraverso l'analisi dell'esperienza di studentesse e studenti in relazione ad alcuni aspetti motivazionali e di interazione con l'ambiente digitale nell'apprendimento individuale e con altre studentesse e altri studenti nei lavori di progettazione di gruppo.

Ricapitoliamo di seguito i principali risultati dell'indagine con riferimento alle nostre domande di ricerca e agli strumenti utilizzati.

- Le principali aspettative di studenti e studentesse partecipanti alla sperimentazione appaiono legate a fattori intrinseci (non conoscenza dell'argomento e soprattutto interesse per il tema e voglia di mettersi in gioco) più che estrinseci (evitare di studiare tutto il programma secondo la modalità tradizionale) e risultano allineate al livello di soddisfazione misurato con corrispondenti item nel questionario finale; inoltre, sebbene i rispondenti dichiarino di sentirsi più sicuri nel confronto con una didattica più tradizionale, tuttavia non l'avrebbero preferita nel caso specifico del corso in oggetto.

- Al netto di limitati episodi di malfunzionamento rilevati nello studio sugli episodi critici, studenti e studentesse partecipanti hanno notevolmente gradito l'ambiente di apprendimento utilizzato – una piattaforma e-learning sperimentale di nuova generazione chiamata Claned – apprezzandone particolarmente, mediante l'apposito strumento a differenziale semantico (User Experience Questionnaire), i fattori di apprendibilità, originalità, attrattività e stimolazione offerta; tuttavia, alcuni limiti sono stati rilevati mediante gli altri strumenti quantitativi utilizzati nell'indagine, in particolare in relazione alla percezione di una migliore fruizione della piattaforma da dispositivi fissi e alla limitata interattività con i colleghi e con la docente (sebbene una tale opinione sia imputabile alle peculiarità del modello della *flipped classroom*, in cui la piattaforma è stata essenzialmente utilizzata per lo studio individuale e l'autovalutazione dell'apprendimento).
- Nello studio sugli episodi critici, posto che oltre la metà del campione non rileva episodi degni di nota, tra gli elementi di criticità nell'attività in piattaforma vengono evidenziate in particolare le difficoltà linguistiche con i materiali di studio in lingua inglese e, solo secondariamente, alcuni problemi con i test di autovalutazione (comprensione di alcune domande, confusione tra alcune opzioni di risposta); ciononostante, gli strumenti quantitativi dell'indagine (questionari in itinere e finale) testimoniano della fruibilità di tali momenti di autovalutazione (reputati né troppo facili né troppo difficili e piuttosto chiari nella formulazione) e della loro utilità in relazione alla riflessione sia sul proprio metodo di studio sia, soprattutto, sui contenuti appresi. Mentre, tra gli elementi di criticità nelle fasi di lavoro di gruppo studenti e studentesse esprimono in particolare la scarsa disponibilità da parte di alcuni colleghi al lavoro di gruppo e, più in generale, una limitata abitudine a farlo; in via secondaria, difficoltà nell'ideazione e strutturazione del progetto, cui alcuni rispondenti suggeriscono di far fronte attraverso la fornitura di strumenti di *scaffolding* quali schemi, scheletri o esempi di progetto.

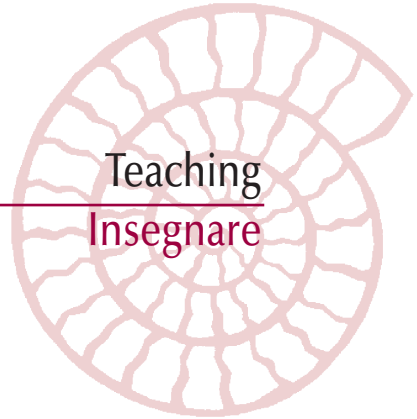
Nel complesso l'indagine ha contribuito, insieme ad altri studi già pubblicati (Coco et al., 2021; 2022) e in via di pubblicazione che approfondiscono ulteriori aspetti del più ampio quadro di ricerca, a dimostrare l'efficacia – anche in contesto universitario – della didattica *flipped* e degli strumenti tecnologici adottati, evidenziandone al contempo alcuni limiti e criticità, in relazione sia all'ambiente di apprendimento online e alle attività ivi condotte sia alle fasi di confronto e lavoro di gruppo in aula, quali utili spunti di miglioramento del modello di *flipped mastery learning* proposto.

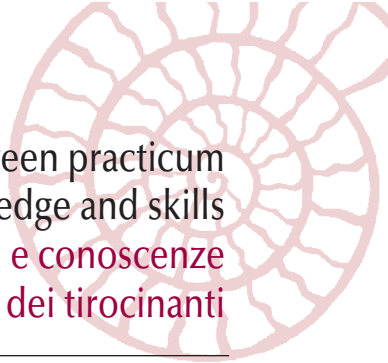
Riferimenti bibliografici

- Abbagnano, N. (1974). Il neo-empirismo. In N. Abbagnano (Ed.), *Storia della filosofia, vol. 3: La filosofia del Romanticismo; La filosofia tra il secolo XIX e il XX* (pp. 731–783). Torino: UTET.
- Pillera, G. C. (2014). Collaborare online per la progettazione educativa: Un ambiente web di scrittura collaborativa come laboratorio nella formazione universitaria. *Studi sulla Formazione*, 17(2), 183–198. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-16187
- Bateson, G., & Bateson, M. C. (1987). *Fear: Towards an Epistemology of the Sacred*. New York: Macmillan.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington: ISTE/ASCD.

- Bevilacqua, A. (2018). *Flipped Learning in ambito universitario*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bloom, B. S. (1973). Recent developments in mastery learning. *Educational Psychologist*, 10(2), 53–57. <https://doi.org/10.1080/00461527309529091>
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43–51. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90018-8)
- Coco, E., Pillera, G. C., & Strongoli, R.C. (2021). Flipped classroom e approccio filosofico alla progettazione didattica universitaria: Un caso di sperimentazione internazionale. *Annali del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 20, 231–246. <http://dx.doi.org/10.15169/unict-asdf.20.2021.11>.
- Coco, E., Pillera, G. C., & Strongoli, R.C. (2022). “Capovolgere” la didattica universitaria: sperimentazione di una flipped classroom nel framework della Community of Inquiry. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 17(3), 1–23. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/14686>
- De Simone, G., & Annarumma, M. (2018) (eds.). *Multidimensionalità mediale e complessità educativa: Affordance tecnologiche per una didattica 3.0*. Lecce: Pensa Editore.
- Dixson, M.D. (2015). Measuring student engagement in the online course: The Online Student Engagement Scale (OSE). *Online Learning*, 19(4). <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v19i4.561>.
- Karabulut Ilgu, A., Jaramillo Cherrez, N., Jahren, C. T. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 398–411. <https://doi.org/10.1111/bjet.12548>
- EMEAsstartups (2016). Is AI-powered social learning the future of edutech?. *EMEAsstartups.com*. Retrieved September 30, 2022, from <https://emeasstartups.com/is-ai-powered-social-learning-the-future-of-edutech/4189>
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43. <https://doi.org/10.2307/1183338>
- Laugwitz, B., Held, T., & Schrepp, M. (2008). Construction and evaluation of a user experience questionnaire. In *Symposium of the Austrian HCI and usability engineering group* (pp. 63–76). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lincoln Y. S., & Guba E. G. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbooks of Qualitative Research* (pp. 163–188). Thousand Oaks: Sage.
- Lipari, D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni lavoro.
- Neumann, J. W. (2013). Developing a new framework for conceptualizing “Student-Centered Learning”. *The Educational Forum*, 77(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/00131-725.2012.761313>
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. University of Illinois press.
- Patton, M. Q. (1997). *The Paradigme Debate and Utilitarian Synthesis*. Thousand Oaks: Sage.
- Rivoltella, P. C. (2019). *Media education: Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholé Morcelliana.
- Schrepp, M. (2015). *User experience questionnaire handbook: All you need to know to apply the UEQ successfully in your project* (Version 8). UEQ-Online. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.ueq-online.org/Material/Handbook.pdf>
- Scriven, M. (1995). The Logic of Evaluation and Evaluation Practice. *New Developments in Evaluation*, 68, 49–70. <https://doi.org/10.1002/ev.1019>.
- Strongoli, R. C. (2021). University education and digital technologies: A critical reflection on the flipped learning model. *Formazione Lavoro Persona*, 1(33), 216–230.
- Suhonen, S. (2019). Comparison of MOODLE and Claned in physics online learning and teaching. *Proceedings of the 10th International Conference on Physics Teaching in Engineering Education PTEE 2019: The Hague University of Applied Sciences, Delft, The Netherlands, May 23-24, 2019*. Delft: The Hague University of Applied Sciences. https://se-fiphysics.be/mirror_PTEE2019/proceedings/PTEE_2019_article-O2.pdf
- Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen*. Oxford: Basil Blackwell.

Teaching
Insegnare





Evaluation in practice: The relation between practicum and trainees' evaluative knowledge and skills

Valutazione in pratica: Il rapporto tra tirocinio e conoscenze e abilità valutative dei tirocinanti

Laura Sara Agrati

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università degli Studi di Bergamo –
laurasara.agrati@unibg.it
<https://orcid.org/0000-0003-0108-5176>

Viviana Vinci

Dipartimento di Giurisprudenza, Economia e Scienze Umane, Università Mediterranea degli
Studi di Reggio Calabria – viviana.vinci@unirc.it
<https://orcid.org/0000-0002-4091-0098>

ABSTRACT

The practicum is the training activity that characterizes the qualifying degree courses as it supports, with the laboratories, the 'practical knowledge' construction that is necessary for future professionalism to grow. Specifically, practicum should encourage the reflection on the activities, in terms of planning, implementation and evaluation of teaching interventions. The work reports a study conducted at the Universities of Bergamo and Reggio Calabria on the practicum of the Primary Education Sciences degree course. The study aimed to explore how the practicum achieved by students affects the basic concepts of assessment knowledge; it involved a sample of 130 students and attended the evaluation courses. The investigation allows to confirm that students with more hours of practicum carried out tend to: a. develop assessment knowledge more related to real circumstances, less abstract and generic; b. be more adept at grasping aspects of formative assessment, not just summative. The proposal therefore offers evidence confirming the importance of the practicum in initial teacher training, also with regard to assessment skills.

Il tirocinio è l'attività formativa che caratterizza i corsi di laurea abilitanti in quanto favorisce, con i laboratori, la costruzione del 'sapere pratico' necessario alla crescita della futura professionalità. Nello specifico, il tirocinio dovrebbe favorire la riflessione sulle attività svolte, riguardo la progettazione, l'implementazione e la valutazione degli interventi didattici. Il lavoro riporta uno studio condotto presso le Università di Bergamo e di Reggio Calabria sui tirocini del CdL in Scienze della Formazione Primaria. Lo studio ha voluto esplorare quanto l'esperienza di tirocinio realizzata dagli studenti influisca sui concetti di base delle conoscenze valutative e ha coinvolto un campione di 130 studenti frequentati i corsi di valutazione. L'indagine consente di affermare che gli studenti con all'attivo più ore di tirocinio svolte tendono a: a. sviluppare conoscenze valutative più legate alle circostanze reali, meno astratte e generiche; essere più inclini a cogliere aspetti di valutazione for-

* Concezione (Agrati e Vinci); Analisi dei dati (Agrati); Metodologia (Agrati); Scrittura – bozza originale (Agrati, Vinci); Scrittura – revisione e redazione (Vinci).

mativa, non solo sommativa. La proposta, pertanto, offre evidenze a conferma dell'importanza del tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti, anche per quanto riguarda l'abilità valutativa.

KEYWORDS

Practicum; evaluation-assessment; pre-service training; assessment literacy; comparative analysis

Tirocinio; valutazione-verifica; formazione pre-servizio; alfabetizzazione valutativa dei docenti; analisi comparativa

ACKNOWLEDGMENTS

Le Autrici non hanno ricevuto supporto finanziario per la ricerca e la pubblicazione di questo articolo.

CONFLICTS OF INTEREST

The Authors declare that there is no conflict of interest.

1. Introduzione: tirocinio e professionalità docente

Il tirocinio è una delle attività formative che caratterizzano i corsi di laurea abilitanti in quanto favorisce, con i laboratori, la costruzione del «sapere pratico» necessario alla crescita della futura professionalità (Berliner, 2002; Agrati, 2008; Zeichner, 2010; Perla, 2015; Perla, Schiavone & Vinci, 2012; Perla & Vinci, 2012). Il tirocinio è stato definito come un ponte tra l'essere studente in formazione e l'essere un docente con piena responsabilità di intervento didattico (Shulman, 1987; Beck & Kosnik, 2002; Flores, 2010). Durante il tirocinio il futuro docente ha modo di costruire quel «sapere empirico doxatico» per mezzo dell'osservazione dell'expertise e la condivisione dell'esercizio della pratica didattica all'interno di situazioni «che non possono per definizione essere uniformi» (Bertagna, 2016, p. 331).

Inteso come esperienza di apprendimento osservativo e documentale sotto la guida di un tutor accogliente e che prevede compiti e discussioni di follow-up con tutor supervisor, il tirocinio presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria differisce dal tirocinio in servizio (cfr. tirocinio dell'anno di prova) in quanto non prevede la diretta assunzione di responsabilità riguardo l'organizzazione e l'intervento didattico (cfr. dm 249/2010 e L.107/2015, art. 1, comma 124), con il supporto e la guida del tutor esperto e del dirigente scolastico (Feiman-Nemser, 2001).

Alcune reviews (Lawson et al., 2015; Cohen et al., 2013) hanno messo in rilievo che, pur nella diversità delle impostazioni dei programmi e delle modalità di conduzione, scopo comune alle diverse esperienze di tirocinio è promuovere lo sviluppo delle competenze di insegnamento e approfondire la conoscenza della diversità degli alunni. Sul piano specifico dell'integrazione teoria-pratica, lo studio di Allen e Wright (2013) ha rimarcato, per un verso, la capacità dei tirocinanti di apprezzare sia le componenti teoriche che quelle pratiche del programma – «il che è in contrasto con la tendenza comunemente identificata del docente in formazione di privilegiare la pratica rispetto alla teoria» – e, per altro verso, la necessità di «collegare la valutazione dei corsi universitari al tirocinio come mezzo per colmare il divario tra l'università e la scuola, da un lato, e teoria e pratica, dall'altro» (Allen & Wright, p. 138).

Per quanto riguarda l'efficacia dei tirocini nel promuovere lo sviluppo delle competenze di insegnamento, sono stati condotti studi sulla relazione con le com-

petenze trasversali (Hascher, 2012) oltre che con le conoscenze specifiche (Arnold et al., 2014) – relative alla progettazione, implementazione e valutazione degli interventi didattici. Più recentemente sono state condotte delle indagini mirate, per un verso, allo studio degli effetti del tirocinio sulle assunzioni implicite dei tirocinanti – relative alle forme di valutazione del rendimento scolastico e agli scopi della valutazione (Xu & He, 2019) – e, per altro, ad approfondire le motivazioni della scarsa preparazione dei tirocinanti nell'utilizzare le valutazioni per supportare l'apprendimento degli studenti (Zin Oo et al., 2022).

Lo stato attuale delle ricerche sugli effetti che l'esperienza di tirocinio ha nella costruzione delle conoscenze e abilità valutative dei tirocinanti (Xu & He, 2019; Zin Oo, Alonzo & Asih, 2022), nonché il suggerimento di connettere l'efficacia dei corsi universitari all'esperienza di tirocinio (Allen & Wright, 2013), ha orientato lo studio teso ad approfondire il rapporto tra esperienza di tirocinio e alfabetizzazione valutativa degli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

2. Inquadramento Teorico. Tirocinio e competenza valutativa del futuro docente

La competenza valutativa dei docenti è stata definita come un insieme di conoscenze, abilità e attitudini che un insegnante – in servizio o in formazione – utilizza per pianificare e attuare una valutazione in linea con le condizioni del contesto della classe (Popham, 2004; Stiggins, 2002; Volante & Fazio, 2007). Gli insegnanti competenti in materia di valutazione non sono solo in grado di scegliere le strategie e gli strumenti valutativi in modo adeguato alle caratteristiche degli studenti e ai processi di apprendimento da attivare (Green & Mantz, 2002; Sheppard, 2000) ma approfondiscono la comprensione dei principi della valutazione, considerano la valutazione un fattore positivo che incide, oltre che sull'apprendimento e sulle prestazioni degli studenti, anche sul lavoro quotidiano del docente e sul miglioramento delle scuole.

Per quanto riguarda la competenza valutativa nell'ambito della formazione iniziale, la ricerca ha più volte rimarcato la scarsa capacità degli insegnanti in formazione di ricorrere a strategie e a pratiche valutative adeguate al contesto d'uso e sulla base dei criteri suggeriti dalla teoria (Graham, 2005). Specifici studi hanno, inoltre, rilevato che le pratiche valutative esperite dai futuri docenti nel percorso formativo sono risultate spesso incongruenti rispetto a quelle raccomandate dalla ricerca (Galluzzo, 2005; Mertler, 2003; Zhang & Burry-Stock, 1997).

Lo studio di Volante e Fazio (2007) è stato tra i primi ad indagare la competenza valutativa degli insegnanti in formazione nella sua progressione durante i quattro anni del programma di studi. Furono riscontrati, per un verso, livelli di autoefficacia relativamente bassi negli insegnanti in formazione, indipendentemente dall'anno di corso seguito; per altro verso, la tendenza da parte loro ad adottare strategie valutative funzionali alla verifica degli apprendimenti – in chiave di valutazione sommativa – piuttosto che all'approfondimento degli studenti riguardo i processi di apprendimento attivati – in chiave di valutazione formativa (Earl, 2003).

L'esperienza pratica è spesso stata indicata come fondamentale per migliorare l'alfabetizzazione alla valutazione da parte dei docenti in formazione iniziale. DeLuca e Klinger (2010) hanno evidenziato come l'esperienza pratica stimoli la fiducia dei novizi nell'uso delle strategie e degli strumenti valutativi. Ogan-Bekiroglu e Suzuk (2014), d'altro canto, hanno rilevato quanto l'esperienza di tirocinio favorisca il ricorso a conoscenze e abilità di area valutativa quando queste vengono istruite e valutate attraverso strategie e strumenti funzionali, come i project-work.

La ricerca più recente ha successivamente indagato il rapporto esistente tra l'esperienza di tirocinio e la costruzione delle conoscenze e delle abilità valutative da parte degli insegnanti in formazione. Lo studio di Xu e He (2019) sottolinea il grande peso che l'esperienza di tirocinio ha nella modifica delle concezioni personali e formali sulla valutazione. Lo studio condotto presso una scuola primaria sede del tirocinio di tre insegnanti in formazione mostra che le conoscenze personali delle tirocinanti hanno subito un rapido cambiamento passando da una percezione della valutazione legata al rendimento scolastico a una comprensione più completa dei diversi scopi della valutazione, legata ad aspetti di feedback (Vinci, 2021b), di equità nell'adozione dei criteri nonché di coinvolgimento degli studenti nei processi di valutazione. L'indagine di Zin Oo et al. (2022) parte dal constatare la scarsa preparazione degli insegnanti in formazione iniziale sul piano della pratica valutativa e sottolinea la necessità che i programmi di formazione debbano garantire opportunità per acquisire conoscenze e abilità di valutazione sia teoriche che pratiche. L'esame sistematico condotto sulla letteratura – 12 studi pubblicati tra il 1998 e il 2020 – ha portato a inferire alcune caratteristiche comuni (contenuti, approcci, durata e modalità di verifica dei risultati) e specifiche (basate sulla teoria o sulla pratica in aula) relative ai programmi di valutazione. Riguardo le caratteristiche comuni, l'indagine ha rilevato che, sebbene siano varie le modalità di verifica dei risultati raggiunti, prevalgono metodi quantitativi, qualitativi o misti tesi a verificare i cambiamenti dei tirocinanti riguardo le percezioni personali, le conoscenze e le abilità sulla valutazione. Riguardo le caratteristiche specifiche dei programmi basati sulla pratica in aula, l'indagine mette in evidenza l'utilità di combinare nel programma il lavoro reale degli studenti (Brevik et al., 2017; Izci & Caliskan, 2017; McGee & Colby, 2014) – es. far effettuare ai futuri docenti compiti di valutazione reale – es. la strutturazione e l'utilizzo di una rubrica (Izci & Caliskan, 2017; Giraldo & Murcia, 2019; Agrati & Vinci, 2022).

Nello studio proposto sono stati assunti i modelli formativi più recenti, al fine di indagare la relazione tra esperienza di tirocinio e modifica di quelle componenti – concezioni, rappresentazioni, convinzioni personali sulla valutazione (Münster et al., 2017) – che si sviluppano nel corso della carriera del docente (Xu & Marrone, 2016) – cfr. *Figura 1*.

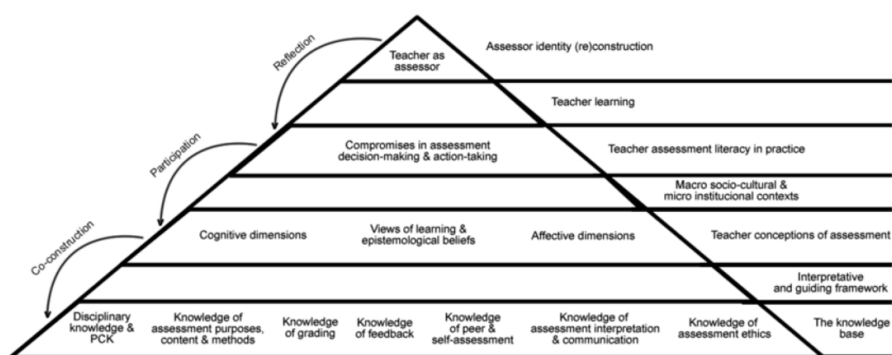


Figura 1. Quadro teorico della competenza valutativa del docente in pratica (Xu - Brown, 2016, p. 155).

Il modello descrittivo di Xu e Brown (2016) individua elementi organizzati per livello dove è facilmente individuabile le conoscenze di base – primo livello – legate a quelle dell'ambito disciplinare, alla conoscenza didattica della disciplina, a spe-

cifiche modalità di valutazione (es. assegnazione dei voti, forme di feedback, autovalutazione e valutazione tra pari) nonché all'etica della valutazione. Tali conoscenze si incontrano con le concezioni personali – secondo livello – e le pratiche valutative esperite all'interno di contesti di pratica, tanto a livello micro (es. routine d'aula, prassi dei gruppi di lavoro) che macro (istituzionale, modello culturale ecc.) – terzo livello – tanto da condizionare le procedure effettive – come le prese di decisione e scelte di intervento.

3. Finalità e domande di ricerca. Tirocinio e conoscenze valutative

Lo scopo dello studio è stato quello di affrontare una questione di quadro più ampia: quanto l'esperienza di tirocinio influisce sulle conoscenze e sulle abilità valutative che gli studenti stanno sviluppando nel corso della loro formazione in servizio?

Nello specifico, le domanda dell'indagine è:

Q1 - quanto l'aver svolto un'esperienza di tirocinio influisce sui concetti di base delle conoscenze valutative del docente.

I concetti di base della conoscenza valutativa individuati sono: *a. differenza tra 'valutazione' e 'verifica', b. differenza tra 'valutare le conoscenze' e 'valutare le abilità' degli studenti, c. finalità della valutazione.* Essi si ispirano ai contenuti di conoscenza suggeriti da O'Leary (2008) come argomenti di area valutativa da affrontare nei programmi di formazione docente (cfr. *Tabella 1*).

Argomento	Focus
Terminologia e concetti della valutazione	Terminologia, concetti e principi chiave che gli insegnanti dovrebbero comprendere
Valutazione delle competenze trasversali	Approcci alla valutazione della capacità di problem solving, pensiero critico e ragionamento
Test standardizzati del rendimento scolastico	Interpretazione dei risultati di test standardizzati. Il ruolo dei test standardizzati nell'insegnamento e nell'apprendimento
Autovalutazione degli allievi	Utilizzo di portfoli, rubriche, strumenti di autovalutazione, valutazione di documenti e incontri genitori/insegnanti coinvolti con gli alunni per sviluppare capacità di autovalutazione

Tabella 1. Argomenti della conoscenza valutativa (adattato da O'Leary, 2008, p. 110).

Lo studio ha, inoltre, offerto informazioni e dati utili all'analisi comparativa di due corsi universitari di area valutativa, incardinati nei corsi di laurea di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Bergamo e di Reggio Calabria (cfr. *Tabella 2*).

Università	CdS	Insegnamenti	A.A., semestre	n. di studenti
Bergamo	Scienze della Formazione Primaria	'Problemi e tecniche della valutazione'	2020/21, II	120
Reggio Calabria	Scienze della Formazione Primaria	'Teorie e metodi di progettazione e valutazione scolastica'	2020/21, II	199

Tabella 2. Università, CdS, insegnamenti e N studenti coinvolti.

3.1 Metodo e modalità di indagine

Partecipanti. Il campione è composto da 130 studenti iscritti a Scienze della Formazione Primaria; è stato suddiviso in due sotto-gruppi: 62 studenti docenti iscritti al quinto anno del corso universitario abilitante, che hanno maturato 600 ore di formazione; 68 studenti docenti iscritti al terzo anno di corso, che hanno svolto 300 ore di stage. Questa caratteristica è stata assunta come variabile nell'analisi statistica (cfr. *Tabella 3*). Gli studenti coinvolti provenivano rispettivamente dai territori della provincia di Bergamo e di Reggio Calabria e avevano un'età compresa tra 21 e 54 anni, con una media di 26,19 ($s = 7,40$).

Università	N di studenti	Anno di corso	Ore di tirocinio svolte
Bergamo	62	V	600
Reggio Calabria	68	III	300

Tabella 3. La popolazione degli studenti docenti coinvolti.

L'esperienza d'aula maturata durante il tirocinio da parte degli studenti coinvolti, quindi, variava da 2 a 5 anni, con una media di 2,95 ($s = 1,002$).

Raccolta e analisi dei dati

Utilizzando un campione di convenienza, abbiamo chiesto ai partecipanti di rispondere a un questionario somministrato al termine dei corsi universitari di ambito valutativo frequentati – cfr. tab. 1). La somministrazione è stata effettuata tra febbraio e marzo del 2021, fase in cui gli studenti coinvolti avevano completato le loro ore di tirocinio annuale. Il questionario 'ad hoc' è stato articolato in cinque domande – quattro a risposta chiusa e una a risposta aperta, non analizzata nel presente lavoro – indicative di quattro aree della conoscenza valutativa:

- (domanda 1) definizione generale di valutazione: attribuire valore; giudicare; classificare; altro;
- (domanda 2) distinzione tra valutazione e verifica: verifica come caso specifico di valutazione; verifica come piano differente rispetto alla valutazione; altro;
- (domanda 3) finalità della valutazione scolastica: verificare le conoscenze e abilità degli studenti; valutare le competenze; valutare i processi di apprendimento; altro;
- (domanda 4) processi di valutazione a scuola: valutazione dei risultati degli studenti; valutazione dei processi di apprendimento, valutazione dei processi di insegnamento e apprendimento; altro.

Per la costruzione delle alternative di risposta ci si è ispirati al lavoro di Barnes (Barnes et al., 2017) sulle credenze implicite e formali dei docenti in merito le conoscenze e le pratiche valutative.

È stata svolta un'analisi descrittiva e inferenziale sui dati raccolti attraverso il questionario relativo alle quattro aree di conoscenza valutativa. I dati sono stati analizzati statisticamente a doppio livello:

1. descrizione delle risposte ai quesiti attraverso il calcolo della media e della deviazione standard, con lo scopo di conoscere il comportamento medio di risposta dei due sotto-gruppi – cfr. *Tabella 4*;
2. stabilire una possibile relazione tra le risposte date e il dato relativo alle ore di tirocinio svolte dagli studenti, al fine di inferire una possibile relazione tra conoscenze dichiarate e tirocinio – cfr. *Tabella 5*.

Nello specifico, l'analisi si è concentrata sulla conoscenza dichiarativa degli apprendimenti, definita sulla base della modifica della conoscenza del focus e rilevata attraverso la somministrazione pre-post di un questionario 'ad hoc'.

	Tot.	Università	
		Bergamo	Reggio Calabria
<i>n</i> studenti	n = 130	n = 62	n = 68
	m = 6,60	m = 7,27	m = 6
Domanda	= 1,72	= 1,78	= 1,42
<i>1 (Definizione)</i>	m = 1,73	m = 1,87	m = 1,61
	= 1,06	= 1,03	= 1,09
attribuire valore	13,2%	16,1%	10,3%
giudicare	39,8%	37,1%	42,6%
classificare	27,2%	32,3%	22,1%
altro	19,7%	14,5%	25,0%
<i>2 (Valutazione/verifica)</i>	m = 0,56	m = 1,22	m = 1,19
	= 0,55	= 0,68	= 0,39
caso specifico	68,0%	48,4%	80%
piano differente	28,1%	37,1%	19,1%
altro	7,2%	14,5%	0,0%
<i>3 (Finalità)</i>	m = 1,60	m = 1,98	m = 1,26
	= 0,85	= 0,93	= 0,61
verif. conoscenze/abilità	75,9%	69,4%	82,4%
valut. competenze	11,6%	14,5%	8,8%
valut. proc. di apprendimento	4,9%	16,1%	8,8%
altro	0,0%	0,0%	0,0%
<i>4 (Val. a scuola)</i>	m = 2,05	m = 2,19	m = 1,92
	= 0,85	= 0,95	= 0,73
v. esiti degli studenti	19,5%	8,1%	30,9%
v. processi di apprendimento	40,5%	35,5%	45,6%
v. processi ins.-apprendim.	35,1%	46,8%	23,5%
altro	4,8%	9,7%	0,0%

Tabella 4. Risposte al questionario sulle conoscenze valutative.

La tabella 4 illustra la descrizione statistica delle risposte: per ciascuna di esse sono state calcolate la media e la deviazione standard. L'analisi descrittiva è stata effettuata attribuendo valori assoluti alle tipologie di risposte – 3 punti, risposta giusta; 2 punti, risposta imprecisa; 1 punto, risposta sbagliata.

È stata effettuata un'analisi correlazionale tra i dati delle quattro risposte (X 1, 2, 3, 4) e le ore di tirocinio svolte (Y). L'analisi della correlazione è stata effettuata calcolando il coefficiente di correlazione r , attribuendo valori assoluti alle tipologie di risposte e alla variabile adottata – tirocinio svolto (Y): sono stati attribuiti 2 punti al tirocinio di 300 ore, 4 punti al tirocinio di 600 ore – cfr. Tab. 5.

	Domande del questionario			
<i>Analisi correlazionale</i>	<i>1. Definizione di valutazione</i>	<i>2. Differenza valutazione/verifica</i>	<i>3. Finalità della valutazione a scuola</i>	<i>4. Processi di valutazione a scuola</i>
r	0,118	0,031	0,420	0,156

Tabella 5. Analisi correlazionale tra risposte al questionario e ore di tirocinio.

3.2 Risultati

L'analisi descrittiva mette in evidenza che gli studenti hanno risposto alle domande ottenendo una media sufficiente ($m = 6,60$); la media è risultata maggiore per gli studenti di Bergamo ($m = 7,27$), minore per quello di Reggio Calabria ($m = 6$). L'analisi mostra, inoltre, risposte con medie più elevate rispetto alla quarta domanda ($m = 2,05$), alla prima ($m = 1,73$) e alla terza ($m = 1,60$). La media più bassa è stata ottenuta, in generale, rispetto la seconda domanda ($m = 0,56$). Nello specifico, l'analisi mostra che:

- rispetto alla domanda 1 (definizione generale di valutazione), pur con elevata volatilità ($\sigma = 1,06$), prevale il concetto di 'giudizio' (39,8%), meno quello di 'attribuzione di valore' (13,2%) nei due sotto-gruppi;
- in merito alla domanda 2 (distinzione tra valutazione e verifica), sebbene con volatilità inferiore ($\sigma = 0,55$), prevale chiaramente nei due sotto-gruppi l'idea che la verifica sia un caso specifico di valutazione (68,0%);
- per quanto riguarda la domanda 3 (finalità della valutazione della scuola), con volatilità ($\sigma = 0,85$), prevale chiaramente (75,9%) l'idea che la scuola verifichi le conoscenze e le abilità degli studenti (cfr. 'valutazione sommativa'), in tutti e due i sotto-gruppi;
- rispetto alla domanda 4 (processi di valutazione a scuola), con volatilità ($\sigma = 0,85$) e, sebbene in modo meno evidente (40,4%), prevale l'idea che la scuola debba valutare i risultati degli studenti. Tuttavia, i tirocinanti bergamaschi ritengono che la scuola possa valutare anche i processi di intervento didattico (46,8%).

L'analisi correlazionale (cfr. tab. 5) mostra una relazione diretta molto bassa tra il numero di ore di tirocinio svolte dagli studenti coinvolti e le risposte al quesito n. 2 ($r_{X2Y} = 0,03$). Una relazione più significativa è stata riscontrata, tuttavia, rispetto alle risposte alle domande n. 1 ($r_{X1Y} = 0,11$) e n. 4 ($r_{X4Y} = 0,15$). La relazione più alta è stata rinvenuta, invece, tra il numero di ore di tirocinio e le risposte alla domanda n. 3 ($r_{X3Y} = 0,42$).

L'analisi descrittiva e correlazionale consente, pertanto, di considerare l'espe-

rienza di tirocinio maturata come un fattore di influenza sulle conoscenze dichiarative più legate all'ambiente scolastico – in particolare quelle relative alle finalità della valutazione in ambito scolastico (domanda n. 3 = r 0,420) – e meno su quelle di carattere generale e astratto – cfr. domanda n. 1 = r 0,031, sulla definizione comprensiva di valutazione.

4. Dibattito e significato scientifico dello studio

Per quanto riguarda le conoscenze, in generale, sulla valutazione, prevale tra gli studenti coinvolti l'idea che: a. la valutazione non serva tanto a misurare gli apprendimenti degli studenti quanto piuttosto a giudicare ciò che viene realizzato sul piano dei processi di insegnamento-apprendimento; b. che il verificare vada ricompreso come azione specifica della più ampia attività di valutazione. Per quanto riguarda, invece, le conoscenze relative al tipo di valutazione svolta all'interno del contesto scolastico, negli studenti coinvolti prevale l'idea che la valutazione riguardi tanto le conoscenze quanto le abilità degli allievi ma che debba poter riguardare anche i processi di apprendimento degli stessi, in ottica di 'valutazione per l'apprendimento'. I futuri docenti sembrano, quindi, avere meno difficoltà a cogliere le diverse funzioni della valutazione rispetto ai processi concreti svolti a scuola; mostrano invece difficoltà nella conoscenza più astratta, ossia quando devono esprimersi attraverso definizioni generali e chiarimenti circa le differenze tra i concetti.

Per quanto, da un punto di vista generale, persista ancora l'idea di un tipo di valutazione sommativa (valutazione *dell'apprendimento*, con funzione di giudizio degli esiti), in riferimento alla valutazione scolastica emerge, invece, l'idea di valutazione formativa (valutazione *per l'apprendimento*, che presta attenzione anche ai processi di apprendimento; cfr. Earl, 2003). Quest'ultimo aspetto è confermato proprio dai dati relativi all'esperienza di tirocinio svolta: gli studenti e le studentesse che hanno all'attivo più ore di tirocinio sono tendenzialmente anche in grado di sviluppare una conoscenza valutativa più complessa, che tiene conto sia dei risultati dell'apprendimento (intesi come conoscenze e abilità) come anche dei processi di apprendimento degli studenti.

Tale risultato emergente dovrebbe essere verificato da studi più estesi che possano comprendere una popolazione con caratteristiche socio-professionali differenti. Tuttavia, sulla base dell'analisi effettuata, è possibile rilevare una tendenza opposta ai risultati dei primi studi sull'alfabetizzazione valutativa dei docenti (cfr. Volante & Fazio, 2007) e più in linea con le indagini di Xu e He (2019) relative all'importanza dell'esperienza del tirocinio nello stimolare una concezione più estesa e complessa dei processi di valutazione a scuola.

5. Conclusioni

La valutazione, in generale, è sempre più considerata un aspetto imprescindibile della professionalità docente (Andrade & Heritage, 2018; Vinci, 2021a; Perla, 2019; Perla, Vinci 2021). Sul piano della formazione iniziale alle conoscenze e alle abilità valutative del futuro docente, lo studio presentato ha indagato l'aspetto peculiare del tirocinio. Attraverso il tirocinio i futuri insegnanti in formazione iniziale imparano a valutare in quanto osservano pratiche effettive, prendono dimestichezza con strategie e strumenti e, così facendo, modificano le personali concezioni im-

plicite (Perla, 2010) sulla valutazione anche in modo radicale (Xu & He, 2019), passando da percezioni e rappresentazioni superficiali – relative al rendimento scolastico – a quadri di comprensione più articolati e complessi – che coinvolgono anche i processi di intervento didattico e di gestione.

Sarebbe utile poter approfondire l'indagine sulle conoscenze e le abilità valutative dei docenti in formazione iniziale in prospettiva più ampia, in modo da comprendere, oltre alla fase di tirocinio pre-servizio, anche il periodo di inserimento al lavoro – cfr. il tirocinio svolto nell'anno di prova, come suggeriscono gli studi di DeLuca et al. (2012). Si potrebbe in questo modo stimare quanto i contesti di pratica concreta – che implicano il confronto con il proprio tutor e gli altri attori del contesto scuola; il considerare il clima e l'organizzazione specifica della classe e della scuola, ecc. – influiscano sulle concezioni, sulle rappresentazioni e sulle convinzioni personali anche rispetto alla valutazione (Münster et al., 2017).


Conoscere l'effetto delle esperienze formative pratiche – stage, tirocinio, pratica guidata – su specifiche aree di competenza dei docenti (Hascher, 2012), come quelle valutative, offrirebbe anche prove utili per la progettazione e lo sviluppo di percorsi formativi più attenti al complesso di conoscenza degli insegnanti (Xu & Brown, 2016) più efficaci e con maggiore impatto sulle conoscenze degli studenti. Lo studio presentato ha voluto favorire, inoltre, un primo confronto tra due sedi universitarie dove sono attivi i medesimi corsi di laurea. Tale esperienza potrebbe essere estesa ad altre università e altri paesi del mondo per favorire, oltre tutto, un possibile dialogo interculturale (De Luca et al., 2018).

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. S. (2008). *Alla conquista del sapere pratico: Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Agrati, L. S., & Vinci, V. (2022). Evaluative Knowledge and Skills of Student Teachers Within the Adapted Degree Courses. *Frontiers in Education, 7*, 817963. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.817963>
- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice, 20*(2), 136–151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Andrade, H., & Heritage, M. (2018). *Using Formative Assessment to Enhance Learning, Achievement, and Academic Self-Regulation*. London: Routledge.
- Arnold, K-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Eds.), *Pedagogical field experiences in teacher education / Schulpraktika in der Lehrerbildung* (pp. 9–25). New York-Munster: Waxmann. Retrieved September 30, 2022, from <http://dx.doi.org/10.7892/boris.52526>
- Barnes, N., Fives, H., Dacey, C. M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. In H. Fives, & M. G. Gill (Ed.) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 249–266). New York & London: Routledge.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perspectives. *Teacher Education Quarterly, 29*(2), 81–98.
- Berliner, D.C. (2002). Comment: Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher, 31*(8), 18–20. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/3594389>
- Bertagna, G. (2016). Dall'esperienza alla ragione, e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento. *Ricerche di psicologia, 3/2016*, 319–360. Retrieved September 30, 2022, from <https://doi.org/10.3280/RIP2016-003004>
- Brevik, L. M., Blikstad-Balas, M., & Engelién, K.L. (2017). Integrating assessment for learning

- in the teacher education programme at the University of Oslo. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(2), 164–184. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1239611>
- Cohen, E. Hoz, R., Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345–380. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- De Luca, C., Schneider, C., Pozas, M., & Coombs, A. (2018). Exploring the Structure and Foundations of Assessment Literacy: A Cross-cultural Comparison of German and Canadian Student Teachers. *ECER 2018*. Retrieved September 30, 2022, from <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/43815/>
- DeLuca, C. & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419–438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643>
- DeLuca, C., Chavez, T., & Cao, C. (2012). Establishing a foundation for valid teacher judgement on student learning: the role of pre-service assessment education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 107–126. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.668870>
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013–1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Flores, M. A. (2010). School cultures and organizations and teacher induction. In Wang, J., Odell, S.J., & Clift, R.T. (2010). *Past, present, and future research on teacher induction: An anthology for researchers, policy makers, and practitioners* (Ch. 5). Rowman & Littlefield.
- Galluzzo, G. R. (2005). Performance assessment and renewing teacher education. *Clearing House*, 78(4), 142–145. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/30185898>
- Giraldo, F., & Murcia, D. (2019). Language assessment literacy and the professional development of pre-service language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 243–259. <https://doi.org/10.14483/22487085.14514>
- Graham, P. (2005). Classroom based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 21, 607–621. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.001>
- Green, S.K., & Mantz, M. (2002). Classroom assessment practices: Examining impact on student learning. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, LA, April 1–5, 2002). Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=ED464920>
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum: Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Izci, K. & Caliskan, G. (2017). Development of prospective teachers' conceptions of assessment and choices of assessment tasks. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(2), 464–474. <https://doi.org/10.21890/ijres.327906>
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, M. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- McGee, J. & Colby, S. (2014). Impact of an assessment course on teacher candidates' assessment literacy. *Action in Teacher Education*, 36(5–6), 522–532. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.977753>
- Mertler, C.A. (2003). Preservice versus inservice teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?. Paper presented at the *Annual Meeting of the Mid Western Educational Research Association*, (Columbus, OH, October 15-18, 2003). Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=ED482277>
- Münster, W. Schneider, C., & Bodensohn, R. (2017). Student teachers' appraisal of the importance of assessment in teacher education and self-reports on the development of assessment competence. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(2), 127–146. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1293002>

- O'Leary, M. (2008). Towards an agenda for professional development in assessment. *Journal of In-Service Education*, 34(1), 109–114. <https://doi.org/10.1080/13674580701828252>
- Ogan-Bekiroglu, F. & Suzuk, E. (2014). Pre-service teachers' assessment literacy and its implementation into practice. *The Curriculum Journal*, 25(3), 344–371. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.899916>
- Perla, L. (2010). *La didattica dell'implicito: Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2015). Per un modello Self-Study del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento. *Formazione Lavoro Persona*, 5(15), 33–44. Retrieved September 30, 2022, from <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/219>
- Perla, L. (2019). *Valutare per valorizzare: La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L., Schiavone, N., & Vinci, V. (2012). La memoria del tirocinio. Una ricerca sulla scrittura documentale degli studenti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, 8, 145–162. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/230>
- Perla, L., & Vinci, V. (2012). Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine. *CQIA - Centro per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento*, 2(5), 26–41. Retrieved September 30, 2022, from <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/70>
- Perla, L., & Vinci, V. (2021). Videovalutare l'agire competente dello studente. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 6(1), 119–135. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2021oa12075>
- Popham, W. J. (2004). All about accountability: Why assessment illiteracy is professional suicide. *Educational Leadership*, 62(1), 82–83.
- Sheppard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758–765. <https://doi.org/10.1177/003172170208301010>
- Vinci, V. (2021a). La documentazione per la valutazione. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, 445–457.
- Vinci, V. (2021b). Peer review, feedback e nuovi modelli di valutazione partecipata nell'higher education: una sperimentazione presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria. *EDUCATION SCIENCES & SOCIETY*, 12(2), 250–264. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12477>
- Volante, J., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749–770. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ780818>
- Xu, Y., & Brown, G. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Xu, Y., & He, L. (2019). How Pre-service Teachers' Conceptions of Assessment Change Over Practicum: Implications for Teacher Assessment Literacy. *Frontiers in Education*, 4, 145. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00145>
- Zeichner, K.M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1/2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zhang, Z., & Burry Stock, J. (1997). *Assessment Practices Inventory: A multivariate analysis of teachers' perceived assessment competence*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education (Chicago, IL, March 25–27, 1997). Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=ED408333>
- Zin Oo, C., Alonzo D., & Asih, R. (2022). Acquisition of teacher assessment literacy by pre-service teachers: A review of practices and program designs. *Issues in Educational Research*, 32(1), 352–373. Retrieved September 30, 2022, from <http://www.iier.org.au/iier32/oo.pdf>



Soft skills in future teachers: An exploratory survey

Le Soft skills nei futuri insegnanti: un'indagine esplorativa

Natalia Altomari

Dipartimento di Matematica e Informatica, Università della Calabria
natalia.altomari@unical.it
<https://orcid.org/0000-0003-0213-9041>

Orlando De Pietro

Dipartimento di Matematica e Informatica, Università della Calabria
orlando.depietro@unical.it
<https://orcid.org/0000-0002-3051-3873>

Antonella Valenti

Dipartimento di Matematica e Informatica, Università della Calabria
antonella.valenti@unical.it
<https://orcid.org/0000-0002-4995-1013>

ABSTRACT

Soft skills are of fundamental importance in the performance of all work activities, particularly teaching, because they are strongly related to personal qualities and attitudes and social and management skills. Even in school settings, therefore, soft skills are needed to interpret and understand complex situations in the design of instructional pathways useful for enhancing students' personal qualities (Ngang, Yie & Shahid, 2015). Difficult to recognize, quantify, assess and develop, this paper aims to investigate the self-perception of them among preschool and elementary school teachers-in-training. Awareness of their own transversal competencies, in addition to promoting personal professional growth in young teachers, prepares them to take this important dimension in their future students and design teaching actions aimed at their enhancement.

Le Soft skills sono di fondamentale importanza nell'espletamento di tutte le attività lavorative, in particolare dell'insegnamento, perché fortemente connesse alla qualità e agli atteggiamenti personali e alle abilità sociali e gestionali. Anche in ambiente scolastico, pertanto, le Soft skills sono necessarie per interpretare e comprendere situazioni complesse nella progettazione di percorsi didattici utili a valorizzare le qualità personali degli alunni (Ngang, Yie & Shahid, 2015). Difficili da riconoscere, quantificare, valutare e sviluppare, questo lavoro si propone di indagare sulla autopercezione che ne hanno gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria in formazione. La consapevolezza delle proprie competenze trasversali, oltre che favorire la personale crescita professionale nei giovani insegnanti, li prepara a tener conto di questa importante dimensione nei loro futuri alunni e progettare azioni didattiche volte al loro potenziamento.

KEYWORDS

Soft skills, Self evaluation, Educational research, Teacher training, UDL
Soft skills, Self evaluation, Ricerca educativa, Formazione insegnanti, UDL

CONFLICTS OF INTEREST

The Authors declare no conflicts of interests.

1. Introduzione

Nella *Società della conoscenza e della comunicazione* l'incertezza e l'instabilità rappresentano la nota caratterizzante delle relazioni uomo-uomo e uomo-macchina (De Pietro, 2015). La Scuola non può non confrontarsi con l'esigenza dello sviluppo di competenze mirate a far fronte in maniera flessibile e dinamica alle mutevoli richieste sociali e lavorative. I modelli di lavoro e la partecipazione alla vita collettiva, sollecitati da continui processi di innovazione tecnologica, richiedono, infatti, cambiamenti nelle modalità di collaborazione fra ruoli, nell'utilizzo delle proprie capacità relazionali e comunicative e nelle pratiche della vita interpersonale e di gruppo. Tutti dovrebbero essere messi nelle condizioni di *imparare ad apprendere* a tutti i livelli, secondo il modello di Gardner (1993). Pertanto, *asset* intangibili quali la relazionalità, la creatività, l'esperienza, l'intelligenza, la persistenza, la curiosità e l'iniziativa sono fattori che caratterizzano e qualificano le competenze necessarie per vivere la società contemporanea e che dovrebbero essere promossi fin dall'età scolare per poter essere utilizzate in tutti gli ambiti di vita, non ultimo quello lavorativo.

Anche il diritto alla cittadinanza attiva può essere garantito solo da un'azione didattica guidata da solide conoscenze metodologico-didattiche, competenze psico-pedagogiche e comunicativo-relazionali. I docenti, pertanto, sono chiamati a progettare e gestire processi di apprendimento-insegnamento che non si esauriscono nel fare acquisire esponenziali quantità di conoscenze ma che siano capaci di dare vita e favorire una formazione multidimensionale degli alunni (MIUR, 2017). Saper insegnare non può tradursi in una questione tecnica di buona applicazione di teorie dell'apprendimento o di strumenti tecnologici. È invece una attività complessa che in ottica socio costruttivista non può non tener conto delle competenze necessarie per reggere l'implicata rete di relazioni sociali che si sviluppa lungo tutto l'arco della vita e che permettono ai membri di una cultura di adattare i loro modi di conoscere e di interagire all'esigenza di quella stessa cultura (Bruner, 1997).

Queste competenze, che rientrano nella sfera delle Soft skills, sono

«un insieme di abilità e saperi non tecnici, che sostengono una partecipazione efficace sul lavoro. Esse non sono specifiche rispetto al tipo di lavoro e sono fortemente connesse alle qualità e agli atteggiamenti personali (fiducia, disciplina, autogestione, ecc.), alle abilità sociali (comunicazione, lavoro in gruppo, gestione delle emozioni, ecc.) e gestionali (gestione del tempo, risoluzione di problemi, pensiero critico...). Per la loro intangibilità, alcune di queste capacità sono difficili da quantificare, riconoscere, valutare e sviluppare» (Dall'Amico & Verona, 2016)

non si tratta di abilità tecniche o specifiche ma sono fortemente connesse alle qualità e agli atteggiamenti personali e alle abilità sociali e gestionali; in pratica, sono un insieme di abilità di fondamentale importanza nell'espletamento delle attività lavorative (Pachauri & Yadav, 2014) e, soprattutto per gli insegnanti, il possedere tali abilità si rivela indispensabile per affrontare con successo le differenti situazioni contestuali (Schulz, 2008). Le Soft skills risultano necessarie per interpretare e comprendere situazioni complesse al fine di progettare percorsi formativi che valorizzino le qualità personali degli alunni (Ngang, Yie & Shahid, 2015) e rappresentano per l'insegnamento e per tutte le altre professioni i "nuovi alfabeti di base" (Vannini, 2009) necessari, come sostiene la European Commission (European Commission, 2008; European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, 2012), per vivere e gestire la complessità, l'incertezza e la minore prevedibilità. Le situazioni che ne scaturiscono in ambito scolastico possono essere fronteggiate da quegli insegnanti che posseggono buone competenze trasversali e non solo competenze puramente disciplinari. Secondo Hattie (2003), insegnanti professionalmente qualificati e dotati delle opportune Soft skills, hanno un impatto diretto nell'influenzare l'interesse e l'impegno degli studenti nel conseguire più agevolmente il loro successo formativo.

In continuità con un precedente lavoro (De Pietro & Altomari, 2019), vengono qui presentati i risultati di una indagine esplorativa, condotta su un campione significativo di insegnanti in formazione di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, il cui obiettivo è stato quello di rilevare la presenza e il livello delle Soft skills necessarie per svolgere in maniera efficace la professione di insegnante e progettare, conseguentemente, attività mirate al loro potenziamento. L'indagine ha consentito anche di verificare la consistenza degli item dello strumento precedentemente predisposto.

2. Soft skills e professionalità docente

Per focalizzare l'indagine sulle Soft skills necessarie a svolgere un'efficace azione didattica, si è fatto ricorso ai risultati di numerose ricerche svolte in ambito educativo. Heckman (2012), Schulz (2008), Dall'Amico e Verona (2016), per citarne alcuni, mettono in evidenza le trasformazioni in corso nei sistemi di istruzione sempre più attenti al potenziamento di quelle competenze spendibili nella vita sociale e lavorativa.

In particolare, la tassonomia definita da Dall'Amico sembra aver delineato meglio le aree di riferimento delle abilità trasversali utili alla professione docente in quanto «aiutano a tessere tutte le interconnessioni possibili che collegano sfera cognitiva e sfera emotiva, etica e capacità di organizzazione, spirito di iniziativa e capacità di comunicazione» (Cinque, 2014, p. 135–136). Per il nostro studio sono state selezionate cinque competenze ritenute fondamentali per gli insegnanti: *Comunicazione*; *Leadership*; *Team Group*; *Apprendimento continuo*; *Problem solving*.

2.1 Comunicazione

Fra gli obiettivi formativi degli insegnanti è essenziale la capacità di comunicare in modo efficace e fluente. I docenti devono essere in grado di condividere i loro

pensieri con chiarezza, sia in forma scritta che orale; essere ascoltatori attivi fornendo al contempo la risposta necessaria; essere abili nell'utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

«Schutz (1958) ha elaborato un sistema definito FIRO (*Fundamental Interpersonal Relations Orientations*) in cui vengono individuati tre principali orientamenti interpersonali che trovano riscontro nel modo di comunicare: a) una tendenza all'inclusione: bisogno di essere assistito, di attirare l'attenzione degli altri, di essere al centro dell'interesse, di collaborare; b) una tendenza al controllo: bisogno di potere, di manipolare i processi decisionali; c) una tendenza all'affettività: bisogno di essere vicino agli altri, condividendone emotività e affetti» (Anonimo, 2022).

La letteratura dimostra che lo stile comunicativo dell'insegnante costituisce un fattore cruciale nei processi di apprendimento-insegnamento. In particolare, lo stile comunicativo influisce sulla percezione dell'efficacia dell'insegnamento. Questo spiegherebbe l'apprendimento "affettivo" e medierebbe quello "cognitivo" (Schutz, 1958).

2.2 Problem solving

Gli insegnanti devono saper pensare in modo critico, creativo, innovativo e analitico e devono avere la capacità di applicare le conoscenze. Devono, pertanto, possedere la capacità di identificare e analizzare situazioni complesse, anche ai fini valutativi, di esercitare la riflessione e il pensiero critico per favorire lo sviluppo di idee e soluzioni alternative.

Lo strumento più usato per rilevare l'abilità di risoluzione dei problemi è il *Problem Solving Inventory* sviluppato da Heppner e Petersen (1982) applicabile molteplici contesti.

2.3 Teamwork

La capacità di lavorare in gruppo implica l'abilità di lavorare e cooperare con persone di vari contesti sociali e culturali in modo da raggiungere obiettivi comuni. Al fine di costruire un buon rapporto di lavoro con i pari, è essenziale essere rispettosi verso l'atteggiamento, il comportamento e la convinzione degli altri, assumendo a volte il ruolo di leader e a volte il ruolo di membro del gruppo. Ohland e i suoi colleghi (2012) hanno messo a punto uno strumento, denominato CATME (*Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness*) per misurare l'abilità di *teamwork* e hanno individuato le cinque competenze legate al lavoro di squadra (Ohland et al., 2012).

1. Contribuire al lavoro del team comprende diversi comportamenti come contributi individuali che migliorano la qualità del lavoro.
2. Saper interagire con i colleghi comprende l'ascolto attivo, il chiedere e mostrare interesse verso le idee di altri colleghi, fornire incoraggiamento ed entusiasmo alla squadra.
3. Mantenere il team sulla buona strada comporta il monitoraggio dei progressi ottenuti attraverso il monitoraggio e feedback costruttivi da fornire a ogni membro del gruppo.

4. Avere buone aspettative sulla qualità del lavoro svolto e motivare la squadra al fine di raggiungere risultati ottimali.
5. Avere conoscenze e abilità rilevanti per interpretare i diversi comportamenti ed essere in grado di acquisire nuove competenze a beneficio del team.

2.4 Apprendimento continuo

Nell'acquisizione di competenze e conoscenze, Crick, Broadfoot e Claxton (2004), hanno elaborato il *Lifelong Learning Inventory* mettendo in evidenza, attraverso tale strumento, che gli insegnanti dovrebbero essere in grado di apprendimento autonomo e autoregolato; avere le competenze per cercare informazioni pertinenti da varie fonti ed essere in grado di gestirle in modo efficiente; essere, inoltre, ricettivi a nuove idee e in grado di sviluppare una mente investigativa.

2.5 Leadership

L'abilità di *leadership* implica la capacità degli insegnanti di condurre diverse attività. Gli insegnanti dovrebbero conoscere le teorie di leadership di base che consentano loro di condurre un progetto. È anche essenziale che siano in grado di comprendere il ruolo di un leader e di un membro del gruppo e di essere in grado di svolgerli in modo intercambiabile. Houghton & Neck (2002) hanno sviluppato un questionario di *autoleadership* nel contesto scolastico, denominato *The revised self-leadership questionnaire*.

3. Obiettivi

In considerazione del fatto che la relazione fra apprendimento, conoscenze, competenze, formazione di base e processi decisionali nella progettazione educativa e didattica consentono di individuare ipotesi di ricerca che mettono al centro dell'attenzione le Soft skills (De Pietro, 2019), si è ritenuto necessario definire e delineare esplicitamente quali Soft skills siano principalmente implicate in questo processo. A tale scopo, si è pensato di realizzare un'indagine esplorativa per rilevare e misurare il livello delle Soft skills necessarie per svolgere in maniera efficace la professione di insegnante.

La restituzione di questo dato permetterà di progettare, all'interno dei percorsi di formazione degli insegnanti, attività didattiche mirate al loro potenziamento.

4. Lo strumento di rilevazione

Le cinque Soft skills selezionate ai fini di questa ricerca presentano caratteristiche diverse ma, soprattutto, si collocano su livelli differenti della personalità che l'insegnante professionista dovrebbe possedere, affinché questi, sostiene Michele Pellerrey (2017), possa «[...] sollecitare, guidare e sostenere l'attività riflessiva, interpretativa, di concettualizzazione e di sviluppo di abiti adeguati di governo» del processo di apprendimento-insegnamento.

Il questionario, costruito per un precedente lavoro (De Pietro & Altomari, 2019), è costituito da 70 item. Ogni Soft skill è descritta da 14 items di cui 7 corri-

spondenti a “domande dirette” e sette a “domande indirette”, per la verifica della coerenza della risposta fornita dal campione. Il questionario, in autovalutazione, utilizza una scala Likert a cinque punti, da 1 (per niente d'accordo) a 5 (completamente d'accordo).

4.1 Il “Soft Skills Teacher Questionnaire”

COMUNICAZIONE	
DIRETTI	INDIRETTI
1. Dedico molto tempo ad ascoltare gli altri	26. Evito di dimostrare apprezzamento con i gesti
6. Durante un'attività di formazione mi fa piacere che mi vengano poste domande sull'argomento che sto spiegando	36. Alla fine di una discussione non sempre mi chiedo se gli altri abbiano compreso quello che ho detto
11. Sono disponibile ad accettare critiche e a discuterne	46. A volte ho difficoltà a comprendere le intenzioni dell'altro
21. Scambio le mie idee con gli altri	16. Utilizzo un linguaggio molto ricercato con una terminologia non comune
31. Mi confronto con i diversi punti di vista dei miei interlocutori	51. Non spreco tempo a discutere di problemi che rallentano le attività che mi ero prefissato
41. Utilizzo un linguaggio chiaro e semplice	56. Interagisco con gli altri solo durante i momenti previsti nel mio programma di giornata
61. Sono disponibile ad aiutare gli altri andando oltre l'impegno richiesto	66. Preferisco utilizzare il linguaggio verbale rispetto a quello gestuale

Tabella 1. Soft Skills Teacher Questionnaire. Item per la categoria: comunicazione.

PROBLEM SOLVING	
DIRETTI	INDIRETTI
2. Cerco di prevedere cosa potrebbe accadere prima di eseguire un'attività	17. Quando penso a come gestire un problema, ricorro a schemi già conosciuti
7. Cerco di capire le cause di ogni problema	37. Quando risolvo un problema mi concentro su di esso senza soffermarmi sulle cause che lo hanno prodotto
12. Confronto attentamente diverse soluzioni per risolvere i problemi	47. Quando si presenta un problema metto in atto la prima cosa che mi viene in mente per risolverlo
22. Esamino la situazione problematica cercando di ottenere tutte le informazioni importanti	52. Quando si presenta un problema cerco di risolverlo il più velocemente possibile
32. Riesco a trovare modi nuovi e utili per risolvere un problema	57. Nell'analisi di un problema non mi soffermo molto sui dettagli
42. Quando risolvo un problema, prendo decisioni che in seguito si dimostrano soddisfacenti	62. Quando mi trovo davanti ad una situazione problematica agisco immediatamente senza riflettere a lungo
27. Risolvo le situazioni problematiche intervenendo direttamente sul problema	67. Non penso mai a cosa potrebbe accadere quando risolvo un problema, mi affido al mio istinto

Tabella 2. Soft Skills Teacher Questionnaire. Item per la categoria: problem solving.

TEAMWORK	
DIRETTI	INDIRETTI
3. Partecipo attivamente nei gruppi di studio o di lavoro	18. Prediligo il lavoro individuale
8. Comunico efficacemente e in modo costruttivo quando lavoro in gruppo	28. Prendo in considerazione le opinioni degli altri solo per dimostrare la fondatezza delle mie
13. In un lavoro di gruppo riconosco l'utilità delle diverse prospettive di ogni singolo membro	38. Ho difficoltà a gestire le situazioni conflittuali
23. Favorisco l'instaurarsi di un clima positivo tra i membri del mio gruppo di lavoro o di studio	48. Assumo un ruolo dominante all'interno del mio gruppo
33. Apprezzo i progetti che richiedono lavori di gruppo	53. Quando lavoro in gruppo preferisco non condividere con altri membri i progressi personali
43. In un lavoro di gruppo esprimo agli altri membri le mie impressioni sull'andamento del progetto	58. In un lavoro di gruppo, non ritengo indispensabile integrare il mio lavoro con quello degli altri
63. In un gruppo di lavoro tendo ad affidarmi agli altri colleghi	68. All'interno di un gruppo non esprimo giudizi sul lavoro degli altri

Tabella 3. Soft Skills Teacher Questionnaire. Item per la categoria: teamwork.

LIFELONG LEARNING	
DIRETTI	INDIRETTI
4. Continuo a formarmi dopo aver raggiunto una stabilità lavorativa	19. Preferisco acquisire nuove conoscenze che sprecare tempo a riflettere su quelle pregresse
9. Sono in grado di migliorare il modo in cui faccio le cose	29. Tendo ad apprendere rapidamente piuttosto che soffermarmi a riflettere su conoscenze già possedute
14. Riesco a stabilire connessioni tra cose nuove che imparo e cose che già conosco	39. Non perdo tempo nella formazione, ma mi concentro sull'attività lavorativa
24. Mi interfaccio con gli altri per risolvere i problemi e migliorare la mia conoscenza	49. Mi concentro solo sulle cose che contano davvero
34. Se rimango bloccato in un'attività di apprendimento penso a come e cosa fare per superare la difficoltà	54. Quando incontro un ostacolo nello studio o nel lavoro penso di non essere all'altezza della situazione
44. Metto in discussione le mie conoscenze pregresse	69. Non sono certo della correttezza di una soluzione se non la ho elaborata da solo
64. Le mie idee variano in relazione alle nuove conoscenze acquisite	59. Ritengo necessario approfondire solo le cose che mi interessano realmente

Tabella 4. Soft Skills Teacher Questionnaire. Item per la categoria: lifelong learning.

LEADERSHIP	
DIRETTI	INDIRETTI
5. Uso l'immaginazione per proiettarmi in compiti importanti	20. Sono io a decidere gli obiettivi del gruppo
10. Ho aspettative di successo prima di iniziare una determinata attività	30. In situazioni contrastanti non propongo nessuna soluzione decisiva
15. Tendo a superare le sfide che affronto	40. Se raggiungo l'obiettivo che mi ero prefissato è merito più della casualità che dell'impegno profuso
25. Cerco di prevedere le richieste di ogni membro del gruppo	50. Mi concentro sul raggiungimento degli obiettivi a breve termine piuttosto che su quelli a lungo termine
35. Quando mi pongo degli obiettivi ragiono su quelli a breve a medio e a lungo termine	55. Mi sento in colpa quando non svolgo bene un compito
45. Utilizzo note scritte per organizzare le fasi del lavoro	60. Non mi soffermo sui lati positivi del mio lavoro
65. Mi focalizzo sugli aspetti piacevoli e non su quelli spiacevoli delle mie attività	70. Sono concentrato sugli obiettivi da raggiungere e mi sfuggono le cose che mi piacciono

Tabella 5. Soft Skills Teacher Questionnaire. Item per la categoria: leadership.

5. Il campione

L'indagine è stata svolta su un campione di 774 studenti e studentesse del Corso di Laurea Magistrale quinquennale a ciclo unico di Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Calabria negli a.a. 2020/2021 e 2021/2022.

La maggioranza del campione è composto da femmine, nello specifico il 95,1% e il restante 4,9% da maschi. Il 37,2% di studenti è iscritto al terzo anno, il 23,8% al primo anno, il 17,5% al secondo anno, il 16,6% al quinto anno, il 3,5% al terzo e la restante parte (1,4%) è fuori corso. L'intero campione dei partecipanti è di nazionalità italiana e l'età media è di 22 anni (Deviazione Standard = 5,46).

6. Risultati

6.1 Analisi Statistiche Descrittive

Di seguito sono presentate le indagini preliminari del questionario proposto nel presente studio che presuppone dei passaggi ulteriori di validazione dello strumento tramite apposita analisi fattoriale esplorativa prima, e confermativa poi. Allo scopo di effettuare queste analisi in studi futuri sono qui presentate le prime analisi relative alla normalità e all'affidabilità. La Figura 1 è relativa alla curva normale rappresentata dai dati raccolti. Prendendo in considerazione i criteri di Curran, West e Finch (1996) (Asimmetria $> |1|$ = grave non normalità; Curtosi $> |3|$ = moderata non normalità) si può considerare il valore dell'item 58, per quanto riguarda l'asimmetria al limite di una grave non normalità. Sebbene solo un item presenti questi valori, i risultati delle analisi descrittive possono essere considerati affidabili.

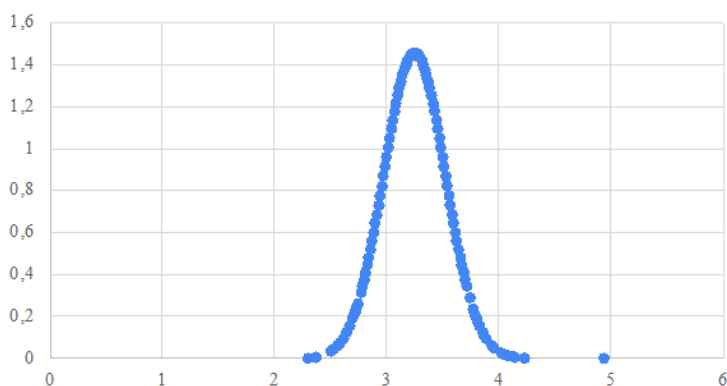


Figura 1. Curva di distribuzione.

6.2 Consistenza interna

Con l'analisi degli item e l'affidabilità, abbiamo esplorato, attraverso il programma statistico SPSS 26, le cinque scale che misurano le Soft Skills per valutare la coerenza del set di item.

Come si può notare nella *Tabella 6*, le scale esaminate mostrano correlazioni corrette item-scala che vanno da un minimo .01 di ad un massimo di .47.

I valori dell'Alfa di Cronbach, compresi tra .52 e .67, dimostrano che gli elementi del questionario presentano un buon grado di affidabilità.

Soft Skills	Numero Item	Affidabilità	Correlazione item-scala
<i>Comunicazione</i>	14	Alpha di Cronbach = .62	Da .05 a .42
<i>Problem Solving</i>	14	Alpha di Cronbach = .67	Da .07 a .46
<i>Teamwork</i>	14	Alpha di Cronbach = .64	Da .01 a .47
<i>Apprendimento continuo e gestione delle informazioni</i>	14	Alpha di Cronbach = .61	Da .10 a .45
<i>Leadership</i>	14	Alpha di Cronbach = .52	Da .01 a .34

Tabella 6. Affidabilità variabili Soft Skills.

6.3 I valori medi delle Soft Skills rilevate

Allo scopo di analizzare il campione preso in considerazione, a seguito delle analisi descrittive relative allo strumento utilizzato e in linea con l'obiettivo primario del presente contributo, in questo paragrafo si riportano i principali risultati rispetto alla percezione, rilevata in autovalutazione, della presenza e del grado delle cinque soft skills prese in considerazione. Si è proceduto, quindi, con l'analisi delle medie di ciascuna Soft skill. La *Figura 2* descrive i dati rilevati per ogni com-

petenza. Come si nota, la Soft skill con maggior impatto, ossia, quella che il campione ritiene di possedere in grado superiore è la *Comunicazione* (3.8). La seconda Soft skill con punteggio più alto è il *Teamwork* (3.77), segue il *Problem Solving* (3.76), la *capacità di apprendimento permanente* (3,68) e infine la *Leadership* (3.65). L'ultimo valore è in linea con l'attuale ruolo degli insegnanti in formazione, non ancora inseriti (se non attraverso le attività di tirocinio) in un contesto scolastico in cui poter prendere decisioni, guidare una classe e esprimere la loro capacità di leadership.

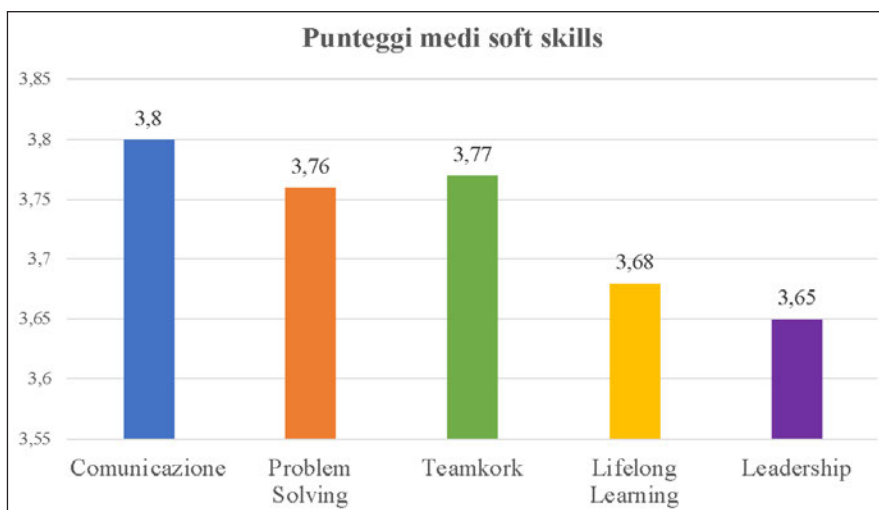


Figura 2. Punteggi medi soft skills rilevate.

8. Discussione e conclusioni

L'indagine ci ha permesso di rilevare la presenza e il grado della percezione delle abilità trasversali di un campione rappresentativo di insegnanti in formazione di scuola di infanzia e di scuola primaria e, nel contempo, ha dimostrato la validità e l'attendibilità dello strumento di rilevazione (questionario) utilizzato.

Riteniamo, pertanto, attendibili i dati relativi all'indagine che sono rappresentativi della popolazione generale essendo il campione considerato sufficientemente ampio. Di conseguenza, il database risulta affidabile e analizzabile.

I risultati ottenuti sono soddisfacenti dal punto di vista dell'autopercezione di questi futuri giovani insegnanti. Questo è da ritenersi un dato positivo in quanto le competenze trasversali, come ampiamente dimostrato, sono considerate essenziali nel processo di apprendimento-insegnamento e quindi è auspicabile che questi insegnanti siano consapevoli dell'importanza e dell'attenzione che dovranno rivolgere agli alunni delle loro classi. Abilità come comunicazione, risoluzione dei problemi, gestione del tempo, lavoro di squadra e leadership (Bunchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000; Pachauri & Yadav, 2014; Riedler & Eryaman, 2016; Çetin & Ünsal, 2020) sono considerate fondamentali e gli stessi insegnanti percepiti come "eccellenti" mostrano di possedere buone abilità trasversali comportamentali, interpersonali e affettive (Fleischmann, 2013). Relativamente all'obiettivo primario della ricerca e sulla base delle sue premesse, i risultati del presente lavoro sono in linea con studi precedenti che hanno dimostrato che

gli insegnanti in formazione generalmente hanno una visione positiva delle proprie competenze trasversali (Dogan, 2021).

Il questionario può dunque essere proposto come utile strumento per indurre gli insegnanti ad una riflessione sul bagaglio di competenze possedute e sui fabbisogni formativi indispensabili per la crescita personale e professionale. L'accento è posto sulla reale esigenza di collaborazione del gruppo e del singolo. Lavorando infatti, sulla presa di coscienza dell'insegnante, sul suo ruolo all'interno del gruppo, sul suo modo di comunicare e interagire, diventa naturale concentrarsi sui possibili interventi educativi per migliorare il processo di apprendimento-insegnamento, considerando la relazione insegnante-studente come strumento fondamentale e imprescindibile.

Tutto ciò, in accordo con l'approccio completamente nuovo al mondo dell'istruzione voluto dalla *Legge 13 luglio 2015 n. 107*, la "Buona Scuola" (Repubblica Italiana, 2015) che non è soltanto una riforma, ma rimette al centro i due soggetti principali: studenti e docenti che devono essere in grado di dialogare per la partecipazione al processo di apprendimento-insegnamento e restituire a questo un significato concreto.


In conclusione, valorizzare le competenze trasversali nella formazione degli insegnanti e nell'agire didattico quotidiano promuove anche il valore e la cultura della vera inclusione che può essere realizzata soltanto attraverso degli scambi relazionali in grado di valorizzare le differenze e le diversità nel gruppo classe. La riflessione dell'importanza del rapporto pedagogico che si realizza in classe tra tutti i suoi componenti si traduce nella capacità di dialogare e di collaborare, abolendo ogni genere di barriera che si frappone tra alunni con e senza disabilità, tra docenti curricolari e docenti specializzati per le attività di sostegno, verso la concretizzazione del modello di scuola che postula *l'apprendimento universale*.

Riferimenti bibliografici

- Anonimo. (2022). La comunicazione in classe: stile comunicativo del docente ed insegnamento efficace [Prot. 0004412 del 30/04/2022, IV-5 (Uscita)]. Istituto Comprensivo Statale G. Pascoli-Tricase. Retrieved September 30, 2022, from https://www.pascolitricase.edu.it/attachments/article/980/timbro_LA%20COMUNICAZIONE%20IN%20CLASSE.pdf
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione: Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Bucherberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (Eds.). (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. TNTEE. Retrieved September 30, 2022, from <http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/greenpaper.pdf>
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2020). Mental structures of pre-service teachers regarding values. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eitim Fakültesi Dergisi*, 49, 187–210. Retrieved September 30, 2022, from <https://hdl.handle.net/11672/3281>
- Cinque M (2014). Dalle virtù alle competenze alle Soft skills. In C. Ciappei, & M. Cinque (Eds.), *Soft skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: Franco Angeli.
- Crick, R. D., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 247–272. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304582>
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological methods*, 1(1), 16. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.1.1.16>
- Dall'Amico, E., & Verona, S. (2016), *Quali sono le Soft Skill più richieste dalle imprese?*

- Torino: Centro Estero per l'Internazionalizzazione Piemonte. Retrieved September 30, 2022, from <https://epale.ec.europa.eu/sv/node/23857>
- De Pietro, O. (2015). Competenze digitali e professionalità docente. *Topologik*, 18, 112–124. Retrieved September 30, 2022, from http://www.topologik.net/O_De_Pietro_Topologik_Issue_n.18_2015.pdf
- De Pietro, O. (2019). Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro: un possibile raccordo per maturare le Soft skills richieste dal mondo del lavoro: Una indagine esplorativa. *Italian Journal of Educational Research*, 22, 157–177, 2019. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3397>
- De Pietro, O., & Altomari, N. (2019). Uno strumento per misurare le Soft Skills degli insegnanti: risultati di uno studio pilota. *Advances in Social Science and Culture*, 1(2), 245–257. <https://doi.org/10.22158/assc.v1n2p245>
- Dogan, A. (2021). A Study on the Soft Skills of Pre-Service Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 35–48. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1308636>
- European Commission (2008). *Il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved September 30, 2022, from <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF-Archives-IT.pdf>
- European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2012). *Transferability of skills across economic sectors : role and importance for employment at European level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/40404>
- Fleischmann, E. M. (2013). *Soft skills of excellent teachers in diverse South African schools in the Western Cape* [Doctoral dissertation]. Stellenbosch: Stellenbosch University. Retrieved September 30, 2022, from <http://hdl.handle.net/10019.1/80131>
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence?. *Interpretations*, 36(2), 27–38. Retrieved September 30, 2022, from https://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Heppner, P. (1988). *The problem solving inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of counseling psychology*, 29(1), 66–75. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.29.1.66>
- Houghton, J. D., & Neck, C. P. (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial psychology*, 17(8), 672–691. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/02683940210450484>
- Isidori, E., Migliori, M., Echazarreta, R. R., & Maulini C. (2015). Il questionario per la rilevazione dei profili pedagogici degli allenatori: un contributo alla ricerca in pedagogia dello sport. *Italian Journal of Educational Research*, 8(14), 141–156. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1593>
- MIUR (2017). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Retrieved September 30, 2022, from <https://web.archive.org/web/20220210035646/http://www.indicazioniinazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf>
- Ngang, T. K., Yie, C. S., & Shahid, S. A. M. (2015). Quality teaching: Relationship to Soft skills acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1934–1937. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.649>
- Ohland, M. W., Loughry, M. L., Woehr, D. J., Bullard, L. G., Felder, R. M., Finelli, C. J., Layton, R. A., Pomeranz, H. R., & Schmucker, D. G. (2012). The comprehensive assessment of team member effectiveness: Development of a behaviorally anchored rating scale for self-and peer evaluation. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), 609–630. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0177>
- Pachauri, D., & Yadav, A. (2014). Importance of Soft skills in Teacher Education Programme.

- IJERT: International Journal of Educational Research and Technology*, 5(1), 22–25. Retrieved September 30, 2022, from <https://soeagra.com/ijert/ijertmarch2014/5.pdf>
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. CNOS-FAP. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.cnos-fap.it/node/43705>
- Repubblica Italiana. (2015)., Legge 107 del 13 luglio 2015: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. *GU Serie Generale*, 162. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Riedler, M., & Eryaman, M. Y. (2016). Complexity, diversity and ambiguity in teaching and teacher education: practical wisdom, pedagogical fitness and tact of teaching. *International Journal of Progressive Education*, 12(3), 172–188. Retrieved September 30, 2022, from <https://ijpe.inased.org/makale/220>
- Schulz, B. (2008). The Importance of Soft skills: Education beyond academic knowledge. *NAWA: Journal of Language and Communication*, 2008(June), 146–154. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.bcsgea.org.bd/wp-content/uploads/2019/11/The-Importance-of-Soft-Skills-Education-beyond-academic-knowledge.pdf>
- Schutz, W. C. (1958). *FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal behavior*. Rinehart.
- Tang, K. N. (2018). The importance of Soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1), 22–27. Retrieved September 30, 2022, from <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/234867>
- Vannini, I. (2009). *La qualità nella didattica*. Trento: Erickson



Initial Teacher Training (ITE) and the skills assessment: An exploratory survey

La formazione iniziale dei docenti e il bilancio delle competenze: Un'indagine esplorativa

Rosaria Capobianco

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli studi di Napoli Federico II
rosaria.capobianco@unina.it
<https://orcid.org/0000-0001-8929-6511>

ABSTRACT

This essay, starting from the *sine tempore quaestio* of the initial training of secondary school teachers, aims to analyse the wide range of competencies required of the teacher and how the new training path formalized by Law 79/2022 will ensure the acquisition and evaluation of the required competencies. In this regard, initial data are presented from the *Skills Assessment* completed by 1735 enrollees of PF24 of the University of Naples Federico II who independently decided to fill it out. This is a reflective-investigative process that paves the way for the construction of the *Teaching Portfolio*.

Il presente saggio, partendo dalla *sine tempore quaestio* della formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria, intende analizzare l'ampio ventaglio delle competenze richieste al docente e in che modo il nuovo percorso formativo formalizzato con Legge 79/2022 garantirà l'acquisizione e la valutazione delle competenze richieste. A tal proposito si presentano i dati iniziali del *Bilancio di competenze* (Bdc) compilato da 1735 iscritti del PF24 dell'Università di Napoli Federico II che in piena autonomia hanno deciso di compilarlo. Si tratta di un processo riflessivo-indagativo che apre la strada alla costruzione del *Teaching Portfolio*.

KEYWORDS

Initial Teacher Education (ITE), Competences Teacher, Assessment of Competences, Reflexivity
Formazione iniziale docenti, Competenze docente, Bilancio delle competenze, Riflessività

CONFLICTS OF INTEREST

The Author declare that there is no conflict of interest.

1. Introduzione

In Italia, ma anche in Europa, la *sine tempore quaestio* della formazione dei docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado, è sempre di grande attualità (Baldacci, 2013; Barbieri et al., 2016; Ferrari et al., 2021): dalla primavera del 2010, data degli ultimi esami della sessione straordinaria dell'anno accademico 2008–2009 della S.S.I.S., la *Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario*¹, fino ad oggi, si sono alternati vari “sistemi” per la formazione iniziale dei docenti, in simmetria speculare con i diversi governi politici avvicendatisi in questi anni (Domenici, 2017; Magni, 2019; Morandi, 2021).

Dalla *Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario* (S.S.I.S.), un percorso di formazione organizzato in modalità interateneo a livello regionale, di durata biennale, che ha visto l'attivazione di ben nove cicli (Di Pasqua, Grassilli, & Storti, 2009), in cui per la prima volta in Italia l'università e la scuola secondaria hanno *cooperato* «in un percorso istituzionalizzato per la formazione dei docenti che richiede la presenza di specifiche figure di mediazione tra le due realtà» (Ferrari, 2021, p. 147); si è poi passati al *Tirocinio formativo attivo* (Tfa)², un nuovo percorso universitario abilitante di durata annuale, che ha avuto solo due cicli: un primo ciclo nell'anno accademico 2011–2012, anche se i corsi si sono svolti concretamente nel successivo anno (Ulivieri, 2012), e un secondo ciclo nell'anno accademico 2014–2015.

Dopo appena due cicli, il Tfa è stato soppiantato, nel 2017, durante il governo Gentiloni, dal «percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente» (Presidente della Repubblica, 2017, p. 3), forse meglio conosciuto come «percorso FIT» (così infatti viene denominato nel D.Lgs.), che, oltre al conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento (*formazione iniziale*), prevedeva un percorso di tirocinio retribuito (*tirocinio*), fino alla definitiva immissione in ruolo (*inserimento*).

Il «percorso FIT», introdotto dal D.Lgs. 59/2017 (attuativo della Legge 107/2015, la cosiddetta legge sulla “Buona Scuola”; cfr. Parlamento Italiano, 2015; cfr. Presidente della Repubblica, 2017)³, ha cambiato, insieme al D.M. 616/2017, le regole per il reclutamento dei docenti: la principale novità è stata l'introduzione dell'obbligo del conseguimento dei *24 crediti formativi universitari* o molto semplicemente indicati anche come *24 CFU per l'insegnamento*. Infatti, per l'accesso al «percorso FIT», che avveniva tramite concorso, occorrevano oltre al di previsto dal regolamento delle classi di concorso (DPR 19/16 come integrato e corretto dal D.M. 259/17), anche i 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche.

1 L'istituzione delle SSIS fu stabilita con la legge 19 novembre 1990, n. 341, mentre i criteri generali furono fissati dal decreto del MIUR del 26 maggio 1998. Il primo ciclo della SSIS risale all'anno accademico 1999/2000.

2 Il TFA fu introdotto dal decreto del MIUR n. 249 del 10 settembre 2010, emanato ai sensi della legge n. 244 del 24 dicembre 2007, e modificato dal decreto n. 81 del MIUR del 25 marzo 2013. Il primo ciclo del Tfa fu avviato in seguito all'emissione del decreto Miur 4 aprile 2011, n. 139, firmato dal Ministro Mariastella Gelmini.

3 Il governo Renzi con la legge 107 del 13 luglio 2015, la «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti», modifica, ancora una volta il quadro delineatosi dopo il 2008. Tra le novità introdotte si possono citare all'articolo 1, il comma 114, che annuncia il bando di un concorso per titoli ed esami per l'assunzione a tempo indeterminato del personale docente, la formazione continua in servizio con i commi 121-125, la valorizzazione del merito e la valutazione dei docenti con il comma 126, ma anche «l'introduzione di un sistema unitario e coordinato che comprenda sia la formazione iniziale dei docenti sia le procedure per l'accesso alla professione» (Parlamento Italiano, 2015, comma 181, lettera b, punto 1).

Il titolo di laurea idoneo all'insegnamento, dal 2017 in poi, non era più un requisito sufficiente per poter entrare nelle aule scolastiche, bisognava aver conseguito almeno 24 crediti formativi nei settori antropo-psico-pedagogici e nelle metodologie didattiche.

In realtà il «percorso FIT», nella sua iniziale struttura legislativa (Presidente della Repubblica, 2017), non si è mai realizzato: infatti nell'anno scolastico 2018–2019, è stato previsto solo per i vincitori del concorso riservato ai docenti già abilitati di essere ammessi direttamente al terzo anno del «percorso FIT», con l'idea di far loro svolgere, nel corso dell'anno scolastico, sia il *periodo di formazione* che la *prova finale* prevista per i neoassunti.

Il primo governo Conte con la Legge di Bilancio 2019 (Parlamento Italiano, 2018) ha abolito il «percorso FIT» ristabilendo il “vecchio principio” che l'abilitazione all'insegnamento dovesse essere conseguita soltanto attraverso i concorsi pubblici, che sarebbero stati periodici. La Legge di Bilancio 2019 ha confermato che, per poter partecipare ai concorsi per “entrare” nella scuola, oltre al possesso della laurea magistrale o del titolo equipollente, gli aspiranti docenti dovessero possedere anche i 24 CFU, come previsto dal D.Lgs. 59/2017 (Presidente della Repubblica, 2017).

Questa “essenzializzazione” del percorso di formazione ha alimentato diverse polemiche, da più parti sono state avanzate delle critiche, in particolare la Consulta delle società pedagogiche, il 30 maggio 2019, condivise un documento sulla formazione degli insegnanti della scuola secondaria italiana, attraverso il quale si sottolineava l'*urgenza* di una formazione in ambito socio-psicopedagogico per tutti i docenti, sia per coloro che avessero intenzione di partecipare ai concorsi per poter insegnare, sia a chi già era nel mondo della scuola, ma soprattutto si dava un grande risalto al percorso di tirocinio.

«In esso si sottolinea la gravità della situazione, con l'abolizione del Fit a seguito del decreto di bilancio 2019 e la conseguente cancellazione di un'esperienza di tirocinio giudicata al contrario indispensabile per garantire al meglio il *training* iniziale dei docenti» (Ferrari, 2021, p. 160).

Tante polemiche, tante proposte, tanti dibattiti, (uno degli ultimi è stato, nell'ottobre del 2021, un Convegno presso l'Università degli Studi di Bergamo: «*Laurée abilitanti per (quasi) tutti. Perché escludere solo i “professionisti” dell'insegnamento scolastico?*») ma nulla è cambiato, fino al giugno del 2022, quando il Capo VIII (denominato *Istruzione*) del D.L. 36/2022 (Presidente della Repubblica, 2022), coordinato con la legge di conversione n. 79 del 29 giugno 2022 (Parlamento Italiano, 2022), ha modificato il D.Lgs. 59/2017 (Presidente della Repubblica, 2017), rimodulando il sistema di formazione iniziale e di accesso in ruolo e strutturandolo in tre step. In particolare la lettera c) del comma 1 dell'articolo 44 del D.L. 36/2022, ha sostituito l'originario articolo 2 del Decreto legislativo 59/2017, delineando il nuovo sistema in tre passaggi:

- 1) una formazione iniziale attraverso un percorso universitario e accademico abilitante corrispondente a non meno di 60 crediti formativi universitari (CFU) o accademici (CFA), attraverso i quali gli aspiranti docenti dovranno acquisire le «competenze teorico-pratiche»;
- 2) l'indizione di un concorso pubblico nazionale, su base regionale o interregionale;
- 3) un periodo di prova in servizio di durata annuale con un test finale e la valutazione conclusiva (Presidente della Repubblica, 2022, p. 39).

Si tratta di un altro “tentativo” messo in atto dal Ministero dell’Istruzione per

«elevare la qualificazione professionale dei docenti delle scuole secondarie basandola su un modello formativo strutturato e raccordato tra le università, le istituzioni dell’alta formazione artistica, musicale e coreutica (AFAM) e le scuole, idoneo a sviluppare coerentemente le competenze necessarie per l’esercizio della professione di insegnante, nonché per dare attuazione alla riforma della formazione dei docenti prevista nel Piano nazionale di ripresa e resilienza» (Presidente della Repubblica, 2022, p. 38).

Un “tentativo” che il D.L. 36/2022 ritiene «idoneo» per sviluppare tutte quelle competenze necessarie per esercitare la professione di docente, riuscendo al tempo stesso a dare attuazione a quanto previsto dal *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR, 2021) che ha inserito la *riforma della formazione dei docenti*, tra le «sei riforme» che hanno l’obiettivo prioritario di contribuire a far sì che il sistema scolastico sia al centro della crescita del nostro Paese, in perfetta sinergia e pienamente integrato alla dimensione europea (Unione Europea et al., 2021, p. 8).

Nel documento *Futura. La scuola per l’Italia di domani. PNRR Istruzione* (2021) si sottolinea l’importanza della *Scuola* per riuscire ad attivare un vero piano di trasformazione del nostro Paese, che possa sviluppare una crescita economica non solo sostanziale e robusta, ma soprattutto *inclusiva* e *sostenibile*, così da lasciare alle generazioni future un’eredità preziosa (Ferrari et al., 2019).

Futura. La scuola per l’Italia di domani (2021) è la «cornice che collega le diverse azioni attivate grazie a risorse nazionali ed europee per una scuola innovativa, sostenibile, sicura e inclusiva» (Unione Europea et al., 2021, p. 3), il Ministero dell’Istruzione nell’ambito degli interventi previsti dal *PNRR Italia Domani* ha avanzato ben 6 riforme e 11 linee di investimento. L’obiettivo prioritario è quello di realizzare un nuovo sistema educativo in grado di garantire *in primis* il fondamentale *diritto allo studio*, per poi riuscire a sviluppare nelle studentesse e negli studenti tutte quelle competenze necessarie per cogliere le tante e molteplici sfide del futuro, il tutto accompagnato da un atteggiamento inclusivo che sia in grado di superare qualsiasi tipo di disparità, riuscendo a contrastare la “endemic” dispersione scolastica, l’allarmante povertà educativa e i tanti divari territoriali.

Per riuscire in questa impresa “storica” il Ministero ha investito seriamente sulla “formazione iniziale dei docenti” proprio grazie al PNRR, in quanto la riforma proposta con *Futura*, che mira alla revisione dell’attuale sistema di reclutamento degli insegnanti e ad un ripensamento della formazione iniziale e lungo l’intera carriera, ha avuto la sua formalizzazione legislativa nella Legge 79/2022, che ben esprime la necessità di rendere davvero proficua la collaborazione tra l’università e la scuola (Parlamento Italiano, 2022).

L’idea principale, che anima il processo di *ripensamento* della formazione iniziale, è investire nello sviluppo delle *competenze* dei docenti affinché si realizzi un miglioramento significativo della qualità dei percorsi educativi, un perfezionamento auspicato anche dai tanti *Manifesti* per la riforma della scuola pubblicati in questi ultimi anni (Goleman & Senge, 2016; Morin, 2015; Robinson & Aronica, 2016).

È chiaro, quindi, come la «formazione iniziale degli insegnanti», indicata dalla Commissione Europea nel *Rapporto Eurydice* (2021), *Teachers in Europe Careers, Development and Well-being*⁴, con l’acronimo ITE (*Initial Teacher Education*), rap-

4 Il *rapporto Eurydice* (2021) tradotto in italiano con il titolo: *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*, analizza diversi aspetti chiave della vita dei docenti non solo dei 27 Stati membri dell’UE, ma anche del Regno Unito, dell’Albania, della Bosnia ed Erzegovina, della Svizzera,

presenti il punto di partenza, lo «starting point», di un «processo continuo di sviluppo professionale» (Commissione Europea, 2021, p. 61) e per Musset «the way it is organised plays a key role in determining both the quality and the quantity of teachers» (Musset, 2010, p.4).

«It aims to provide prospective teachers with core professional competences and to develop the attitudes needed for their future role and responsibilities. It offers opportunities to build awareness about the profession and usually to have a first teaching experience through in-school placements» (Commissione Europea, 2021, p. 61).

Pertanto il *Rapporto Eurydice* (Commissione Europea, 2021) sintetizza in poche parole lo scopo di poter disporre di una formazione iniziale di qualità, ossia «fornire» ai futuri docenti le «competenze professionali di base e sviluppare i comportamenti necessari», uno scopo che in questi ultimi tre anni era stato assolutamente “dimenticato” e che invece è oggi “ripensato” grazie al ritorno delle ore di *tirocinio diretto* e di *tirocinio indiretto* previste dalla legge 79/2022 (Parlamento Italiano, 2022). Il *Rapporto*, infatti, valorizza l’acquisizione della consapevolezza riguardo la professione docente, proprio attraverso le prime esperienze di insegnamento attraverso *in-school placements*. Del resto il *tirocinio*, svolto con la supervisione di un docente di scuola secondaria ad esso preposto, rappresenta quella fucina di competenze che è intrinsecamente collegata alla capacità del futuro docente di riuscire a gestire e a padroneggiare tutta una serie di situazioni complesse, che travalicando il livello delle conoscenze e delle abilità, *dimostra e mostra* come esse si possano applicare in modo pertinente ai differenti contesti reali. In linea con quanto afferma Guy Le Boterf, in *Repenser la compétence* (2008), un testo che sintetizza in “15 propositions” le tante dimensioni della *competenza*, non è possibile separare l’azione dalla riflessione, in quanto entrambe determinano la competenza, proprio a dimostrazione della forte interdipendenza che si crea tra le dimensioni del *sentire*, del *pensare* e dell’*agire*.

L’attenzione verso il variegato universo delle competenze è facilmente desumibile dal D.L. 36/2022 (Presidente della Repubblica, 2022), infatti nel testo legislativo la parola «competenza/e» compare ben 17 volte: l’insistente reiterazione è certamente “espressione” e allo stesso tempo “sintesi” di un atteggiamento epistemico e di un modello teorico di riferimento che vede la “competenza” come il fulcro intorno al quale progettare interventi nell’ambito dell’istruzione, della formazione professionale e della gestione delle risorse umane.

La parola «competenza» è presente in modo considerevole, nei diversi documenti emanati dal Ministero dell’Istruzione, da almeno due decenni: è dal 2003, ossia a partire dalla Legge 53/2003, meglio conosciuta come la *Riforma Moratti*, che la parola *competenza*⁵, intesa come la capacità di un soggetto di saper impiegare le sue conoscenze e abilità, in differenti contesti, non solo è presente, ma rappre-

dell’Islanda, del Liechtenstein, del Montenegro, della Macedonia del Nord, della Norvegia, della Serbia e della Turchia.

5 Nel testo della Legge n. 53/2003 la parola *competenza*, sia nella forma singolare che nella forma plurale, compare complessivamente 23 volte, ma sono nove le volte che viene adoperata per indicare la capacità di mobilitare un insieme di “risorse cognitive” per affrontare le differenti situazioni (Le Boterf, 1994; 2001; 2008; Parlamento Italiano, 2003). Precisamente il lemma *competenza/e* è stato disambiguato per distinguerlo dal concetto di *competenza* inteso come la legittimazione normativa da parte di un’autorità o di un organo a poter svolgere determinate funzioni (ad es. «è competenza delle Regioni»).

senta uno degli obiettivi da far raggiungere agli studenti (basti semplicemente pensare alla «*Certificazione delle competenze*» e ai «*Percorsi per le competenze trasversali*») (Parlamento Italiano, 2003).

2. Le competenze del docente nella *formazione iniziale* secondo la Legge 79/2022

Da diversi decenni, in ambito nazionale e internazionale, si sta discutendo in merito alle competenze che i docenti devono possedere, la discussione è la diretta conseguenza del radicale cambiamento che ha interessato il mondo del lavoro.

La «società della conoscenza» si è trasformata nella «società delle competenze» (Capobianco, 2017), di conseguenza la scuola ha dovuto attivare, negli ultimi due decenni, continui cambiamenti per far fronte alla richiesta pressante, da parte del mondo del lavoro, di poter disporre di professionisti preparati e competenti, in grado di saper gestire e fronteggiare problemi nuovi e spesso di difficile soluzione, in differenti contesti, riuscendo ad adottare strategie pertinenti.

Ma per “formare” le nuove generazioni della *società delle competenze* è necessario “formare” i docenti che insegneranno nella scuola della *società delle competenze*.

La consapevolezza di dover investire sulla qualità di un corpo docente *competente* trova la sua *pars construens* nei diversi commi dell’articolo 44 del Capo VIII della Legge 79/2022 che nel predisporre le modalità della formazione iniziale degli aspiranti docenti di posto comune, compresi i docenti tecnico-pratici, delle scuole secondarie di primo e secondo grado, delinea il quadro generale delle *competenze* da far acquisire e successivamente valutare. In particolare, il comma 2 dell’articolo 44 presenta una lunga serie di competenze e di capacità che il *percorso di formazione iniziale, selezione e prova* ha l’obiettivo di “sviluppare” e di “accertare” nei futuri docenti:

«[a] le competenze culturali, disciplinari, pedagogiche, psicopedagogiche, didattiche e metodologiche, specie quelle dell’inclusione e della partecipazione degli studenti, rispetto ai nuclei basilari dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti; [b] le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, psicopedagogiche, relazionali, orientative, valutative, organizzative, didattiche e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari nonché con le competenze giuridiche, in specie relative alla legislazione scolastica; [c] la capacità di progettare, anche tramite attività di programmazione di gruppo e tutoraggio tra pari, percorsi didattici flessibili e adeguati alle capacità e ai talenti degli studenti da promuovere nel contesto scolastico, in sinergia con il territorio e la comunità educante, al fine di favorire l’apprendimento critico e consapevole, l’orientamento, nonché l’acquisizione delle competenze trasversali da parte degli studenti, tenendo conto delle soggettività e dei bisogni educativi specifici di ciascuno di essi; [d] la capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione di docente e con l’organizzazione scolastica e la deontologia professionale» (Parlamento Italiano, 2022).

Molte delle competenze fissate nella legge 79/2022 coincidono con quelle indicate nell’articolo 27 del CCNL (ARaN et al., 2018), il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Scuola, che nel *Profilo Professionale Docente* elenca tutte le competenze in grado di rappresentare e delineare il profilo professionale del docente, si tratta di: «competenze disciplinari[;]

competenze psicopedagogiche[;] competenze metodologico-didattiche[;] competenze organizzativo-relazionali[;] competenze di ricerca[;] competenze di documentazione[;] competenze di valutazione» (ARaN et al., 2018, p. 41).

È chiaro, da quanto scritto nel CCNL, che tutte queste competenze tra loro «correlate» ed «interagenti», si sviluppino non solo col maturare dell'*esperienza didattica*, ma anche grazie all'*attività di studio* e alla *sistematizzazione della pratica didattica* (ARaN et al., 2018, p. 41). Pertanto, è la perfetta triangolazione tra questi tre elementi a generare la qualità del processo di insegnamento.

Le competenze indicate nell'articolo 27 del CCNL Comparto Scuola (ARaN et al., 2018) coincidono con quelle indicate nel D.L. 36/2022 (Presidente della Repubblica, 2022) e nella Legge 79/2022 (Parlamento Italiano, 2022), che a loro volta riprendono quelle indicate nel testo del D.Lgs. 59/2017 (Presidente della Repubblica, 2017). Infatti, mettendo a confronto i tre testi (vedi *Tabella 1*), ossia il D.Lgs. 59/2017 (Presidente della Repubblica, 2017), il D.L. 36/2022 (Presidente della Repubblica, 2022) e la Legge 79/2022, è possibile notare elementi identici e delle interessanti novità riguardanti i temi dell'inclusione, della partecipazione e della cooperazione, della flessibilità e della responsabilità educativa (per evidenziare le sequenze di testo dissimili e l'aggiunta di termini si è scelto di utilizzare il corsivo).

D.Lgs. 59/2017	D.L. 36/2022	Legge 79/2022
a) le competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, in relazione ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti;	a) le competenze culturali, disciplinari, <i>pedagogiche</i> , didattiche e metodologiche, <i>specie quelle dell'inclusione</i> , rispetto ai nuclei <i>basilari</i> dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti;	a) le competenze culturali, disciplinari, pedagogiche, <i>psicopedagogiche</i> , didattiche e metodologiche, specie quelle dell'inclusione e <i>della partecipazione degli studenti</i> , rispetto ai nuclei basilari dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti;
b) le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari;	b) le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari, <i>nonché con le competenze giuridiche in specie relative alla legislazione scolastica</i> ;	b) le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, <i>psicopedagogiche</i> , relazionali, <i>orientative</i> , valutative, organizzative, <i>didattiche</i> e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari nonché con le competenze giuridiche, in specie relative alla legislazione scolastica;
c) la capacità di progettare percorsi didattici flessibili e adeguati al contesto scolastico, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole e l'acquisizione delle competenze da parte degli studenti;	c) la capacità di progettare percorsi didattici flessibili e adeguati <i>alle capacità e ai talenti degli studenti da promuovere</i> nel contesto scolastico, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole e l'acquisizione delle competenze da parte degli studenti;	c) la capacità di progettare, <i>anche tramite attività di programmazione di gruppo e tutoraggio tra pari</i> , percorsi didattici flessibili e adeguati alle capacità e ai talenti degli studenti da promuovere nel contesto scolastico, <i>in sinergia con il territorio e la comunità educante</i> , al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole, <i>l'orientamento</i> , <i>nonché</i> l'acquisizione delle competenze trasversali da parte degli studenti, <i>tenendo conto delle soggettività e dei bisogni educativi specifici di ciascuno di essi</i> ;

d) la capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione docente e con l'organizzazione scolastica.	d) la capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione di docente e con l'organizzazione scolastica e la deontologia professionale.	d) la capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione di docente e con l'organizzazione scolastica e la deontologia professionale.
---	---	---

Tabella 1. Confronto tra testi legislativi (Parlamento Italiano, 2022; Presidente della Repubblica, 2017; Presidente della Repubblica, 2022).

Attraverso il confronto in parallelo dei tre testi legislativi (il D.Lgs. 59/2017, il D.L. 36/2022 e la Legge 79/2022) è possibile cogliere la ricerca del cambio di prospettiva che ha preso corpo in questi ultimi cinque anni, dal 2017 al 2022. Ma è soprattutto la Legge 79/2022 a polarizzare l'attenzione, in quanto ha ampliato e integrato i precedenti punti *a*, *b* e *c* del D.Lgs. 59/2017 (Presidente della Repubblica, 2017) e del D.L. 36/2022, (mentre il punto *d* è rimasto sostanzialmente invariato), delineando un nuovo *prototipo* di docente (cfr. Presidente della Repubblica, 2022).

Di seguito sono sintetizzati gli elementi "nuovi" introdotti dalla Legge, tutti aspetti davvero interessanti e utili per comprendere il nuovo profilo richiesto dal Ministero: un *docente competente, riflessivo e inclusivo* (Strollo & Capobianco, 2022, p. 14).

Di seguito sono elencati i cambiamenti attuati:

- rispetto al punto *a*) si evidenzia che sono state aggiunte, alle competenze culturali, disciplinari, pedagogiche, didattiche e metodologiche, anche le competenze psicopedagogiche, e si è sottolineata l'importanza di tutte quelle competenze riguardanti l'inclusione e la partecipazione degli studenti;
- rispetto al punto *b*), alle competenze proprie della professione di docente, oltre a quelle pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative, tecnologiche e giuridiche, la Legge 79/2022 ha aggiunto anche le competenze psicopedagogiche, orientative e didattiche;
- rispetto al punto *c*), la Legge valorizza, rispetto ai precedenti testi, ben quattro aspetti riguardanti la capacità di progettare dei percorsi didattici flessibili: [i] innanzitutto la valorizzazione delle attività di programmazione di gruppo e il tutoraggio tra pari; [ii] poi ha messo in evidenza l'importanza per il docente di lavorare in sinergia con il territorio e la comunità educante per favorire l'apprendimento critico e consapevole da parte di tutte le studentesse e di tutti gli studenti; [iii] ancora ha inserito l'orientamento, quest'ultimo aspetto non era stato citato nei precedenti due testi, ma è in stretto collegamento con le competenze orientative del punto *b*); [iv] in ultimo ha sottolineato l'importanza di assumere comportamenti inclusivi nella progettazione didattica, tenendo conto delle soggettività e dei bisogni educativi specifici di ciascuno/a.

La reiterazione delle *competenze psicopedagogiche*, indicate ben due volte nella legge 79/2022 e assenti nei due testi posti a confronto, non deve essere considerato come un elemento nuovo, in quanto tali competenze già comparivano in altri decreti, basti citare il Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre del 2010 (Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi del-

l'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»), che affidava alla formazione iniziale il compito non solo di qualificare, ma anche di valorizzare la funzione docente «attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente» (MIUR, 2010, p. 3).

Le novità introdotte dal testo di legge 79/2022 riguardano molto l'*inclusion* e la collaborazione tra i docenti, perfettamente in linea con quanto delineato nel *Profile of inclusive teachers* (EASNIE, 2012) un documento-cardine, ampliato, nel 2014, dal *Five key messages for inclusive education* (EASNIE, 2014), che nel sottolineare la necessità di formare dei «professionisti altamente qualificati» nel campo dell'educazione, ribadisce che

«sono necessarie modifiche in tutti gli aspetti della formazione – programmi di formazione, prassi quotidiane, reclutamento, finanze, ecc. Gli insegnanti e i professionisti dell'educazione della prossima generazione devono essere preparati a essere insegnanti/formatori per tutti gli alunni; è necessario che siano formati non solo per quanto riguarda le competenze, ma anche i valori etici» (EASNIE, 2014, p. 6).

La legge 79/2022 vuole certamente dare un segnale chiaro a tutti coloro che, da oggi in poi, avendo maturato la scelta di diventare docenti, hanno deciso di "formarsi": ciò che li aspetta è un percorso formativo articolato, fatto non solo di conoscenze, come si era verificato negli ultimi anni attraverso il conseguimento dei 24 CFU che di fatto aveva creato un vero e proprio *esamificio*, ma soprattutto strutturato intorno alle competenze, grazie anche alla reintroduzione del *tirocinio diretto e indiretto*.

Del resto un soggetto diventa *competente* in qualcosa, quando riesce ad agire la sua competenza in una forma consapevole. La competenza è sia un *sapere contestualizzato*, perché collegato all'ambiente in cui viene agita, che un *sapere contestualizzante* in quanto è in grado di trasformare in modo attivo l'ambiente in cui si manifesta, del resto la competenza non può essere separata dai differenti fenomeni riguardanti l'interazione sociale (Capobianco, 2017).

3. La futura classe docente fa "il bilancio" delle competenze: un'indagine esplorativa

A tutti gli iscritti al PF24, il *Percorso Formativo per l'acquisizione dei 24 crediti formativi universitari (CFU) nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche*, di cui al D.Lgs. 59/2017 e successive modificazioni ed integrazioni e al decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 616/2017, anno accademico 2021/2022, dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, è stata proposta la compilazione di un doppio *bilancio delle competenze*, uno da compilare "in entrata" (prima dell'inizio dei corsi) e uno da redigere "in uscita" (dopo aver sostenuto tutti gli esami), questo al fine di attivare un processo riflessivo in merito alle competenze inerenti alla figura docente.

Il bilancio delle competenze nel PF24, un'attività di ricerca del Dipartimento di *Studi Umanistici* dell'Università di Napoli Federico II (ambito disciplinare: Pedagogia generale e sociale), ha una doppia finalità:

- favorire nel futuro docente la riflessione, su alcune delle tante *competenze* legate all'insegnamento, al fine di individuare i *punti di forza* o, al contrario, di *debolezza*, in un processo auto-valutativo;
- porre l'attenzione su quali siano le *competenze* che la ricerca in ambito educativo-didattico, a livello nazionale e internazionale, ritiene proprie della *professionalità* del docente.

La redazione del *Bilancio delle competenze* per gli iscritti al PF24 2021/2022 si compone di due step:

- *un bilancio di competenze in entrata* (per verificare le competenze in ingresso, prima del percorso formativo);
- *un bilancio di competenze in uscita* (per verificare un eventuale cambiamento, per poi riformulare la proposta formativa e l'offerta didattica del PF24).

3.1 Presupposti teorici

Da un punto di vista teorico, il *bilancio di competenze* presenta un variegato campionario di modelli che vanno dai classici approcci di *matrice statunitense* a quelli *francesi* più vicini alle culture organizzative europee, che da tempo sottolineano l'imprescindibilità di considerare in un bilancio sia le attitudini, che la struttura della personalità sottesa (Le Boterf, 1994; Joras, 1995; Ruffini & Sarchielli, 2001).

Tra i vari teorici è di fondamentale importanza il contributo fornito da Claude Lévy-Leboyer (1999) che ha sviluppato una propria classificazione identificando *quattro* modelli principali per lo sviluppo di un *Bilancio di Competenze*: tale classificazione costituisce un punto di riferimento nella letteratura esistente (Lemoine, 2002). Lévy-Leboyer ha identificato quattro diversi approcci di bilancio: *l'approccio relazionale*, *l'approccio differenziale*, *l'approccio ergonomico-esperto* e *l'approccio basato sull'immagine di sé*. Il primo, *l'approccio relazionale*, pone il focus attentivo sulla *relazione interpersonale*; *l'approccio differenziale*, invece si focalizza sulle *differenze interindividuali* e sulle caratteristiche del soggetto, quali abilità, conoscenze, tratti della personalità, atteggiamenti, valori, tutti elementi misurabili anche attraverso strumenti quantitativi; *l'approccio ergonomico-esperto*, invece, mette la competenza in relazione con la *praxis* operativa utilizzata, vale a dire con *l'esperienza professionale*; *l'approccio basato sull'immagine di sé* considera la riflessione su di sé, favorendo l'integrazione di nuove informazioni in modo che ci possa essere un'azione di conferma oppure una modifica propositiva dell'immagine di sé del soggetto che partecipa al bilancio (Lévy-Leboyer, 1999).

Partendo da questa classificazione, si è avviata una riflessione critica su quale *modello di bilancio* potesse essere adatto per sondare le competenze di un "futuro docente"; alla fine si è optato per *l'approccio basato sull'immagine di sé* in quanto il bilancio proposto, dato l'elevato numero dei partecipanti, ha soprattutto una finalità informativa/conoscitiva, in quanto offre al soggetto, che decide di compilare il proprio bilancio, la possibilità di auto-analizzarsi in merito al ruolo di docente. È un'autovalutazione che può offrire al soggetto una maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità, professionali e non, grazie alla scoperta di una serie di informazioni recuperate che vengono messe in evidenza per ampliare il proprio concetto di sé.

3.2 La metodologia

Il *Bilancio di competenze PF24* (da adesso in poi semplicemente Bdc) non deve essere considerata un'attività di *etero-valutazione*, ma bensì un percorso di *auto-valutazione* (Joras, 1995). Ciascuno è il protagonista attivo di questo processo di autoconsapevolezza, di conseguenza è il primo responsabile del risultato del percorso, che dipende soprattutto dalla sua sincerità nel rispondere e nell'esprimere le proprie idee. È chiara, quindi, la valenza anche *formativa* del Bdc che non essendo una diagnosi di personalità, né una prova di selezione, né un colloquio di valutazione e nemmeno un semplice riconoscimento delle risorse acquisite, si offre come uno *strumento indagativo* che ha lo scopo di rilevare le percezioni e le idee sulla base delle capacità acquisite, delle esperienze maturate, degli interessi e delle attitudini.

Il Bdc PF24 ha un impianto teorico di tipo riflessivo-autobiografico, infatti si basa sulla ricostruzione autobiografica compiuta dal soggetto che non deve essere considerata come una semplice descrizione del passato, ma bensì tale ricostruzione è da intendersi come un viaggio attraverso il quale il soggetto scopre e rielabora l'esperienza didattica vissuta (sia come discente, che eventualmente come docente), cogliendo non solo il senso e la direzione, ma anche la capacità di reinventare se stesso, riconoscendo una serie di elementi su cui gettare le fondamenta della propria attività come docente.

Del resto una delle due finalità del Bdc è certamente la *riflessività* (Fabbri, Striano & Melacarne, 2008) che, chi decide di compilare il proprio bilancio, deve attivare, uno strumento di indagine funzionale all'analisi critica delle proprie esperienze, un "dispositivo euristico" in grado di indagare criticamente le varie dimensioni dell'agire umano.

Prima di strutturare il *form* del Bdc, è stato necessario dare risposte attendibili ad una serie di interrogativi:

- che cosa si vuole sapere concretamente?
- da quale tipo di risposte si possono ottenere?
- in che misura si desiderano informazioni *differenziate*?
- quanto devono essere vaste e complete le informazioni (*numero delle domande*)?
- per quale scopo si utilizzeranno le risposte (*valutazione e rappresentazione dei risultati*)?

Dopo questo primo *step*, la seconda questione ha riguardato la scelta della *forma* e del *contenuto* del Bdc, in realtà il *possibile* elevato numero dei partecipanti al Bdc ha favorito la scelta di *domande a risposta chiusa*, le cui possibilità di risposta sono già date, consapevoli del fatto, che se da un lato la *domanda a risposta chiusa* di certo facilita la *valutazione quantitativa*, dall'altro comporta di certo lo svantaggio che spesso il soggetto compilatore ha l'impressione che nessuna delle risposte predefinite rispecchi veramente la sua possibile risposta.

Per quanto riguarda il *contenuto*, prima di strutturare il *form* del Bdc sono state compiute delle ricerche per verificare l'esistenza di possibili *Bilanci delle competenze* rivolti ai futuri docenti. L'indagine compiuta ha permesso di accertare l'assenza di esperienze simili, l'unico modello trovato, standardizzato e collaudato da anni, è certamente il modello di *Bilancio iniziale delle competenze* messo a disposizione dall'Indire per i docenti neoassunti e per i docenti con passaggio di ruolo durante l'anno di formazione e di prova (Magnoler et al., 2017), che però ri-

volgendosi prettamente ai docenti risulta non adattabile al contesto universitario del PF24.

3.3 Il Bilancio delle competenze PF24 in entrata

Sono stati ben 1735 gli iscritti al PF24 (al “Percorso Formativo di 24 CFU”) anno accademico 2021/2022, dell’Università degli Studi di Napoli Federico II, a decidere di compilare, in piena autonomia, il *Bilancio di competenze*, pubblicato sulla pagina web dell’università federiciana, alla sezione *Didattica* del PF24 A.A. 2021/2022. Di questi 1735 iscritti al PF24 che hanno compilato il Bdc, il 78% è di sesso femminile, precisamente 1360 corsiste, mentre solo il 22% è di sesso maschile, 375 corsisti.

La compilazione del bilancio delle competenze è stata fatta online, ciascun/a studente o studentessa iscritto/a al *Percorso Formativo 24 Crediti Formativi Universitari* dell’Università degli Studi di Napoli Federico II ha scelto di compilare, autonomamente, il *form*, semplicemente collegandosi al sito dell’Ateneo, accedendo alla sezione dedicata al PF24 e tramite il link presente nella sezione *Didattica del PF24*, scegliere di compilare il proprio *bilancio delle competenze* che è stato strutturato attraverso la piattaforma *Microsoft Form*. In un primo momento era stata indicata come *deadline* il 10 giugno 2022, ma si è poi deciso di prorogare fino alla fine di luglio 2022, ossia fino al termine delle lezioni dei corsi del PF24. Attraverso le credenziali della posta istituzionale dell’ateneo federiciano ciascun/a iscritto/a al PF24 poteva compilare il *form* del proprio bilancio delle competenze, ma una sola volta.

Altro dato interessante ai fini della valutazione complessiva del *Bilancio* è la fascia di età di coloro che hanno deciso di compilare il Bdc, dal grafico ben si comprende che la maggior parte degli studenti ha meno di 24 anni, (in realtà la maggior parte degli iscritti frequenta il terzo anno dei corsi di Laurea), la restante parte è iscritta a un Corso di laurea specialistica; molto bassa è la percentuale degli *over 30* (Figura 1).

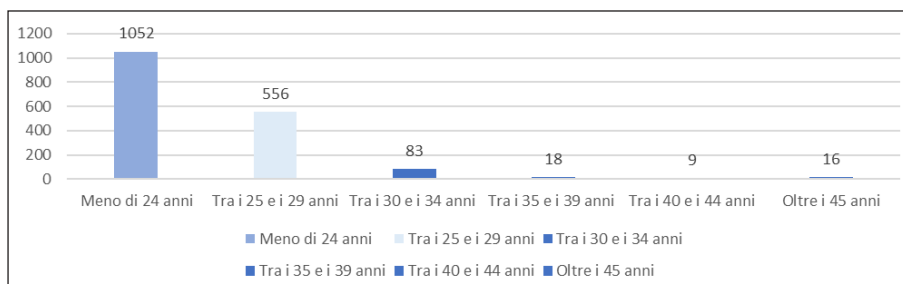


Figura 1. Bilancio delle competenze PF24. Fasce d'età.

L'item 4 del *Bilancio delle competenze* chiede agli iscritti al PF24 di indicare tra le *competenze* illustrate nell'articolo 27 del CCNL (ARaN et al., 2018) le quattro che ciascuno/a ritiene necessarie approfondire per poter migliorare il “proprio” percorso formativo finalizzato a diventare un buon docente (Figura 2). Tra le prime tre competenze figurano le *competenze metodologico-didattiche*, le *competenze psicopedagogiche* e le *competenze organizzativo-relazionali*, ma il dato interessante è sapere che per “questi” futuri docenti, approfondire le *competenze di va-*

lutazione è di gran lunga più importante che approfondire le *competenze disciplinari*. Ultime della lista sono le *competenze di ricerca*, forse a dimostrazione della giovane età dei compilatori del *bilancio*.

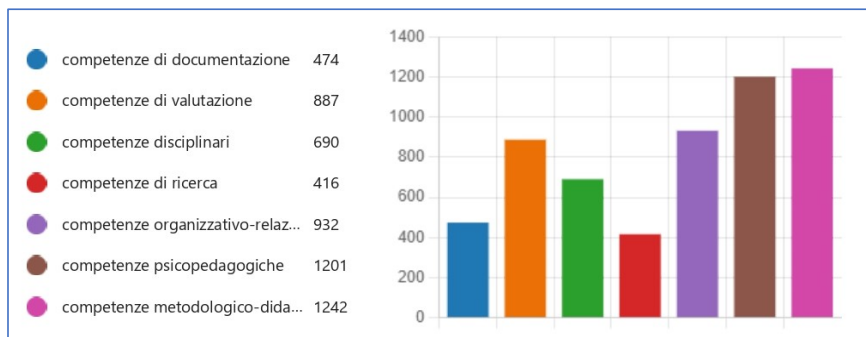


Figura 2. Bilancio delle competenze PF24. Le competenze da approfondire.
Domanda Item n. 4: “Tra le competenze indicate nell’articolo 27, scegli le competenze che ritieni fondamentali approfondire per migliorare la tua formazione per diventare un/a ‘buon/a docente’ (max. 4 scelte)”.

Le risposte raccolte dall’*item 5* (Figura 3) riguardano le *difficoltà di gestione della classe*: ai compilatori del bilancio è stato chiesto di esprimere, attraverso una scala Likert a 4 (1. *Per niente*; 2. *Poco*; 3. *Abbastanza*; 4. *Molto*) quanto fossero d’accordo rispetto ad ognuna delle seguenti affermazioni mettendo una crocetta su una delle quattro opzioni:

- Affievolimento del ruolo educativo della famiglia.
- Modelli comportamentali della società.
- Perdita del ruolo sociale della scuola .
- Eterogeneità nelle classi.
- Difficoltà dei giovani a gestire i rapporti interpersonali.
- Distanza anagrafico-culturale tra docenti e studenti.
- Disinteresse degli studenti per le attività proposte dalla scuola.
- Scarso prestigio sociale degli insegnanti.
- Impreparazione degli insegnanti a gestire le classi di oggi.

Gli iscritti al PF24 hanno attribuito le difficoltà di gestione della classe soprattutto ai modelli comportamentali della società e alla perdita del ruolo sociale della scuola, questa lettura sociologica negativa è però accompagnata anche dalla consapevolezza amara dell’impreparazione degli insegnanti a gestire le classi di oggi insieme al disinteresse degli studenti per le attività proposte dalla scuola.

Malgrado la giovane età di coloro che hanno risposto al bilancio, l’analisi è chiara e severa, ma anche piuttosto critica: un dato che sarà sicuramente meglio analizzato nel *bilancio delle competenze in uscita*.

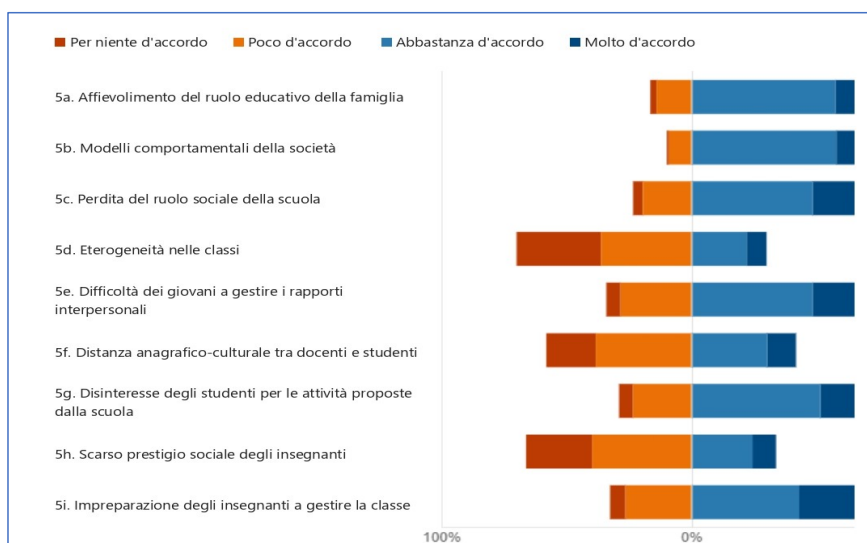


Figura 3. Bilancio delle competenze PF24. La gestione della classe. Domanda Item n. 5: "A tuo giudizio, le difficoltà di gestione della classe dipendono soprattutto da... Indica quanto sei d'accordo rispetto ad ognuna delle seguenti affermazioni selezionando una delle quattro opzioni."

Collegato all'item 4 è l'item 7 del *Bilancio delle competenze*, in quanto si richiedeva di selezionare almeno *tre ambiti* caratterizzanti la figura professionale del docente che ciascuno/a ritenesse necessario approfondire per poter migliorare la propria professionalità come futuro/a docente (Figura 4). I due item (4 e 7) favoriscono entrambi la riflessione non solo sulle competenze possedute, ma anche sulle conoscenze didattiche al fine di individuare i punti di forza o di debolezza, in un processo auto-valutativo.

Gli ambiti caratterizzanti la figura professionale del docente tra cui effettuare la scelta erano i seguenti:

- Gestione della classe e delle problematiche relazionali.
- Progettazione e valutazione per una didattica efficace.
- Ambienti di apprendimento.
- Autovalutazione e miglioramento.
- Inclusione.
- Orientamento e didattica orientativa.
- Nuove tecnologie per la didattica.
- Partecipazione alla gestione della scuola.
- Specifici approfondimenti didattici e disciplinari.

Il 19% ritiene fondamentale il dover approfondire la *gestione della classe e delle problematiche relazionali*, seguito dal 15% di chi ha scelto l'approfondimento di strategie riguardanti la *progettazione e la valutazione per una didattica efficace*, ma il dato più interessante è che il 13% ritiene necessario prepararsi ai temi dell'*inclusione*, in linea con quanto precedentemente esposto. La scelta di questi tre ambiti è stata condivisa da quasi la metà di coloro che hanno compilato il bilancio. Scarso interesse è stato rivolto agli *ambienti di apprendimento* (6%) e

alla *partecipazione alla gestione della scuola* (6%), quest'ultimo ambito, forse desta scarso interesse perché spesso viene visto staccato dalla "didattica pura".

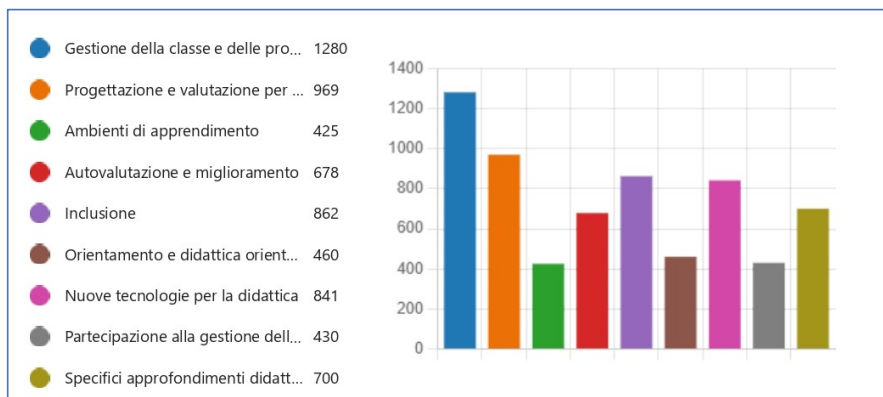


Figura 4. Bilancio delle competenze PF24. Ambiti della professione docente.
Domanda Item n. 7: "Seleziona gli ambiti caratterizzanti la figura professionale del docente che ritieni necessario approfondire per migliorare la tua professionalità come futuro/a docente (max. 4 ambiti)".

L'ultimo item del *Bilancio delle competenze PF24*, l'item 8, è forse quello che meglio delinea il profilo di chi sceglie di acquisire i 24 crediti formativi universitari (CFU) nelle discipline antro-po-psi-co-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche. È stato chiesto di indicare rispetto a cinque possibili "ragioni" quella che li aveva portati a scegliere di iscriversi al PF24 per il conseguimento dei CFU (Tabella 2). Alla fine, il 58% di coloro che hanno compilato il *bilancio* ha dichiarato di considerare il PF24 un'*opportunità*, potremmo dire una *chance* da non ignorare, seguito dal 39%, ossia da coloro che l'hanno scelto per la loro *passione per l'insegnamento*; bassissima, quasi irrilevante, è la percentuale di chi la vede come una *scelta casuale*. Certamente la sincerità di chi ha dichiarato che ritiene la scelta di partecipare al concorso per diventare docente un'*opportunità*, genera perplessità e sgomento, ma anche timore verso una classe docente demotivata, ancora prima di iniziare il proprio lavoro.

Risposta	N
È stata una scelta casuale	7
L'ho scelto per la mia passione per l'insegnamento	684
Il titolo di studio che possiedo...	28
L'insegnamento è una tradizione...	9
È un'opportunità	1006

Tabella 2. Bilancio delle competenze F24. Le ragioni di una scelta. Domanda Item n. 8: "Per quale ragione hai scelto di accedere al Percorso Formativo per l'acquisizione dei 24 crediti formativi universitari (CFU) nelle discipline antro-po-psi-co-pedagogic

4. Conclusioni

Gli altri esiti del *bilancio di competenze PF24* saranno pubblicati prossimamente, in attesa di poterli confrontare con il *bilancio di competenze in uscita* (i dati saranno disponibili dopo gli ultimi esami di marzo 2023). Dall'analisi delle risposte del bilancio di competenze "in uscita" si potrà accertare se c'è stato un miglioramento delle competenze, delle abilità e delle capacità realizzatosi a seguito del percorso formativo seguito. La valutazione, pertanto permetterà di avere delle indicazioni anche sull'efficacia delle metodologie utilizzate per favorire l'apprendimento. I bilanci pre e post-formazione sono stati strutturati anche per valutare questo aspetto. Dall'analisi dei risultati i responsabili della formazione e i docenti titolari degli insegnamenti del PF24 potranno avere un quadro completo sull'efficacia e sull'impatto che l'attività formativa ha avuto sui corsisti.

Questa indagine esplorativa permetterà di comprendere il possibile bagaglio delle competenze dei futuri docenti e quanto un percorso di "formazione iniziale" ne possa favorire il miglioramento. Di conseguenza, appare chiaro che l'occupabilità del soggetto non è favorita soltanto dal livello formale di qualifica raggiunta, ma bensì è l'insieme delle sue competenze cognitive, sociali e relazionali a permettergli di rendere spendibili le competenze possedute (Margiotta, 2018).

Grazie al *bilancio* il soggetto ha la possibilità di negoziare con il proprio sé un progetto di sviluppo realistico di crescita, che non riguarda solo l'ambito professionale. Proprio per questo le Università devono promuovere strumenti come il *bilancio di competenze* al fine di indagare la presenza anche di quelle competenze trasversali, spesso identificate come *life skills* oppure *core competence* considerate (Commissione europea, 2016), oggi più che mai, delle risorse importanti al fine della costruzione del progetto formativo (Striano & Capobianco, 2015).


Dall'analisi risulta chiaro che il percorso di *bilancio delle competenze* è a tutti gli effetti un *percorso formativo* che non esaurisce le sue finalità nella possibile presa di consapevolezza da parte del soggetto delle varie competenze possedute, ma che mira ad attivare una serie di processi di trasformazione dinamica, di miglioramento generale e di costruzione del proprio sé, iniziando dalla riflessione sul proprio *Teaching Portfolio* (Seldin, 2004).

Riferimenti bibliografici

- ARaN, FLC CGIL, CISL SCUOLA, FED. UIL SCUOLA RUA, SNALS CONFSAI, FED. GILDA UNAMS. (2018). Contratto collettivo nazionale di lavoro (CCNL) relativo al personale del comparto di istruzione e ricerca triennio 2016-2018. ARaN. Retrieved September 30, 2022, from https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL_%20ISTR%20RISCERCA%20SIGLATO%2019_4_2018%20DEF_PUBB_2.pdf
- Baldacci, M. (Ed.). (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Barbieri, N., Gaudio, A., & Zago, G. (Eds.). (2016). *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*. Brescia: ELS La Scuola.
- Capo, M. & Capobianco, R. (2014). *Assessment of competence at university. An explorative survey*. In M. F. Freda (Ed.), *Reflexivity in Higher Education. Research and Models of Intervention for Underachieving Students* (pp. 375–386). Ariccia: Aracne editrice.
- Capobianco, R. (2015). *Il bilancio di competenze all'Università tra EQF e Life skills*. In M. Striano & R. Capobianco (Eds.), *Il bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto* (pp.131–150). Napoli: Fridericiana Editrice universitaria.
- Capobianco, R. (2017). *Verso la società delle competenze: La prospettiva pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Commissione europea. (2016). *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo,*

- al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni: *Una nuova agenda per le competenze per l'Europa: Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività* (COM/2016/0381 final). Retrieved September 30, 2022, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381>
- Commissione europea. (2021). *Teachers in Europe Careers, Development and Well-being: Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved September 30, 2022, from <https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/teachers-in-europe-careers-development-and-well-being/>
- Di Pasqua, S., Grassilli, B., & Storti, A. (2009) (Eds.). *L'eredità della SSIS. 'Luci e ombre' della Scuola per la formazione degli insegnanti*. Trieste: Eut.
- Domenici, G. (Ed.). (2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Retrieved September 30, 2022, from https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). (2014). *Five key messages for inclusive education: Putting theory into practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, M., Morandi, M., Casale, R., & Windheuser, J. (2021). (Eds.). *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, M. (2021). La pedagogia nell'esperienza formativa dei docenti della secondaria italiana dalle Ssis al Fit (e oltre?) (1998-2019). In M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale, & J. Windheuser (Eds.), *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale* (pp. 144–162). Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, M., Maticci, G., & Morandi, M. (2019). *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi: Riflessioni tra pedagogia e diritto*. Milano: FrancoAngeli.
- Goleman, D., & Senge, P. (2016). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*. Milano: Rizzoli Etas.
- Joras, M. (1995). *Le bilan de competences*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence: Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Paris: Eyrolles Éditions d'Organisation.
- Lemoine, C. (2002). *Risorse per il Bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operative*. Milano: Franco Angeli.
- Levy Leboyer, C. (1999). *La gestion des compétences*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Magnoler, P., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., Rosa, A., Rossi, P. G. (2017). *Il Bilancio delle Competenze nella formazione dei Neoassunti 2014/2015*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- MIUR. (2010). Decreto Ministeriale del 10 settembre del 2010, n. 249. Regolamento concernente: "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244". *Gazzetta Ufficiale Suppl. Ord.*, 2010(23). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/01/31/011G0014/sg>
- Magni, F. (2019). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*. Roma: Studium.
- Margiotta, U. (Ed.). (2018). *Teacher Education Agenda: Linee guida per la formazione iniziale dei docenti secondari*. Trento: Erickson.

- Morandi, M. (2021). *La fucina dei professori: Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*. Brescia: Scholé.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Parlamento Italiano. (2003). Legge 28 marzo 2003, n. 53: Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 2003(77). Retrieved September 30, 2022, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>
- Parlamento Italiano. (2015). Legge 13 luglio 2015, n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 2015(162). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Parlamento Italiano. (2018). Legge 30 dicembre 2018, n. 145. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021 (18G00172). *Gazzetta Ufficiale Suppl. Ord.*, 2018(62). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>
- Parlamento Italiano. (2022). Legge 29 giugno 2022, n. 79. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) (22G00091). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 2022(150). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/06/29/22G00091/sg>
- Presidente della Repubblica. (2017). D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 59. Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00067). *Gazzetta Ufficiale Suppl. Ord.*, 2017(23). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00067/sg>
- Presidente della Repubblica. (2022). Decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36. Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) (22G00049). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 2022(100). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/04/30/22G00049/sg>
- Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Scuola creative: Manifesto per una nuova educazione*. Trento: Erickson.
- Ruffini, C., & Sarchielli, V. (Eds.) (2001). *Il bilancio di competenze: Nuovi sviluppi*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Seldin, P. (2004). *The Teaching Portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. Boston (MA): Anker Publishing Company.
- Striano, M., & Capobianco, R. (Eds.) (2015). *Il bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto*. Napoli: Fridericiana Editrice universitaria.
- Strollo, M. R., & Capobianco, R. (2022). La scuola come agenzia educativa formale e la funzione docente. In M. R. Strollo, & P. Vittoria (Eds.), *Pedagogia scolastica: Saggi per la formazione degli insegnanti* (pp. 9–34). Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (2012). Corsi e ricorsi nella formazione degli insegnanti della Scuola Secondaria. Dalla SSIS al TFA. In S. Ulivieri (Ed.), *Insegnare nella scuola secondaria: Per una declinazione della professionalità docente* (pp. 13–43). Pisa: Ets.
- Unione Europea. NextGenerationUE, Ministero dell'Istruzione, & Italia domani (2021). *Futura. La scuola per l'Italia di domani. PNRR Istruzione*. Retrieved September 30, 2022, from <https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/12/PNRR.pdf>



Innovating higher education didactics with a Hybrid Blended Learning Solution: A design-based research project for the initial training of teachers

Innovare la didattica universitaria con Hybrid Blended Learning Solution: Una ricerca design-based project per la formazione iniziale degli insegnanti

Marina De Rossi

Dipartimento FISPPA, Università di Padova – marina.derossi@unipd.it
<https://orcid.org/0000-0002-5115-8196>

Ottavia Trevisan

Dipartimento FISPPA, Università di Padova – ottavia.trevisan@unipd.it
<https://orcid.org/0000-0003-0522-5674>

ABSTRACT

The university experience of the pandemic period was fraught with critical issues, but it was also an opportunity to experience digital didactics and learn about its potential. This paper presents a research carried out in academic year 2021-22 in relation to the Teaching Innovation Project for the adoption of a Hybrid Blended Learning Solution (HBLS) model in the master's degree Course in Primary Education Sciences. Two semi-structured questionnaires were administered to higher education (HE) teachers and students investigating their perceptions of both the HBLS' effectiveness/quality and its sustainability. Overall, 19 HE teachers (100%) and 364 students (54%) responded to the questionnaire. In both groups, data showed a positive trend of appreciation of the HBLS experience, both in relation to educational quality and sustainability. In a comparative analysis, the perceptions of both samples on sustainability and quality of ICT integration in HBLS aligned. On the other hand, differing perceptions emerge regarding HBLS' impact on educational quality.

L'esperienza universitaria del periodo pandemico ha rappresentato una situazione irta di criticità, ma è stata anche un'occasione per fare esperienza di didattica digitale e conoscerne le potenzialità. Questo articolo presenta una ricerca condotta nell'anno accademico 2021-22 in relazione al Progetto di Innovazione didattica per l'adozione di un modello di Hybrid Blended Learning Solution (HBLS) nel corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria. Sono stati somministrati due questionari semi-strutturati a docenti e componente studentesca per indagare le loro percezioni sull'ef-

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle Autrici. Marina De Rossi è responsabile per i *paragrafi 1 e 5*. Ottavia Trevisan è responsabile per i *paragrafi 2, 3 e 4*.

ficacia/qualità HBLS e sulla sua sostenibilità. Complessivamente, hanno risposto al questionario 19 docenti universitari (100%) e 364 studenti (54%). Entrambi i campioni hanno mostrato un trend positivo di apprezzamento dell'esperienza HBLS, sia in relazione alla qualità che alla sua sostenibilità. In un'analisi comparativa, le percezioni di entrambi i campioni su sostenibilità e qualità dell'integrazione delle tecnologie nelle HBLS sono risultate allineate. D'altro canto, emergono percezioni diverse per quanto riguarda l'impatto degli HBLS sulla qualità dell'offerta.

KEYWORDS

Faculty Development, Hybrid Blended Learning Solution, Higher Education, Teacher Training, Teaching Methods
Faculty Development, Soluzioni Ibride Blended Learning, Didattica Universitaria, Formazione Insegnanti, Metodologie didattiche

RICONOSCIMENTI

Le Autrici ringraziano Sara Tabone ed Eugenio Di Rauso per l'assistenza fornita. Questo progetto è finanziato dall'Ateneo di Padova, nell'ambito del bando per l'innovazione didattica 2020 – Linea strategica di Ateneo T4L@UNIPD: <https://elearning.unipd.it/t4l/course/index.php?categoryid=5>

CONFLITTI D'INTERESSE

Le Autrici dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Introduzione e prospettive teoriche

Le soluzioni didattiche ibride ridefiniscono le modalità di insegnamento, i confini spazio-temporali dell'istruzione, le modalità di approccio con gli obiettivi di apprendimento e le modalità di interazione tra studenti e insegnanti (De Rossi & Ferranti, 2017). La realizzazione di soluzioni didattiche ibride è possibile con varie modalità: integrando la tecnologia nella didattica in presenza in una dinamica fluida (Trentin, 2015) e integrando più approcci metodologici, strumenti e formati didattici tra presenza e distanza (Kaleta et al., 2007; Millichap & Vogt, 2012; Trentin & Bocconi, 2014).

La qualità educativa delle soluzioni ibride si basa sulla loro capacità di favorire l'apprendimento attivo, di supportare l'istruzione collaborativa e centrata sullo studente e di consentire processi di sostenibilità in prospettiva work – life balance (Bruggeman et al., 2021). In particolare, l'apprendimento supportato da didattica ibrida blended learning, con integrazione digitale (HBLS), può essere sviluppato con approcci diversi dell'organizzazione degli insegnamenti che vanno dall'aggiunta di attività online a un corso tradizionale in presenza, alla costruzione di percorsi di apprendimento misto con la flessibile distribuzione spazio/temporale delle attività tra presenza e distanza utilizzando piattaforme specifiche come ambienti di apprendimento integrati (Alammary, 2014).

Da tempo, nella didattica universitaria, laddove possibile, sono state introdotte varie forme di HBLS perché: 1) può realizzare programmi di studio flessibili e personalizzati (Bruggeman, 2021; Jonker et al., 2018; Vanslambrouck et al., 2018); 2) consente di valorizzare la diversità degli studenti utilizzando modalità differenziate (Boelens et al., 2018); 3) consente di migliorare il coinvolgimento degli stu-

denti con i materiali didattici multimediali e favorire processi collaborativi (Me-
stan, 2019).

L'integrazione del digitale nella didattica e l'adozione di modelli ibridi sono sostenuti da processi complessi che richiedono un'attenta progettazione; il docente deve essere preparato a mettere in campo competenze di designer diventando progettista attivo in grado di compiere scelte adeguate, integrando la propria conoscenza disciplinare alla conoscenza pedagogico-metodologica, alla conoscenza tecnologica (ICT) nel quadro della conoscenza sia del contesto, sia dei propri discenti (Angeli & Valanides, 2009; 2013; De Rossi & Trevisan, 2018).

Tuttavia, la preparazione dei docenti e delle istituzioni per l'integrazione del digitale nella didattica negli ultimi anni non ha sempre prodotto risultati di qualità e questa criticità si è evidenziata soprattutto quando la pandemia Covid-19 ha imposto la transizione online (Cecchinato & González-Martínez, 2021; Farnell, 2021; Manca et al., 2021; Trevisan, De Rossi et al., 2021, 2022). Sono emersi problemi preoccupanti su scala globale: scarsa qualità dell'offerta didattica e disuguaglianza nell'accesso all'istruzione causata da fattori infrastrutturali, personali e contestuali (Beaunoyer, 2020; Manca & Delfino, 2021).

Infatti, per massimizzare i benefici delle modalità di apprendimento favorite da HBLS è necessario affrontare in maniera sistemica quattro sfide principali (Boelens et al., 2017): declinare la didattica a modalità improntate alla flessibilità e accessibilità, anche infrastrutturale; implementare e facilitare l'interazione; favorire i processi di apprendimento autonomo e collaborativo; incoraggiare la partecipazione attiva e creare un contesto didattico stimolante (Bruggeman et al., 2021).

La prospettiva rientra nella logica complessiva *faculty development* verso l'innovazione, anche digitale, a garanzia della qualità e sostenibilità della didattica. Sul piano organizzativo il sistema universitario è quindi sollecitato a ripensare la sua identità e la sua mission per offrire risposte adeguate, dei contenuti, delle metodologie e delle tecnologie alle nuove esigenze e competenze richieste dal mondo della scuola, del lavoro e dalla società globale (Di Palma & Belfiore, 2020, p. 283).

Quindi, è anche attraverso l'attivazione di format di didattica *active learning* HBLS che è possibile realizzare l'effettiva spinta innovativa, intesa come processo continuo di progettazione e sviluppo qualificato dei processi di insegnamento-apprendimento volti a promuovere nell'offerta formativa l'incontro con la didattica digitale per l'attivazione di processi di apprendimento per competenze, partecipativo e learner-centered (Salomoni & Sancassani, 2018; De Rossi & Fedeli, 2022).

2. Il progetto di Innovazione Didattica e la ricerca

Questo studio si concentra sulla qualità didattica e sulla sostenibilità fornita dalle modalità didattiche per l'apprendimento ibrido (HBLS) a livello universitario nel Corso di Laurea Magistrale Scienze della Formazione Primaria, come percepito dai protagonisti principali della didattica: componente studentesca e docenti.

L'iniziativa di implementare una ricerca su progetto curricolare HBLS è nata nel periodo di passaggio dalla didattica a distanza, imposta dall'emergenza pandemica, al graduale rientro alla normalità quando tutti i Corsi di Studio accreditati tradizionalmente in presenza dovrebbero ritornare a questa unica modalità consentita dalla normativa ANVUR (D. Lgs. 19/2012, DM 439/2013, DM 6/2019, DM 989/2019, DM 446/2020, DM 289/2021, DM 1154/2021).

Infatti, a causa della pandemia derivata dalla diffusione del virus SARS-CoV-2, secondo le indicazioni governative, anche all'Università di Padova, sede del CdL Scienze della Formazione Primaria, come in tutte le comunità accademiche, per circa due anni sono state adottate necessarie forme di distanziamento. Pertanto, sono state attivate sia soluzioni di didattica completamente a distanza, nei momenti di maggiori restrizioni, sia di didattica erogata contemporaneamente in presenza e a distanza come misura di sicurezza sanitaria (denominata didattica duale e conosciuta a livello internazionale come *emergency remote education* - Hodges et al., 2020; Manca et al., 2021).

L'esperienza della didattica di emergenza, o duale, ha rappresentato una situazione inedita e irta di criticità a causa del repentino cambiamento richiesto; tuttavia, è stata anche un'occasione per docenti e studentesse/studenti per entrare in contatto con risorse digitali a supporto dei processi di insegnamento/apprendimento e conoscerne le potenzialità di sostenibilità.

La possibilità di qualificare la didattica con l'integrazione delle tecnologie non è da confondersi con le soluzioni di emergenza, ormai in via di superamento, in quanto esiste un'area di ricerca scientifica multidisciplinare, consolidata ben prima della pandemia e accolta da oltre un ventennio anche dalle politiche internazionali sull'innovazione didattica in Higher Education (EUA, 2018), che ne esplicita le positive possibilità di utilizzo sia in presenza, sia in forme ibride come la modalità HBLS.

Una costante di quest'area di ricerca è che il processo di insegnamento anche in contesti formativi digitalmente integrati è efficace se basato su una coerente progettazione didattica tra contenuti disciplinari, approcci metodologici e valutativi centrati sui processi di apprendimento, il tutto supportato e arricchito dall'apporto di specifici ambienti di apprendimento (es. Moodle) (Graham, 2006; Binda & Štofková, 2017).

Il ritorno alla didattica in presenza è stato quindi considerato un contesto favorevole per adottare modelli didattici innovativi attraverso l'applicazione di forme consentite dalla normativa consistenti nell'erogazione di modalità di didattica HBLS entro quantità determinate di CFU e ore erogate per un massimo del 10% complessivo (DM 289/2021, allegato 4).

L'iniziativa è stata promossa dal Progetto di Miglioramento della Didattica del Dipartimento FISPPA, finanziato dall'Ateneo come azione del progetto faculty development Teaching4Learning @Unipd (T4L) (De Rossi & Fedeli, 2022).

Per intraprendere questa opportunità è stata necessaria una pianificazione complessiva a cura del coordinatore del CdL, con il coinvolgimento del Consiglio di Corso di Studio e delle strutture deputate all'organizzazione oraria. Si è scelto di offrire la possibilità di utilizzare il monte ore del 10% dell'erogato complessivo (232 ore) distribuendo le ore di didattica online tra vari insegnamenti, su adesione volontaria delle/dei docenti, per una percentuale variabile dal 10% al 30%.

Nell'intento di qualificare al massimo il progetto, è stata dedicata particolare attenzione alla progettazione didattica, nella stesura del syllabus, per garantire la coerenza nella scelta delle attività e delle metodologie proposte in presenza e quelle dedicate a distanza (sia con interazione diretta con la/il docente in modalità sincrona, sia svolte in forma individuale e/o collaborativa da studentesse e studenti in momenti asincroni).

Quindi, in avvio dell'a.a. 2021-22, si è proceduto a elaborare un percorso di ricerca *Design-Based Research* (Philippakos et al., 2021) le cui domande si sono concentrate su due nuclei tematici:

- *quali sono le possibili ricadute delle HBLs sugli elementi principali della didattica (progettazione; approccio metodologico-tecnologico; valutazione) percepite da docenti e componente studentesca?*
- *quali sono i possibili effetti delle HBLs in termini di sostenibilità (miglioramento organizzativo dei processi di insegnamento-apprendimento), percepite da docenti e componente studentesca?*

I due focus sono strettamente interconnessi. Il primo, relativo al livello dell'offerta formativa proposta, rimanda alla prospettiva della "cultura della qualità", che a sua volta è fortemente correlata al costrutto di cultura organizzativa che comprende anche la sfida della sostenibilità. Infatti, già nel 2006, nel Report EUA "Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach", il binomio qualità-sostenibilità era stato definito elemento propulsore dell'innovazione e faculty development.

2.1 Partecipanti

Sono stati/e coinvolti docenti universitari delle varie SSD, su base volontaria, per un totale di 19 adesioni (pari al 100% dei docenti coinvolti negli insegnamenti HBLs). I/le partecipanti erano per lo più donne (57.9% a fronte di un 42.1% di componente maschile), con un'età media di 51 anni (range 32-67 anni). La maggior parte di loro ha un inquadramento da docente a contratto (36.8%), seguito da un 31.6% di professori associati e 15.8% di professori ordinari. In numerosità minore erano presenti anche assegnisti, RTI e RTDB (tutti al 5.3%). Le SSD più presenti nel campione sono M-PED/03 (26.3%) seguita da M-PED/04, mentre numerose altre SSD sono presenti solo al 5% (es. M-PED/01 e M-PED/02, BIO/05, L-Art/06, MAT/01 e MAT/04, Informatica, ed altri).

Inoltre, la componente studentesca è stata coinvolta con un campionamento di convenienza che ha visto la partecipazione di 364 studenti/studentesse (pari al 53.5% della totalità iscritta per l'a.a. 2021-22 a corsi HBLs). I/le partecipanti erano per lo più donne (94.5% a fronte di un 4.9% di componente maschile), con un'età media di 24 anni (range 18-47 anni). La maggior parte di loro ha un diploma di scuola secondaria di secondo grado (76.4%) o un diploma di laurea triennale (14.8%), mentre pochi sono coloro in possesso di una laurea magistrale (8.5%). Il 62.6% degli/le studenti/esse coinvolti/e studia full time, anche se è presente una componente di lavoratori/lavoratrici full time (17.6%) o part-time (19.8%). Sono state raggiunte, tramite campionamento, tutte le diverse annualità del CdL, con maggiore adesione per il primo (22.6%), secondo (29.5%), e terzo (22%) anno di formazione. Infine, il 57.7% dei/le partecipanti ha frequentato totalmente le iniziative HBLs proposte, mentre il 39.3% ha effettuato una frequenza parziale e solo il 3% non vi ha partecipato affatto.

Il percorso del progetto è stato scandito da fasi:

- coinvolgimento delle/dei docenti su adesione volontaria per ri-progettazione del syllabus del proprio insegnamento, eventualmente anche comprensivo di laboratorio, se presente (maggio-luglio 2021);
- progettazione del calendario didattico per pianificare gli orari in modo da garantire lo svolgimento ottimale delle lezioni in presenza integrate alle attività svolte a distanza in forma sincrona e asincrona (luglio-settembre 2021);
- formazione delle/dei docenti sulla didattica HBLs con approccio metodologico active learning e incontri aperti per studentesse e studenti volti a sensibilizzare

- sugli elementi trasformativi e sulle opportunità derivate dalla riorganizzazione della didattica per l'a.a. entrante (giugno e settembre 2021);
- monitoraggio degli insegnamenti coinvolti nel progetto durante il I e II semestre alla fine di ognuno dei quali è stato somministrato un questionario rivolto alla componente studentesca e alle/ai docenti (ottobre 2021, giugno 2022).

3. Strumento di rilevazione e strategie di analisi

Il questionario per i docenti (coefficiente di Chronbach= .98), somministrato online, è costituito da 5 dimensioni:

- a) anagrafica (4 item a risposta multipla o aperta);
- b) percezioni sull'integrazione delle ICT nella didattica universitaria HBLS (15 item in Likert a 5);
- c) percezioni sull'impatto della didattica HBLS (9 item in Likert a 5 e 1 item a risposta aperta);
- d) percezione del ruolo del docente nella didattica HBLS (11 item in Likert a 5 e 1 item a risposta aperta);
- e) tipologia di attività didattiche proposte e risorse digitali utilizzate (3 item a risposta multipla).

Il questionario semi strutturato somministrato online alla componente studentesca alla fine di ogni semestre 2021/22 (coefficiente di Chronbach= .83), è costituito da 5 dimensioni simili a quelle del questionario docenti:

- a) anagrafica (6 item a risposta multipla);
- b) percezioni sull'integrazione delle ICT nella didattica universitaria HBLS (13 item in Likert a 5);
- c) percezioni sull'impatto della didattica HBLS (12 item in Likert a 5 e 2 item a risposta aperta);
- d) percezioni sull'organizzazione didattica dei laboratori HBLS (11 item in Likert a 5 e 2 item a risposta aperta);
- e) accesso e capacità d'uso delle ICT (17 item in Likert a 5 e 2 item a risposta aperta).

Le scale Likert a 5, ove usate in entrambi i questionari, prevedono punteggio 1= totale disaccordo; 5= totale accordo.

I dati sono stati analizzati considerando i due focus di ricerca (ossia qualità e sostenibilità della didattica HBLS) mantenendo i dataset delle componenti docenti e studentesche divise. La prima domanda di ricerca, relativa all'impatto della didattica HBLS in termini di qualità dell'offerta, è stata indagata tramite analisi statistiche descrittive per entrambi i campioni, a livello di scala del questionario (ossia sezioni b, c, d sia per il campione docente sia per quello studentesco). La seconda domanda di ricerca, relativa alla sostenibilità dell'organizzazione e realizzazione di attività HBLS, è stata investigata attraverso analisi statistiche descrittive per entrambi i campioni, a livello di item specifici del relativo questionario. Infatti, anche se le principali sezioni sono improntate all'investigazione della qualità percepita in esperienze HBLS, esse contengono item specifici per la sostenibilità. Questo è legittimato dal fatto che qualità e sostenibilità sono profondamente interconnesse (EUA, 2006). Infine, si è usata una analisi non-parametrica comparativa per inda-

gare quanto le risposte dei/le docenti e quelle degli/le studenti/esse differissero rispetto alle percezioni di qualità e sostenibilità delle HBLS.

4. Risultati

4.1 Percezioni dell'impatto della didattica HBLS sulla qualità dell'offerta

Rispetto alle percezioni del corpo docente sulle possibili ricadute delle HBLS sugli elementi principali della didattica (progettazione; approccio metodologico-tecnologico; valutazione), le sezioni del questionario considerate sono:

- sezione b) percezioni sull'integrazione delle ICT nella didattica universitaria HBLS (*ICT in HBLS/docente*);
- sezione c) percezioni sull'impatto/sostenibilità della didattica HBLS (*Impatto HBLS/docente*).
- sezione d) percezione del ruolo del docente nella didattica HBLS (*Ruolo docente in HBLS*).

La Tabella 1 riporta le statistiche descrittive per tali dimensioni, con il dettaglio degli item dalle medie più alte e più basse per ciascuna sezione.

Dimensione		Moda	Media	Dev. St.	Min-Max
<i>ICT in HBLS/docente</i>		4.8	4.08	.87	2.27-5.00
Item a media più alta	B1. Imparare a usare le ICT è indispensabile per l'attività didattica del docente universitario.	5	4.32	1.06	2-5
	B2. È importante utilizzare le ICT anche nelle lezioni in presenza.	5	4.32	1.00	2-5
	B7. Le attività HBLS sono utili per far esercitare gli studenti sugli argomenti di studio.	5	4.32	.89	2-5
Item a media più bassa	B10. L'uso delle ICT in attività HBLS aumenta la motivazione degli studenti ad apprendere.	4	3.79	1.03	2-5
	B13. La modalità HBLS favorisce la progettazione di percorsi didattici in cui obiettivi di apprendimento, contenuti di insegnamento, metodologie didattiche e ICT siano coerenti tra loro.	5	3.79	1.27	1-5
<i>Impatto HBLS/docente</i>		4.11	4.01	.91	2-5
Item a media più alta	C5. La modalità HBLS ha favorito nel gruppo delle studentesse e degli studenti la costruzione di processi di comunità (collaborazione, scambio, negoziazione...).	4	4.21	.92	2-5
	C6. L'allestimento di uno spazio di comunicazione in piattaforma è stato utile per fornire agli studenti indicazioni metodologiche per affrontare i compiti richiesti.	5	4.11	1.15	1-5

Item a media più bassa	C1. La didattica erogata in modalità HBLS mi ha consentito di innovare le metodologie didattiche.	5	3.79	1.27	1-5
	C3. Grazie alla modalità HBLS ho potuto agevolare la gradualità dell'apprendimento degli studenti attraverso la proposta di più prove di valutazione in itinere.	5	3.58	1.26	1-5
<i>Ruolo docente in HBLS</i>		5.00	4.07	.94	2.09-5.00
Item a media più alta	D1. Nella progettazione didattica di un corso HBLS è necessario che le attività in presenza siano fortemente integrate con quelle a distanza.	5	4.63	.68	3-5
	D3. Nell'erogazione della didattica HBLS il docente deve esplicitare inizialmente agli studenti ragioni e obiettivi dell'integrazione delle attività proposte in presenza e a distanza.	5	4.21	1.23	1-5
	D5. Per le attività didattiche erogate in modalità asincrona è importante che il docente stimoli la produzione autonoma degli studenti.	5	4.21	.92	2-5
Item a media più bassa	D7. L'attività didattica HBLS erogata in modalità sincrona (a distanza) favorisce l'adozione di tipi di lezione diversi dalla lezione frontale.	4	3.79	1.36	1-5
	D11. La didattica HBLS in attività di laboratorio facilita lo sviluppo di competenze professionalizzanti.	5	3.79	1.51	1-5

Tabella 1. Statistiche docenti partecipanti per l'impatto delle HBLS sugli elementi della didattica.

Come si vede in Tabella 1, i/le docenti hanno in generale rilevato una buona qualità nell'esperienza di HBLS, realizzando medie superiori al 4 su scala Likert a 5 in tutte le dimensioni. Nello specifico, hanno rilevato che le tecnologie digitali sono parte della propria competenza professionale (item B1 – media = 4.32, dev.st. = 1.06), anche se la concretizzazione di tale professionalità non è sempre facile in ambienti HBLS (B13 – media = 3.79, dev.st. = 1.27). Le tecnologie sono percepite utili per diverse affordance, dall'uso in presenza (B2 – media = 4.32, dev.st. = 1.00) alle esercitazioni (B7 – media = 4.32, dev.st. = .89).

Emerge anche la connessione tra HBLS e modalità learner-centred, rilevata ad esempio dall'item C5 per la co-costruzione di conoscenza in comunità di apprendimento (media = 4.21, dev.st. = .92) e dall'item C6 per il miglioramento della comunicazione (media = 4.11, dev.st. = 1.15). Lo slancio verso una didattica learner-centred non è tuttavia scevro di problematicità, come si vede dalla media non troppo alta per l'item C3 sulla realizzazione della gradualità degli apprendimenti attraverso più valutazioni (media = 3.58, dev.st. = 1.26).

Il legame tra tecnologie e progettazione, cruciale per un'offerta di qualità (De Rossi & Fedeli, 2022; Trevisan, De Rossi et al., 2021), emerge dall'alta condivisione degli statement in D1 sulla coerenza tra attività in presenza e a distanza (media = 4.63, dev.st. = .68), e in D3 sulla necessaria esplicitazione/condivisione delle aspettative (media = 4.21, dev.st. = 1.23).

Più critiche, anche se sempre con medie nella parte della scala a 5, sono risul-

tate l'efficacia delle HBLS nello stimolare la motivazione degli studenti (B10 – media = 3.79, dev.st. = 1.03) e l'innovare le proprie metodologie (C1 – media = 3.79, dev.st. = 1.27) anche cambiando format di lezione (D7 – media = 3.79, dev.st. = 1.36).

Rispetto alle percezioni della componente studentesca sul tema dell'impatto delle HBLS sugli elementi della didattica, le sezioni del questionario considerate sono:

- Sezione b) percezioni sull'integrazione delle ICT nella didattica universitaria HBLS (*ICT in HBLS/studente*);
- Sezione c) percezioni sull'impatto della didattica HBLS (*Impatto HBLS/studente*).
- Sezione d) percezioni sull'organizzazione didattica dei laboratori HBLS (*Didattica HBLS/studente*).

La Tabella 2 riporta le statistiche descrittive per tali dimensioni, con il dettaglio degli item dalle medie più alte e più basse per ciascuna sezione.

La componente studentesca rileva in generale una buona della qualità nelle esperienze HBLS, riportando nelle diverse dimensioni medie nella parte alta della scala, anche se inferiori a quelle del corpo docente. Gli/le studenti/studentesse partecipanti hanno rilevato che le tecnologie digitali sono state parte integrante dell'attività didattica anche in presenza (B12 – media = 3.98, dev. st. = .98) e le HBLS sono generalmente coerenti (D8 – media = 3.89, dev. st. = 1.07). L'uso fatto delle ICT è stato percepito utile per auto-regolare il proprio apprendimento (B13 – media = 4.29, dev. st. = .86), organizzare i tempi di studio (C1 – media = 3.95, dev. st. = 1.18) ed i gruppi di lavoro (D2 – media = 3.79, dev. st. = 1.21).

Tuttavia, similmente a quanto emerso dai docenti partecipanti, è stata riportata una problematicità per le HBLS nello stimolare la motivazione allo studio (B4 – media = 3.38, dev. st. = 1.24). Inoltre, anche qui sono emerse problematiche in ambito di valutazione (C3 – media = 3.46, dev. st. = 1.22), soprattutto per quanto riguarda autovalutazione/valutazione tra pari (D4 – media = 3.45, dev. st. = 1.24).

Dimensione		Moda	Media	Dev. St.	Min-Max
<i>ICT in HBLS/studente</i>		5	3.75	.85	1-5
Item a media più alta	B12. È importante utilizzare le ICT anche nelle attività in presenza.	5	3.98	.98	1-5
	B13. Saper esplorare la rete aiuta a reperire materiali e informazioni utili a sviluppare efficacemente il proprio apprendimento.	5	4.29	.86	1-5
Item a media più bassa	B4. Le attività HBLS aumentano la motivazione ad apprendere.	4	3.38	1.24	1-5
	B10. Gli ambienti digitali (es. Moodle) aiutano a comunicare tra pari.	3	3.3	1.3	1-5
<i>Impatto HBLS/studente</i>		4	3.58	.88	1-5
Item a media più alta	C1. L'erogazione della didattica HBLS mi ha consentito una migliore organizzazione dei tempi di studio.	5	3.95	1.18	1-5
	C7. Gli strumenti di comunicazione della piattaforma Moodle mi sono stati utili per ricevere indicazioni necessarie per affrontare i compiti richiesti	4	3.80	1.11	1-5

Item a media più bassa	C3. La didattica HBLS mi ha offerto la possibilità di fruire di forme diversificate di valutazione (valutazione in itinere) HBLS	4	3.46	1.22	1-5
	C10. Negli insegnamenti erogati in modalità HBLS ho potuto esperire approcci metodologici attivi, riflessivi e collaborativi (es. lezioni con dibattito, analisi di caso, lavori di gruppo...).	4	3.36	1.20	1-5
<i>Didattica HBLS/studente</i>		5	3.75	.98	1-5
Item a media più alta	D2. I laboratori svolti in modalità HBLS hanno permesso una funzionale organizzazione dei gruppi di lavoro degli studenti	5	3.79	1.21	1-5
	D8. Nei laboratori erogati in forma HBLS le attività proposte in presenza e a distanza mi sono parse complessivamente coerenti tra loro.	5	3.89	1.07	1-5
Item a media più bassa	D4. Le attività svolte in modalità HBLS hanno favorito l'autovalutazione e la valutazione tra pari.	4	3.45	1.24	1-5
	D6. Lo svolgimento delle attività didattiche in forma HBLS mi ha consentito l'uso di molteplici strumenti della piattaforma Moodle.	3	3.37	1.25	1-5

Tabella 2. Statistiche studenti/esse partecipanti per l'impatto delle HBLS sugli elementi della didattica.

4.2 Percezioni dell'impatto della didattica HBLS sulla sostenibilità dell'offerta

Rispetto alle percezioni del corpo docente sui possibili effetti delle HBLS in termini di sostenibilità, si sono considerati alcuni item specifici, che costituivano una scala di affidabilità eccellente (di Chronbach = .91):

- B9. L'uso delle ICT in attività HBLS permette ai docenti di ottimizzare i tempi nella didattica (progettazione, erogazione, valutazione);
- C2. L'erogazione della didattica in modalità HBLS ha richiesto una pianificazione puntuale delle attività da svolgere sia in presenza sia in modalità sincrona a distanza e asincrona a distanza;
- D2. Nella progettazione didattica di un corso HBLS il docente facilita la personalizzazione dell'apprendimento degli studenti rendendo flessibili tempi-spazi del loro impegno;
- D9. La didattica HBLS negli insegnamenti facilita la conciliazione di tempi di vita e di studio degli studenti;
- D10. La didattica HBLS in attività di laboratorio facilita la conciliazione di tempi di vita e di studio degli studenti.

La Tabella 3 riporta le statistiche descrittive per tali item.

	Moda	Media	Dev. St.	Min-Max
<i>Sostenibilità HBLS/docente</i>	5	4.13	.95	2.25-5.00
B9. L'uso delle ICT in attività HBLS permette ai docenti di ottimizzare i tempi nella didattica (progettazione, erogazione, valutazione).	5	3.89	1.20	1-5
C2. L'erogazione della didattica in modalità HBLS ha richiesto una pianificazione puntuale delle attività da svolgere sia in presenza sia in modalità sincrona a distanza e asincrona a distanza.	5	4.37	.96	2-5
D2. Nella progettazione didattica di un corso HBLS il docente facilita la personalizzazione dell'apprendimento degli studenti rendendo flessibili tempi-spazi del loro impegno.	5	4.16	1.07	2-5
D9. La didattica HBLS negli insegnamenti facilita la conciliazione di tempi di vita e di studio degli studenti.	5	4.11	1.24	1-5
D10. La didattica HBLS in attività di laboratorio facilita la conciliazione di tempi di vita e di studio degli studenti.	5	3.95	1.47	1-5

Tabella 3. Statistiche docenti per la sostenibilità della didattica HBLS

In generale, c'è stato un buon apprezzamento della sostenibilità da parte del corpo docente partecipante (media = 4.13, dev. st. = .95), con particolare apprezzamento della spinta alla pianificazione puntuale e consapevole delle attività HBLS per garantire qualità e coerenza (C2 – media = 4.37, dev. st. = .96) anche in ottica personalizzante e learner-centred (D2 – media = 4.16, dev. st. = 1.07). C'è anche la percezione, da parte dei/le docenti, che le attività HBLS sia nei corsi sia nei laboratori dovrebbero favorire il work-life balance per gli studenti (rispettivamente, D9 – media = 4.11, dev. st. = 1.24; D10 – media = 3.95, dev. st. = 1.47).

Rispetto alle percezioni della componente studentesca sui possibili effetti delle HBLS in termini di sostenibilità, si sono considerati alcuni item specifici che costituissero una scala di affidabilità molto buona (di Chronbach = .89):

- C8. L'organizzazione della didattica HBLS mi ha consentito un bilanciamento dei tempi di studio con la vita privata o lavorativa;
- D1. Lo svolgimento di uno o più incontri laboratoriali a distanza mi ha consentito una migliore organizzazione della frequenza;
- D10. Lo svolgimento delle attività di laboratorio in forma HBLS ha favorito la mia autonomia nella realizzazione dei compiti richiesti;
- D11. Lo svolgimento delle attività di laboratorio in forma HBLS ha permesso una flessibilità dei miei tempi di lavoro.

La Tabella 4 riporta le statistiche descrittive per tale dimensione, con il dettaglio degli item dalle medie più alte e più basse per la sezione.

	Moda	Media	Dev. St.	Min-Max
<i>Sostenibilità HBLs/studente</i>	5	3.90	1.05	1-5
C8. L'organizzazione della didattica HBLs mi ha consentito un bilanciamento dei tempi di studio con la vita privata o lavorativa.	5	3.87	1.28	1-5
D1. Lo svolgimento di uno o più incontri laboratoriali a distanza mi ha consentito una migliore organizzazione della frequenza.	5	4.00	1.20	1-5
D10. Lo svolgimento delle attività di laboratorio in forma HBLs ha favorito la mia autonomia nella realizzazione dei compiti richiesti.	5	3.85	1.14	1-5
D11. Lo svolgimento delle attività di laboratorio in forma HBLs ha permesso una flessibilità dei miei tempi di lavoro.	5	3.96	1.19	1-5

Tabella 4. Statistiche studenti/esse per la sostenibilità della didattica HBLs.

In generale, la componente studentesca ha rilevato una abbastanza buona sostenibilità nelle proposte HBLs (media = 3.90, dev. st. = 1.05), con particolare apprezzamento dell'impatto delle HBLs sull'organizzazione della frequenza (D1 – media = 4.00, dev. st. = 1.20) e sulla flessibilità dei tempi di lavoro (D11 – media = 3.96, dev. st. = 1.19). Apparentemente in modo simile alle percezioni del corpo docente, il work-life balance è percepito come favorito dalle HBLs (C8 – media = 3.87, dev. st. = 1.28). Infine, l'autonomia nell'apprendimento viene apprezzata come elemento di sostenibilità favorito dalle modalità HBLs (D10 – media = 3.85, dev. st. = 1.14).

4.3 Corpo docente e componente studentesca a confronto

Si sono investigate possibili similitudini e differenze tra le percezioni docenti e studenti rispetto alle dimensioni comuni dei questionari: sezione b) *ICT in HBLs (docente/studente)*; e sezione c) *Impatto HBLs (docente/studente)*. Inoltre, si sono considerate le scale sulla sostenibilità a confronto: *Sostenibilità HBLs (docente/studente)*.

Le Tabelle 5 e 6 mostrano i risultati ed il riassunto del test Kruskal-Wallis per campioni indipendenti sulle dimensioni indicate.

Ipotesi nulla		Test	Sig. ^{a,b}	Risultato	Size effect (Cohen <i>d</i>)
<i>ICT in HBLs</i>	Le mediane per la scala di ICT nelle HBLs sono le stesse per corpo docente e componente studentesca.	Test delle mediane a campioni indipendenti	.135	Confermare l'ipotesi nulla.	N/A
	La distribuzione per la scala di ICT nelle HBLs è la stessa per corpo docente e componente studentesca.	Kruskal-Wallis Test a campioni indipendenti	.094	Confermare l'ipotesi nulla.	

Impatto HBLs	Le mediane per la scala dell'impatto HBLs sono le stesse per corpo docente e componente studentesca.	Test delle mediane a campioni indipendenti	.033	Rigettare l'ipotesi nulla.	.21 (piccolo)
	La distribuzione per la scala dell'impatto HBLs è la stessa per corpo docente e componente studentesca.	Kruskal-Wallis Test a campioni indipendenti	.023	Rigettare l'ipotesi nulla.	
Sostenibilità HBLs	Le mediane per la scala di sostenibilità sono le stesse per corpo docente e componente studentesca.	Test delle mediane a campioni indipendenti	.581	Confermare l'ipotesi nulla.	N/A
	La distribuzione per la scala di sostenibilità è la stessa per corpo docente e componente studentesca.	Kruskal-Wallis Test a campioni indipendenti	.369	Confermare l'ipotesi nulla.	
a. Il livello di significatività è <.05.					
b. Viene visualizzata la significatività asintotica.					

Tabella 5. Test non-parametrici comparativi per campioni indipendenti.

	ICT in HBLs	Impatto HBLs	Sostenibilità HBLs
N	383	383	383
Statistica	2.81 ^{a,b}	5.14 ^{a,b}	.81 ^{a,b}
Gradi di libertà	1	1	1
Significatività asintotica Sig.(2-sided test)	0.09	0.02	0.37
a. La statistica del test è corretta per i casi di parità.			
b. I confronti multipli non vengono eseguiti perché i campi di prova sono meno di tre.			

Tabella 6. Riassunto test Kruskal-Wallis per campioni indipendenti.

Le tabelle 5 e 6 confermano statisticamente quanto emerso dalle sezioni precedenti, ossia il comune generale apprezzamento, da parte del corpo docente come della componente studentesca, per quanto riguarda la percezione dell'uso delle ICT nelle HBLs per una didattica di qualità e la percezione di sostenibilità. Infatti, la differenza di medie e mediane nei due campioni non è statisticamente significativa ($p < .05$) né per la scala *ICT in HBLs* (Kruskal-Wallis 2.81, $p = .09$) né per la scala *Sostenibilità delle HBLs* (Kruskal-Wallis .81, $p = .37$). Tuttavia, i due campioni sono significativamente diversi quando si parla dell'*impatto delle HBLs* nella qualità della didattica (Kruskal-Wallis 5.14, $p < .05$). A questo proposito, il corpo docente ha espresso più ottimismo (media = 4.01, dev. st. = .91 - Tabella 1) della controparte studentesca (media = 3.58, dev. st. = .88 - Tabella 2) sull'impatto provocato dalle HBLs sulla qualità didattica.

5. Discussione e conclusioni

Lo studio descritto ha indagato la qualità didattica e la sostenibilità supportate dalle modalità HBLS in ambito universitario (CdL Scienze della Formazione Primaria), come percepito dai protagonisti principali della didattica: componente studentesca e docenti.

I dati hanno evidenziato un buon apprezzamento della qualità dell'esperienza HBLS sia per docenti sia per studenti/studentesse, che hanno concordato sull'efficace utilizzo delle tecnologie e degli ambienti digitali in didattica HBLS. Inoltre, il corpo docente partecipante ha anche riflettuto sull'impatto delle modalità HBLS sulle proprie competenze professionalizzanti e sul proprio ruolo nel processo educativo. Particolarmente interessante è stato il legame chiaramente percepito tra modalità HBLS e necessità di (ri)progettazione puntuale delle attività, in ottica learner-centred. Anche la componente studentesca ha percepito un buon livello di qualità nelle attività didattiche in formato HBLS, riconoscendo l'utilizzo performativo delle tecnologie digitali. Tuttavia, ha rilevato (echeggiando ed amplificando alcune percezioni già del corpo docente) alcune problematiche rispetto alle pratiche didattiche più innovative rispetto ad alcuni processi come quello valutativo (superamento del paradigma sommativo verso la valutazione formativa) e quello partecipativo che richiede consapevolezza e autonomia nell'uso delle potenzialità del digitale. I due gruppi di partecipanti si sono anche allineati in termini di sostenibilità delle HBLS, il cui potenziale è stato chiaramente percepito, in termini ove più progettuali-organizzativi (per il corpo docente), ove più riferiti al work-life balance (per la componente studentesca).

I dati esposti rispondono quindi in modo positivo, ma anche critico rispetto ai due focus della ricerca: le HBLS riescono ad offrire potenzialità di efficacia per qualità e sostenibilità per l'innovazione didattica, anche se non sempre realizzate appieno. Quello che sembra emergere è sia la necessità di una continua formazione progettuale-metodologico-tecnologica del corpo docente, sia una maggior preparazione di studentesse e studenti verso la competenza digitale e le sue potenzialità per l'apprendimento. Questa considerazione si allinea con le ricerche già evidenziate che invitano a ripensare l'identità docente in ottica HBLS, per realizzare concretamente innovazione didattica e personalizzazione (si veda ad esempio Boelens et al., 2017; Bruggeman et al., 2021; Di Palma & Belfiore, 2020).


Infine, si riporta qualche limite dello studio descritto. Innanzitutto, i docenti partecipanti al progetto di Innovazione Didattica (e poi rispondenti al questionario) erano volontari e sono stati guidati nell'attività di ri-progettazione dei propri corsi. Questo potrebbe aver inficiato la neutralità del campione, composto invece da docenti più motivati e formati rispetto alla popolazione docente totale. Inoltre, in questo elaborato non si sono indagati i format didattici realizzati e la loro possibile correlazione con le percezioni di qualità e sostenibilità, sia per docenti sia per componente studentesca. Per tali motivi, si consiglia prudenza nel generalizzare i risultati esposti. D'altro canto, sarà nostra cura continuare l'investigazione ampliando e diversificando il campione così come approfondendo le analisi dei dati.

Riferimenti bibliografici

Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.693>

- Beaunoyer, E., Dupééré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior, 111*, 106424. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106424>
- Binda, J., & Štofková, K. R. (2017). Blended learning as a teaching supporting solution improving the quality and effectiveness of the education process. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *EDULEARN17 Proceedings* (pp. 3596–3604). IATED.
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review, 22*, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
- Boelens, R., Voet, M., & De Wever, B. (2018). The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning. *Computers & Education, 120*, 197–212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.009>
- Bruggeman, B., Tondeur, J., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Vanslambrouck, S. (2021). Experts speaking: Crucial teacher attributes for implementing blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education, 48*, 100772.
- Cecchinato, G., & González-Martínez, J. (2021) The lesson learned: What we have learned from the pandemic and how to innovate schools and universities to go further. *Qwerty. Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education, 16*(2), 5–9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100772>
- De Rossi, M., & Fedeli, M. (Eds.) (2022). *Costruire percorsi di faculty development*. Pensa-Multimedia.
- De Rossi, M., & Ferranti, C. (2017). *Integrare le ICT nella didattica universitaria*. Padova University Press.
- De Rossi, M. & Trevisan, O. (2018). Technological Pedagogical Content Knowledge in the Literature: How TPCK Is Defined and Implemented in Initial Teacher Education. *Italian Journal of Educational Technology, 26*(1), 7–23. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/988>
- EUA (2006). *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach: Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006*. European University Association. Retrieved September 30, 2022, from <https://eua.eu/resources/publications/656:qualityculture-in-european-universities-a-bottom-up-approach.html>
- Farnell, T., Skledar Matijevi, A., & Šukanec Schmidt, N. (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: A review of emerging evidence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/069216>
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). Wiley.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. <http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2018). Teacher educators' professional identity under construction: The transition from teaching face-to-face to a blended curriculum. *Teaching and Teacher Education, 71*, 120–133. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.016>
- Kaleta, R., Skibba, K., & Joosten, T. (2007). Discovering, designing, and delivering hybrid courses. In Picciano, A. G., Dziuban, C. D. (Eds.), *Blended Learning: Research perspectives* (pp. 111–144). Needham (MA): Sloan Consortium.
- Manca, S., & Delfino, M. (2021). Adapting educational practices in emergency remote education: Continuity and change from a student perspective. *British Journal of Educational Technology, 52*(4), 1394–1413. <https://doi.org/10.1111/bjjet.13098>
- Manca, S., Persico, D., & Raffaghelli, J. E. (2021). Emergency remote education: Methodological, technological, organizational and policy issues [Editorial]. *Italian Journal of Educational Technology, 29*(2), 3–9. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1251>
- Mestan, K. (2019). Create a fine blend: An examination of institutional transition to blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology, 35*(1), 70–84. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/3216>
- Millichap, N., & Vogt, K. (2012). Building blocks for college completion: Blended Learning. *EDUCAUSE Review*, 1–20. Retrieved September 30, 2022, from <https://library.educause.edu/resources/2012/12/building-blocks-for-college-completion-blended-learning>

- Philippakos, Z.A., Howell, E., & Pellegrino, A. (Eds.) (2021). *Design-Based Research in Education. Theory and Applications*. Guilford.
- Trentin, G. (2015). Orientating pedagogy towards Hybrid spaces. In Nata, R. V. (Ed.), *Progress in education* (Vol. 35) (pp. 105–124). Nova Science Publisher Inc.
- Trentin, G., & Bocconi, S. (2014). The effectiveness of hybrid solutions in higher education: A call for hybrid-teaching instructional design. *Educational Technology*, 54(5), 12–21. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/44430301>
- Trevisan, O., De Rossi, M., & Grion, V. (2021). The positive in the tragic: Covid pandemic as an impetus for change in teaching and assessment in higher education. *Research on Education and Media*, 12(1), 69–76. <https://doi.org/10.2478/rem-2020-0008>
- Trevisan, O., Rossi, M. D., Christensen, R., & Knezek, G. (2022). Towards a new normalcy: Faculty responses to distance education in Italy and the USA. In T. Bastiaens (Ed.), *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning* (pp. 872–878). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved December 20, 2022, from <https://www.learn-techlib.org/primary/p/221386/>
- Vanslambrouck, S., Zhu, C., Lombaerts, K., Philipsen, B., & Tondeur, J. (2018). Students' motivation and subjective task value of participating in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 36, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.002>



Included: Narratives of a teacher training course, narrating
inclusion through training and gaming
Inclusi: Narrazioni di un percorso di formazione per insegnanti,
dalla formazione al gioco per narrare l'Inclusione

Fabio Filosofi

Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università di Trento – fabio.filosofi@unitn.it
<https://orcid.org/0000-0001-7986-6795>

Helga Ballardini

Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università di Trento– helga.ballardini@unitn.it
<https://orcid.org/0000-0002-3603-9551>

Michele Marangi

Dipartimento di Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore – michele.marangi@unicatt.it
<https://orcid.org/0000-0003-2013-5079>

Silvia De Vogli

Consolida, Consorzio Cooperative Sociali Trentine - Aree Cultura, Cura, Educazione –
silvia.devogli@consolida.it

Paola Venuti

Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università di Trento – paola.venuti@unitn.it
<https://orcid.org/0000-0002-1827-0549>

ABSTRACT

This article describes the experiential workshop *INCLUSI* carried out by a group of Italian teachers and educators which focused on promoting an inclusive perspective within the school environment. Using a methodology based on storytelling, learning by doing and cooperative learning. Participants shared their knowledge on story-telling and representation to co-construct their own vision of inclusion. Group reflection encouraged workshop participants to start from personal experiences and gradually build their own guidelines for a more inclusive pedagogy. The workshop culminated with the creation of a game on inclusion, which prompts teachers and educators to reflect together on how to respond to various emerging needs in the classroom. The game was designed to include an external observer whose role is to monitor interaction and communication within each team.

Il presente articolo descrive il percorso laboratoriale-esperienziale *INCLUSI* svolto da insegnanti ed educatori per promuovere la prospettiva inclusiva all'interno della realtà scolastica. Mediante una metodologia basata sul *i, il cooperative learning* e lo *storytelling* gli insegnanti hanno creato prodotti

* L'attribuzione del contributo come primo autore va intesa come equamente divisa tra Filosofi e Ballardini. Nello specifico Concettualizzazione (Filosofi, Ballardini, Venuti); cura dei dati (Filosofi, Ballardini, Venuti); Supervisione - Amministrazione del progetto (Marangi, De Vogli, Venuti); Scrittura bozza originale (Filosofi, Ballardini); Scrittura - revisione e modifica (Marangi, De Vogli, Venuti).

espressivi confrontandosi su narrazioni e rappresentazioni relative alle differenze, co-costruendo conoscenze e prodotti espressivi condivisi. La riflessione all'interno del gruppo ha dato la possibilità ai partecipanti di partire dai vissuti personali per poi costruire gradualmente un costrutto sull'inclusione rappresentante la sintesi delle loro riflessioni e delle loro creazioni. Il Laboratorio è terminato con l'ideazione di un gioco sull'inclusione grazie al quale insegnanti ed educatori possono discutere insieme sulle risposte da dare alle molteplici situazioni durante le attività educativo-didattiche e, allo stesso tempo, essere osservati, da un membro della squadra o da un osservatore esterno, al fine di evidenziare le dinamiche relazionali e comunicazionali del gruppo.

KEYWORDS

Teacher Training, Teacher Training Research, Inclusion, Storytelling, Gamification

Formazione, Ricerca-Formazione, Inclusione, Narrazione, Gioco

ACKNOWLEDGMENTS

Gli autori non hanno ricevuto alcun sostegno finanziario per la pubblicazione di questo articolo.

Il progetto è stato selezionato da *Con i Bambini* nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Con i Bambini, organizzazione senza scopo di lucro interamente partecipata dalla Fondazione Con il Sud. L'azione è stata coordinata da Consolida, Consorzio Cooperative Sociali Trentine, con il progetto *INCLUSI - Dalla Scuola alla vita: andata e ritorno*.

CONFLITTI D'INTERESSE

Gli Autori dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Introduzione

Nella società odierna i docenti sono chiamati a trasformare la propria visione educativa e le proprie pratiche didattiche per affrontare un contesto socio-culturale mutevole, gestire classi sempre più eterogenee, avvalersi dei nuovi strumenti comunicativi, di strategie conoscitive e di metodologie educative (Commissione Europea, 2013; 2020; Consiglio Europeo, 2014; 2020; Foschi, 2021, OCSE, 2009; 2014; 2019).

La formazione dei docenti è il punto di partenza di questa duplice sfida: una nuova visione educativa che si intreccia con un contesto socio-culturale in continuo divenire. Gestire classi in cui l'eterogeneità è un dato di fatto implica l'inclusione «*di tutti e di ciascuno*» (Favaro, 2014, p. 1) come presupposto essenziale di questa auspicata nuova visione educativa. Non solo formazione insegnanti, quindi, ma anche formarsi per una scuola di qualità quindi inclusiva. L'esigenza di attuare un processo di permanente revisione, di aggiornamento e sviluppo di conoscenze e competenze professionali coinvolge non solo gli aspiranti docenti, ma anche i docenti già in servizio attraverso lo Sviluppo Professionale Continuo (SPC) [*Continuous Professional Development (CPD)*]. La letteratura indica la formazione iniziale docente, pre-service, come una delle variabili che influenzano gli atteggiamenti e le percezioni dei docenti (Chong, Forlin et al, 2007; Lambe & Bones, 2007) e la formazione continua come un fattore decisivo per assicurare e

migliorare la qualità dell'agire educativo e didattico; entrambe influenzano l'efficacia didattica e la relazione educativa nonché la propensione a sperimentare percorsi orientati all'inclusione scolastica (Pinnelli & Fiorucci, 2019; Sharma, 2012). Ne consegue che la formazione docenti è riconosciuta come determinante per la qualità dell'istruzione e per l'apprendimento di studenti e studentesse (Foschi, 2021).

«La professione docente, in un'ottica costruttivista, va considerata come un processo intersoggettivo, che avanza gradualmente ed ininterrottamente nel tempo secondo un andamento a spirale, integrativo e non cumulativo» (Tammaro et al., 2018, p. 55). Pensare alla professione come processo implica tenere conto non solo della funzione ma anche dell'identità dell'attore professionale: «si tratta di formarsi per essere un insegnante e non soltanto per fare l'insegnante» (Tammaro et al., 2018, p. 55).

Le plurime opportunità di sviluppo di ciascuna fase non vanno riduttivamente intese come un insieme di corsi e un susseguirsi di ambienti di formazione, ma come un vero e proprio processo che si fonda su una dimensione riflessiva riferita alla pratica quotidiana degli insegnanti (Schön, 1993; Tammaro et al., 2018).

Dall'analisi dell'exkursus storico relativo alla formazione nel nostro Paese emerge che in Italia negli ultimi trent'anni la formazione iniziale dei docenti è ha avuto fino alla fine degli anni Novanta un indirizzo prettamente disciplinare: in Italia, non era previsto alcun percorso formativo per i docenti di scuola secondaria: tutti i laureati potevano accedere ai concorsi, allora abilitanti, con il solo possesso dei titoli di studio relativi alle specifiche classi di concorso, mentre per gli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia era prevista una formazione di livello non universitario, professionalizzante e il cui diploma era di per sé abilitante (Govi, 2005). La *Legge 19 novembre 1990*, n. 341 apre una nuova prospettiva con l'introduzione di una nuova forma di tirocinio a lungo termine all'interno delle scuole e con la presenza di un tutoraggio continuo al fine di fornire al docente la padronanza nell'ambito disciplinare della materia unita ad una componente professionale per l'acquisizione delle competenze teorico-pratiche (Tammaro et al., 2018, p. 64).

Le continue riforme dei percorsi e la necessità di riformulare i criteri di accesso a posizioni a tempo indeterminato hanno prodotto però una generazione di insegnanti che si sono inseriti nella scuola quasi digiuni di competenze pedagogiche specifiche e che hanno subito anni di difficile precariato in numerosissimi passaggi di scuole senza la possibilità di costruire una continuità sia con la propria formazione che con i contesti di insegnamento. Allo stesso tempo la formazione in itinere è stata affidata a corsi di aggiornamento (previsti dalla normativa scolastica) di diversa durata organizzati direttamente dagli istituti scolastici oppure scelti dai singoli docenti all'interno di una costellazione di formule diverse sia nella modalità di erogazione che nei contenuti e nelle competenze raggiunte. Questo ha creato una fortissima disomogeneità a livello di formazione collettiva ma soprattutto di linee di pensiero anche divergenti all'interno dei singoli istituti scolastici oppure l'impossibilità di mettere in pratica nei contesti di riferimento i frutti della propria formazione.

1.1 La formazione insegnanti in Italia: punti di criticità

La necessità di rafforzare la dimensione formativa è particolarmente sentita in Italia, dove rappresenta una sfida a livello di politiche educative, nonché un'esigenza

espressa dagli stessi docenti, i quali la considerano anche come una priorità di spesa nell'istruzione di grande importanza (Consiglio Europeo, 2013; MIUR, 2016, OCSE, 2014; 2019). La realtà scolastica italiana a confronto con gli altri paesi europei descritta dall'ultima Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (Teaching And Learning International Survey - TALIS) condotta dall' OCSE nel 2018 rivela:

«[a] un disallineamento tra la formazione che i docenti hanno ricevuto e la loro percezione di essere preparati per l'insegnamento poiché la maggioranza dei docenti non ha ricevuto alcuna formazione iniziale specifica per l'insegnamento, obbligatoria solo dal 1998; [b] un disallineamento tra l'atteggiamento nei confronti dell'innovazione e quanto si verifica nella pratica; [c] la partecipazione alle attività è bassa a causa di ostacoli organizzativi ed economici: frequentare corsi/seminari in presenza rappresenta la forma più comune. Le attività meno comuni sono invece rappresentate dalle forme più collaborative (es: formazioni basate sull' auto-osservazione, l'osservazione tra pari e il coaching). Interessante notare le aree per le quali i docenti hanno segnalato un elevato bisogno di formazione: "competenze nell'uso didattico delle TIC", "comportamento degli studenti e gestione della classe", "insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali e "insegnamento in contesti multiculturali o multilingue". I docenti hanno individuato inoltre gli aspetti di maggior efficacia dei percorsi formativi: lo sviluppo di conoscenze pregresse, la messa in pratica in classe di idee e nuove conoscenze, l'adattamento a personali bisogni di apprendimento , l'apprendimento attivo e collaborativo» (Foschi, 2021).

Alla luce dei bisogni degli insegnanti riportati nell'analisi dei limiti della formazione iniziale degli insegnanti in Italia, limiti evidenti nella complessità ed eterogeneità dei percorsi, si evidenzia il ruolo fondamentale del contesto di formazione: da un lato, nella formazione pre-service, gli insegnanti acquisiscono competenze trasversali, metodologico-didattiche che durante il tirocinio devono essere adattate e impiegate in contesti particolarissimi, unici, come lo sono le singole scuole, le singole classi – dall'altra nei percorsi di formazione in servizio, invece, i docenti riscontrano un forte divario tra la teoria della formazione e la prassi didattica del proprio contesto di insegnamento. Il contesto particolare della propria esperienza - della singola istituzione scolastica, della classe, dei colleghi, del territorio – quindi – assume il ruolo di campo di formazione autentico. Il contesto determina le situazioni con cui ogni giorno gli insegnanti si confrontano e in cui sviluppano le proprie competenze professionali. È nel contesto particolare del quotidiano che bisogni, sfide e soluzioni si generano e diventano buone prassi e azioni di miglioramento che possono essere a loro volte condivise, confrontate e reimpiegate in altri contesti con i dovuti adattamenti.

Di conseguenza diventa fondamentale il ruolo che la formazione sia iniziale che in itinere ha soprattutto nello stimolare una riflessione costante sul proprio ruolo di insegnanti e sulle azioni didattiche all'interno dei propri contesti lavorativi diffondendo pratiche di formazione che vanno nella direzione dell'auto-formazione con i colleghi della propria scuola per trovare insieme, le linee di azione e le soluzioni più efficaci nel proprio contesto di insegnamento, adattando costantemente la teoria alla pratica. Gli stessi educatori e insegnanti diventano produttori di una conoscenza da loro stessi costruita, e non più ricavata o recepita da fonti autoritative esterne (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Taylor, 2017), favorendo l'integrazione tra saperi diversi, oltre che fra università e scuola (Nigris et al., 2020).

2. Formazione: nuovi percorsi di Ricerca-Azione e Ricerca-Formazione

È importante considerare però che, come sottolinea Benvenuto (2015), gli insegnanti non sempre e non necessariamente riescono a leggere e a dare un nome alle situazioni problematiche che incontrano; d'altra parte, l'applicabilità e l'impatto di teorie e ricerche condotte in ambito accademico risultano limitate e difficili (Nigris et al., 2020). Quella che Nigris et al. definiscono «l'esigenza di rinnovare il corpo docente, anche e soprattutto nel senso di restituire ad esso competenza e professionalità educativa e didattica» (Nigris et al., 2020, p. 226) si lega alle sfide che la società lancia al mondo dell'educazione affinché gli insegnanti siano in grado di affrontare le questioni complesse evidenziate anche dagli studi internazionali (abbandoni, diseguaglianza, inclusione...) attraverso modelli di formazione che possano rivelarsi più rispondenti ai bisogni concreti.

La ricerca pedagogica e didattica ha sviluppato nuovi spazi e modelli per rispondere a queste esigenze individuando proprio nel quotidiano scolastico, nella scuola-laboratorio di Dewey (2004) lo spazio e i tempi della ricerca attraverso forme collaborative tra docenti e ricercatori/esperti. Non un sapere trasmesso, quindi, ma costruito nella realtà della propria esperienza professionale, «in condizioni naturali, nell'istituzione scolastica» (Baldacci, 2001, p. 139), in un atteggiamento di auto-riflessione. Si delinea «un approccio alla ricerca empirica che sia per gli insegnanti e con gli insegnanti; che sia un tempo di coinvolgimento attivo e partecipante, ma anche di vera e propria formazione, con il sostegno di ricercatori esperti» (Vannini, 2018, p. 20). In relazione a quanto menzionato da Vannini, Nigris et al. (2020) osservano che «allo stesso tempo, emerge la questione di come la ricerca possa essere contaminata "dal di dentro" dalla cultura docente (Craig, 2009), al fine di coglierne reali bisogni e individuare processi e strumenti capaci di promuovere quello che la ricerca internazionale definisce *Teacher Change*» (Nigris et al., 2020, p. 227).¹

Uno dei modelli di riferimento è sicuramente quello della Ricerca-Azione (R-A) che prende spunto dalla ricerca internazionale, da un lato (Pellerey, 2005; Trombetta & Mastromarino, 1988; Damiano, 2006; Nigris, 2004) e dal filone di ricerche che si sviluppa sull'*Educational Evaluation Research* [valutazione formativa] (gruppo di Pavia) allo scopo di coniugare la spinta innovativa presente nella scuola a un approccio metodologico ed epistemologico ben delineato.

Nel continuum di Ricerca accademica e di pratica didattica si sviluppa il modello della Ricerca-Formazione (R-F) in cui si riscontra «una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante» (Nigris et al., 2020, p. 227).² Come già osservato da Nigris et al. (2020), «Vannini (2009) [...] la situa nell'alveo della ricerca valutativa di contesti[,] ne sottolinea le somiglianze con le molteplici forme di ricerca partecipativa e di ricerca-azione», ma ridimensiona «l'istanza di assoluta autonomia degli operatori scolastici» (Nigris et al., 2020, p. 227). La pratica di R-F è piuttosto una modalità di ricerca congiunta tra pratici (docenti, educatori) e ricer-

1 «In questo ambito sono molto importanti gli studi internazionali che fanno riferimento al *teacher change* e ai processi di cambiamento interconnessi allo sviluppo professionale. In questo campo si riflette da tempo su 'modelli' di riflessività complessi che chiamano in causa le convinzioni e le pratiche degli insegnanti» (Nigris et al., 2020, n. 5).

2 «Questa definizione è quella condivisa all'interno del gruppo di ricerca CRESPI - Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante» (Nigris et al., 2020, n. 6).

icatori di professione, la cui partecipazione dovrebbe assicurare un rigore particolare all'impresa congiunta; si tratta di una ricerca orientata «alla trasformazione dell'agire educativo e alla promozione della riflessività dell'insegnante» (Cardarello, 2018, p. 49). In sintesi, sia la R-A che la R-F nascono da una doppia istanza: la prima riguarda l'esigenza di colmare il forte divario presente tra teoria e pratica, fra pensiero pedagogico e azione educativa, fra i luoghi della ricerca e il mondo di chi opera sul campo, mentre la seconda riguarda la valenza formativa della ricerca partecipativa, che ha indotto chi si è occupato dello sviluppo professionale degli insegnanti a interrogarsi sulla possibilità di adottare gli strumenti della ricerca empirica come medium fecondo per la loro formazione, secondo l'accezione che proposta da Bove (2009, p. 10), cioè «come processo di maturazione di competenze e di sensibilità professionali basato sullo scambio, sul dialogo, sul confronto di ipotesi e interpretazioni con altri, che esula dalla mera formazione di base» (Nigris et al., 2020, p. 229).

La R-F presenta delle caratteristiche metodologiche proprie che la differenziano in parte da altre forme di ricerca collaborativa; in particolare un primo snodo cruciale riguarda la domanda di ricerca che origina l'attivazione del gruppo, che non è definita a priori sulla base della letteratura, proprio perché non vi è un primato di tipo conoscitivo generale, ma allo stesso tempo si pone il problema della rilevazione dello stato dell'arte per evitare «quesiti ingenui»; una seconda caratteristica metodologica rilevante è il fatto che, qualunque sia lo svolgimento della ricerca, esso implica una raccolta di dati che non sono immediatamente disponibili o conosciuti, e che essa debba essere prodotta da un gruppo di professionisti che devono concordare definizioni dell'oggetto di indagine, modalità, tempi, e criteri di raccolta dei dati poiché i dati raccolti possono essere nuovi e informativi solo per quegli insegnanti e significativi limitatamente agli attori coinvolti.

Sempre seguendo Nigris et al. (2020), si osserva che «probabilmente la fase più proficua della R-F, quella che salda principi della ricerca scientifica e istanze di formazione insegnanti, è appunto quella della raccolta di dati e informazioni» (Nigris et al., 2020, p. 231). Il gruppo di insegnanti funziona come una comunità di indagine che definisce unità del fenomeno condivise, elementi osservativi da privilegiare e documentare: operando un controllo intersoggettivo dei dati indagati (in questo caso pratiche professionali) e assicura rigore all'indagine, valorizzando il lavoro locale, il contesto particolare: ciò implica intesa concettuale tra gli operatori stessi, e strutturazione lessicale unitaria condivisa sia tra gli attori che con i ricercatori.

«L'esame congiunto dei dati costituisce uno snodo tipico ulteriore, che implica il passaggio, mai scontato, dal singolo caso o accadimento alla pluralità dei casi, che costringe a isolare tratti salienti dei fenomeni e a considerarli poi sia nella loro specifica esemplarità sia per la loro pervasività, dando luogo cioè ad analisi sia qualitative che quantitative a seconda degli interrogativi di partenza. Il passaggio alla progettazione o implementazione di azioni di miglioramento rappresenta un ulteriore snodo del processo, in cui il tratto più rilevante sotto il profilo metodologico è rappresentato dalla congruenza tra dati raccolti, costrutti adottati e azioni progettate [...]. Questa procedura implica la realizzazione di un vero e proprio apprendimento, che non si esaurisca in un'esperienza «una tantum», ma che divenga consuetudine di trasformazione e riflessività [...] e che dunque non si limiti alla innovazione realizzata ma comporti una trasformazione del contesto e un cambiamento di modi di fare e di pensare degli attori» (Nigris et al., 2020, pp. 231-232).

3. INCLUSI: La narrazione di una Formazione Insegnanti

Presentiamo ora uno studio di caso che riguarda un percorso di formazione insegnanti; collochiamo questo percorso all'interno della R-F per le caratteristiche proprie del metodo adottato, ma soprattutto per il processo che si è sviluppato e per i particolari risultati che ne sono scaturiti. Si tratta di una sperimentazione alla ricerca di una «formula in grado di rompere gli schemi della formazione docenti» (Venuti, intervento Educa 2022, 7 maggio).

Il Percorso di Formazione nasce all'interno del progetto nazionale *INCLUSI. Dalla scuola alla vita, andata e ritorno*, dedicato agli studenti con disabilità. Il progetto è stato selezionato da Con i Bambini nell'ambito del Fondo³ per il contrasto della povertà educativa minorile, ed è stato promosso dal consorzio Consolida di Trento (Consorzio Cooperative Sociali Trentine) insieme ad altri 52 partner di 5 diverse regioni italiane Trentino-Alto Adige, Lombardia, Campania, Lazio e Marche. Una delle finalità del progetto è stata proprio quella di una formazione di qualità per tutti. Il percorso che illustreremo riguarda in particolare la Formazione Insegnanti che si è realizzata attraverso il percorso INCLUSI - La narrazione della disabilità a scuola.

La proposta formativa, quindi, chiama in causa tre elementi fondamentali: in primo luogo la formazione in ottica inclusiva, in secondo luogo la narrazione come oggetto e strumento di indagine, il terzo aspetto riguarda invece la forma e i contenuti della formazione stessa.

3.1 Il Laboratorio

Partecipanti: il gruppo si è costituito attraverso la proposta diretta alle scuole della Provincia Autonoma di Trento di un percorso di formazione e ricerca sul tema della narrazione inclusiva. La partecipazione è stata quindi su base volontaria e legata ad una forte motivazione personale e professionale.

Hanno partecipato 22 figure professionali con ruoli diversificati delle scuole di ogni ordine e grado e operatori del terzo settore (Associazioni e Cooperative Sociali).

La modalità di adesione al progetto ha avuto un ruolo importante nella costituzione del gruppo in quanto rappresentativo di tutte le realtà del territorio; una delle sue caratteristiche peculiari è stata la grande eterogeneità e fluidità di ruoli dei partecipanti, fattori che hanno dato vita ad una comunità di indagine e di auto-riflessione sul tema.

Il gruppo di lavoro è stato accompagnato da un team di specialisti e ricercatori [omesso per Peer Review] che ha avuto il ruolo di stimolare e mediare il percorso per documentarne infine il processo. Il team di specialisti è stato coordinato da esperti e formatori del Laboratorio di Osservazione Diagnosi Formazione (OD-Flab) del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento.

Tempi: il laboratorio si è sviluppato in cinque 5 incontri, sia in presenza che

3 Il progetto è stato selezionato da Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Con i Bambini, organizzazione senza scopo di lucro interamente partecipata dalla Fondazione Con il Sud. L'azione è stata coordinata da Consolida, Consorzio Cooperative Sociali Trentine, con il progetto INCLUSI .Dalla Scuola alla vita - andata e ritorno. Per un approfondimento si rimanda al sito dedicato: Inclusi. Dalla scuola alla vita, andata e ritorno (<https://percorsiconibambini.it/inclusi/>).

online o in modalità mista da novembre 2021 a maggio 2022 con scadenza mensile per un totale di 15 ore, mentre il gruppo più ristretto di coordinamento si è ritrovato in altri incontri per la programmazione in itinere e il feedback delle attività.

Obiettivi e Domanda di Ricerca: il laboratorio Inclusi si configura prima di tutto come uno spazio di formazione tra pari. Tra i primi obiettivi si colloca la formazione di una comunità di indagine che attraverso la narrazione delle proprie esperienze (professionali, conoscenze e competenze acquisite) sul campo si è posta l'obiettivo di ideare delle Linee guida sulla narrazione inclusiva a scuola in linea con gli scopi del progetto (vd. Progetto nazionale INCLUSI).

Da qui la domanda di ricerca, divisa in due componenti:

1. Quali Linee Guida possiamo creare allo scopo di diventare riferimento per una narrazione dell'inclusione a scuola?
2. Quali narrazioni/metafore/simboli emergono in un percorso di formazione laboratoriale?

3.2 La Metodologia

Il laboratorio si è configurato come una Ricerca-Formazione attraverso la Narrazione e l'autoriflessione che si è concretizzata in una serie di prodotti intermedi e in un prodotto finale.

Ogni incontro è iniziato con una o più parole chiave su cui raccontare e riflettere e si è concluso con la presentazione di un prodotto narrativo.

I principi metodologici di questa Formazione- Ricerca sono stati i seguenti:

1. Imparare insieme - cultura partecipativa, intelligenza collettiva (Jenkins, 2007) e ascolto attivo, e interdipendenza positiva per promuovere l'inclusione del gruppo (Gillies & Ashman, 2003; Johnson D.W. & Johnson R.T., 2009; Kagan, 1998).
2. Storytelling (Bruner, 1990; Bietti et al., 2019).
3. Learning by doing, didattica laboratoriale e apprendimento cooperativo (Buchs & Butera, 2015; Chiappelli et al., 2016; Cornoldi et al., 2018; Hattie, 2016; Palumbo, 2020; Schir, 2020; Toulia et al., 2021; Völlinger, 2020).

Ad ogni incontro i partecipanti sono stati invitati a dividersi in sottogruppi di quattro o cinque persone; non c'è mai stato un criterio per la suddivisione dei gruppi che si sono creati in modo casuale e spontaneo.

3.3 Gli Strumenti della ricerca

Durante tutti gli incontri i ricercatori hanno documentato le fasi del processo di formazione attraverso l'osservazione partecipante utilizzando: la registrazione degli incontri (audio/video online) e la raccolta dei prodotti creati all'interno dei gruppi/del gruppo, il feedback dei partecipanti e del gruppo di coordinamento.

3.4 Le fasi della formazione: narrazioni e rappresentazioni dell'inclusione

Nel percorso laboratoriale gli insegnanti hanno riflettuto confrontandosi sul concetto di inclusione, partendo dalle loro esperienze e dalle loro percezioni. Questo

processo induttivo ha permesso di approfondire le rappresentazioni emerse attraverso discorsi, simboli e metafore. Il rapporto tra rappresentazioni sociali e individuali, infatti, può aiutare a comprendere le modalità in cui gli individui organizzano e costruiscono in maniera simbolica la realtà (Vadalà, 2018). L'analisi dei discorsi prodotti all'interno di un determinato contesto, inoltre, offre la possibilità di approfondire la costruzione della conoscenza attraverso il linguaggio dal momento che tutte le pratiche sociali comportano un significato e i significati formano e influenzano quello che noi facciamo, le nostre condotte, tutte le pratiche hanno un aspetto discorsivo (Hall, 1992). Alcune ricerche condotte in Italia (Medeghini, 2008; Vadalà 2011; 2015) relativamente ai discorsi prodotti e al linguaggio utilizzato dagli insegnanti e dagli studenti hanno rilevato una tendenza all'uso di categorie classificatorie riferite alla disabilità da parte dei docenti e una prospettiva dicotomica che mette in evidenza l'esistenza di due realtà (abile e non abile) quasi sempre inconciliabili.

L'analisi e la discussione dei simboli e delle metafore proposte dagli insegnanti durante il laboratorio, dunque, ha favorito il processo di metacognizione attraverso il riconoscimento di similarità e di differenze nei discorsi percorso, contribuendo anche a promuovere la co-costruzione della conoscenza. Secondo questa prospettiva pedagogica il gruppo di insegnanti attraverso un processo di continui scambi di significati ha potuto ampliare le loro prospettive inclusive attraverso l'interdipendenza positiva e l'ascolto attivo.

La co-costruzione della conoscenza crea relazioni, condivisioni e azioni fondamentali per la promozione dell'insegnante riflessivo (Kahneman, 2011; Stronge et al., 2004). Il laboratorio, inoltre, si è profilato come uno spazio in cui la narrazione ha avuto un ruolo fondamentale affinché potessero emergere rappresentazioni condivise.

3.5 Il processo induttivo: le attività

La prima attività ha dato la possibilità agli insegnanti di partire dalle proprie emozioni decostruendo una visione teorica e normativa dell'inclusione legata solo al contesto scolastico. Attraverso l'ascolto attivo e la sospensione del giudizio, l'intero gruppo ha avuto l'opportunità di integrare le personali rappresentazioni e narrazioni con quelle degli altri partecipanti. Secondo questa prospettiva i vissuti personali, intrecciandosi tra loro, si sono trasformati in narrazioni e rappresentazioni co-costruite (si veda fig. 1 per lo schema delle fasi della formazione e fig. 2 per il processo di co-costruzione per ogni incontro).

Il tema ricorrente, emerso in tutti i racconti, ha riguardato la consapevolezza di essere portatori e stimolatori di inclusione attraverso azioni quotidiane. La prassi educativo-didattica, quindi, è stata concepita come un processo costante e graduale finalizzato alla esaltazione delle differenze e all'inclusione dal punto di vista relazionale e didattico. La seconda fase è stata caratterizzata dalla suddivisione dei partecipanti in due gruppi: tutti i componenti sono stati esortati a riflettere sul concetto di inclusione e a creare, successivamente un prodotto espressivo che rappresentasse l'insieme dei temi emersi durante la discussione tra i componenti del gruppo. Attraverso l'analisi dei lavori espressivi creati dai partecipanti si può notare che le dimensioni predominanti sono lo spazio e il tempo rappresentati per gli insegnanti e gli educatori, un sostrato pedagogico indispensabile.

La caratteristica più frequente associata allo spazio e al tempo è quella della flessibilità e della fluidità, aspetti fondamentali per contrastare una prospettiva ri-

guida legata alla programmazione e allo svolgimento delle attività educativo-didattiche per favorire l'inclusione. Fluidità e Flessibilità, inoltre, possono contribuire a decostruire le dicotomie che ancora sono presenti nel sistema scolastico: insegnante di sostegno e insegnante di classe, programmazione individualizzata vs programmazione di classe, bisogni speciali vs bisogni non speciali, disabilità vs abilità (lanes, 2014) per promuovere spazi che permettano il lavoro in piccolo gruppo, differenti spazi di apprendimento, differenti posizioni all'interno della classe nonché differenti strutturazioni (fluidità e varietà delle attività) e differenti visioni del tempo (progetto di vita, valutazione in itinere, metacognizione). Il percorso è continuato con un'ulteriore suddivisione in piccoli gruppi ai quali sono state proposte le seguenti domande-stimolo:

- Quali sono le modalità più inclusive per parlare della diversità?
- Quali sono i momenti per parlare di differenze?
- Possiamo narrare la diversità?
- È possibile pianificare e realizzare attività incentrate sulla narrazione delle differenze?

Gli insegnanti e gli educatori hanno creato una bacheca digitale utilizzando Padlet (<https://it.padlet.com/>) uno strumento digitale che ha permesso di creare uno spazio finalizzato alla condivisione di differenti contenuti multimediali (foto, video, testi, disegni). La co-costruzione della conoscenza, anche in questo caso, ha offerto ai partecipanti la possibilità di integrare il contributo personale con quello degli altri componenti del gruppo (interdipendenza positiva). I nuclei concettuali emersi durante questa attività sono stati i seguenti:

1. Dialettica tra Dentro e Fuori;
2. Comunicazione e supporto tra colleghi;
3. Intreccio di molteplicità di linguaggi relativi alla realtà delle differenze.

La dimensione spazio-temporale assume un aspetto più specifico mediante l'introduzione della dialettica tra Dentro e Fuori intesa sia come simbolo del concetto di inclusione (rapporto tra chi include e chi dovrebbe essere incluso) sia come effettiva programmazione e gestione delle attività educativo-didattiche e dei bisogni speciali all'interno della classe (*pull in-pull out*). Questa prospettiva ha portato consequenzialmente gli insegnanti a mettere in evidenza l'importanza del confronto tra colleghi e del supporto costante e reciproco onde evitare la solitudine dell'insegnante e il rischio della delega specialistica promuovendo la "presa in carico collettiva" (Pugnaghi, 2020). L'approccio "collettivo" all'inclusione facilita, altresì, uno sguardo ampio al gruppo classe evitando una focalizzazione "castrante" sul solo studente con fragilità (Canevaro, 2019; Savarese & Cuoco, 2019).

Nell'ambito delle rappresentazioni e della narrazione, infine, la molteplicità dei linguaggi ha rappresentato per gli insegnanti un nuovo modo di approcciarsi alle differenze dal punto di vista della rappresentazione e della comunicazione.

Il percorso formativo è proseguito con la riflessione del macro gruppo sulle linee guida riguardanti le prassi inclusive utili per la creazione di un modello strutturato funzionale alla formazione degli insegnanti relativamente all'inclusione e alle differenze.

I pensieri emersi relativamente alle caratteristiche delle linee-guida si sono focalizzati sull'esigenza di un format che, oltre a favorire l'autoriflessione, potesse rappresentare uno stimolo all'operatività.

In questa fase ognuno dei tre piccoli gruppi ha elaborato una sua proposta di Linea guida che poi è stata condivisa in plenum con i formatori e i ricercatori:

1. Una serie di esperienze/situazioni su cui discutere per interventi da attuare da parte del team docente;
2. La rappresentazione visuale delle parole chiave emerse durante la formazione che intrecciandosi tra loro creano una mappa-guida per la riflessione del team docenti/operatori nei momenti di presa in carico o monitoraggio delle situazioni (consigli di classe, programmazioni, equipe, gruppo di lavoro...);
3. La proposta di realizzare un gioco di società per docenti/operatori da utilizzare nei momenti di confronto nei propri contesti di lavoro.

Le tre proposte, attraverso un'ulteriore fase di condivisione e co-costruzione del gruppo in plenum, sono state combinate in una soluzione unica che realizza con creatività e unità di intenti una nuova formula di Linee Guida: una proposta operativa concreta che si realizza attraverso il gioco.

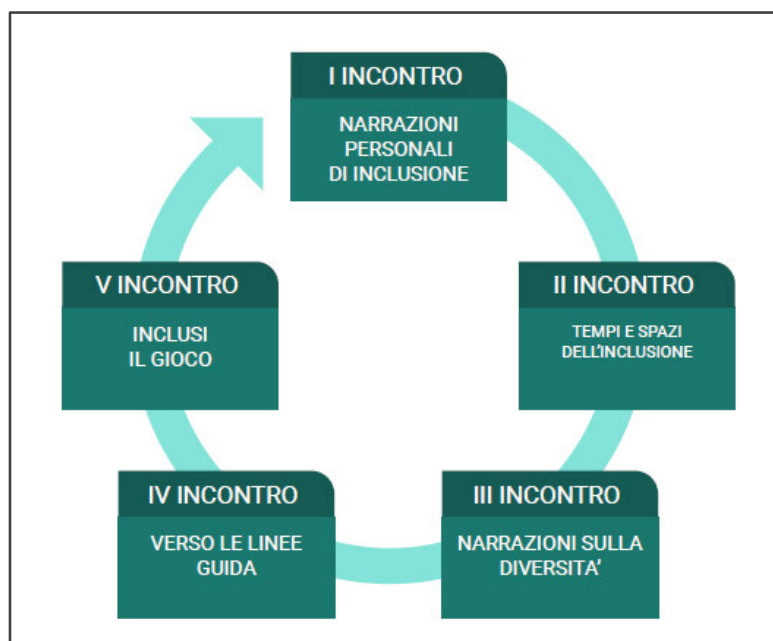


Figura 1. Schema delle fasi della Formazione.

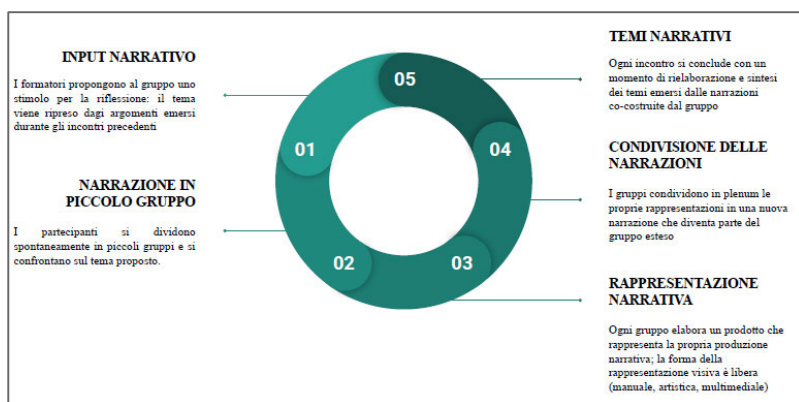


Figura 2. Schema del processo di co-costruzione per ogni incontro

4. Le linee Guida in un gioco: INCLUSI

Il concetto di Team inteso come squadra che si confronta e lavora per promuovere l'inclusione, unito all'importanza della condivisione, della narrazione e degli spunti operativi ha dato vita all'idea che può essere riassunta nel motto: *formarsi giocando, giocare formandosi*.

Le Linee guida assumono la forma di un Gioco da tavolo che può essere utilizzato dai gruppi di lavoro in qualsiasi contesto educativo, ad esempio a scuola per i momenti di Consiglio di Classe, in ambito sociale per le riunioni di equipe e così via. La presenza fisica di un gioco da tavolo crea uno spazio ben definito per la riflessione di gruppo, il tempo dello svolgimento del gioco riprende le fasi della co-costruzione della conoscenza che sono state utilizzate durante la formazione di Inclusi. Il gioco rispetta le caratteristiche di un gioco di società, sia fisicamente, per gli oggetti di cui è costituito: plancia di gioco, mazzi di carte, pedine e dadi, fogli, penne, sia per la concreta dimensione ludica, in quanto lo scopo del gioco è accumulare un punteggio sufficiente per il raggiungimento di un traguardo attraverso il superamento di alcune situazioni sfidanti; inoltre è stato ideato per essere declinato in tre livelli (beginner, middle user o expert) in modo da aumentare il livello di difficoltà a seconda delle caratteristiche dei giocatori e della loro esperienza nel giocare. Allo stesso tempo presenta due elementi fondamentali per la formazione e per l'autovalutazione: è previsto il ruolo di un osservatore che durante lo svolgimento del gioco ha il compito di compilare una griglia di osservazione per il calcolo del punteggio e alla fine dell'attività ludica il gruppo/i partecipanti hanno l'opportunità di rivedere le loro mosse (che diventano scelte strategiche di inclusione) per un'autovalutazione di tutto il processo. L'importanza di questa fase si rivela nella sua dimensione formativa all'interno del gruppo dei colleghi e perché situata nel proprio vissuto quotidiano.

L'elemento iniziale del gioco è la presentazione di una situazione concreta; il gioco presenta alcune carte-stimolo raccolte dalle esperienze vissute da alcuni insegnanti, ma possono essere anche proposte che nascono da casi nuovi e specifici del proprio contesto che diventano lo stimolo di riflessione per raggiungere il traguardo finale attraversando un percorso che è costituito da una plancia formata da quattro cerchi che rappresentano le aree di inclusione: Condivisione, Linguaggio, Conoscenza e Organizzazione. Attraverso la dinamica ciclica del gioco,

nelle fasi di riflessione-condivisione-rielaborazione (descritta in allegato) il gruppo/i partecipanti si sfidano sempre in gruppo o piccolo gruppo per elaborare delle proposte concrete e operative di inclusione da realizzare nei propri contesti di riferimento.

5. Conclusioni

Il Laboratorio Inclusi ha rappresentato un'opportunità per i partecipanti di riflettere e, allo stesso tempo, di mettersi in gioco grazie agli stimoli relativi al concetto di inclusione proposti dai formatori. La prospettiva dell'insegnante e dell'educatore riflessivo e operativo, agente di cambiamento all'interno della realtà scolastica attraverso la pianificazione e la realizzazione delle attività educativo- didattiche inclusive, ha dato vita a molteplici narrazioni, riflessioni e co-costruzioni confluite nell'ideazione di un gioco formativo funzionale all'approfondimento delle competenze dell'insegnante/educatore/inclusivo.

La futura realizzazione del gioco aprirà una nuova fase del progetto in cui team docenti di differenti scuole, a livello nazionale, potranno essere inizialmente osservati guidati da formatori e ricercatori: i risultati delle osservazioni sistematiche saranno utili per comprendere l'efficacia del gioco dal punto di vista delle relazioni all'interno dei gruppi e delle risposte relativamente agli interventi inclusivi. Un'ulteriore evoluzione nell'utilizzo del gioco potrebbe essere rappresentata dal suo utilizzo autonomo da parte degli insegnanti come momento di riflessione, di relazione, di negoziazione e di co-costruzione di conoscenza e di prassi educativo-inclusive secondo il motto "formarsi giocando, giocare formandosi".

6. Allegati

6.1 Allegato A: Spazio e Tempo a scuola

Il gruppo ha creato questo schizzo di progetto lavorando online ma utilizzando una lavagnetta e dei pennarelli. Il lavoro testimonia la possibilità della coesistenza di codici diversi all'interno dello stesso contesto comunicativo. Gli schizzi si riferiscono sia ad elementi iconografici che lessicali che rappresentano i concetti chiave condivisi dal gruppo.

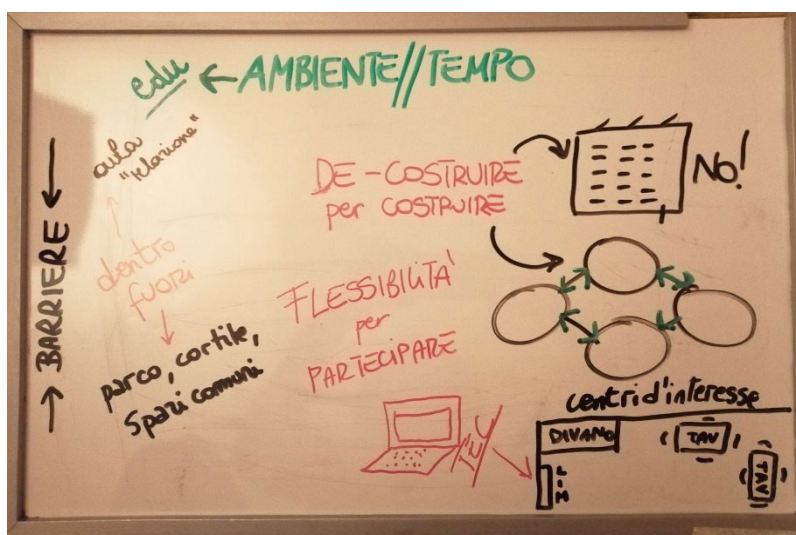


Figura 3. Allegato A: Spazio e Tempo a scuola.

6.2 Allegato B: Inclusione è...

In questo caso si tratta di un depliant creativo che illustra le offerte di un luogo di fantasia "L'Arcipelago ALL - INCLUSIVE" attraverso il gioco di parole Inclusion / Inclusive il gruppo ha reinterpretato i concetti di spazio e tempo.

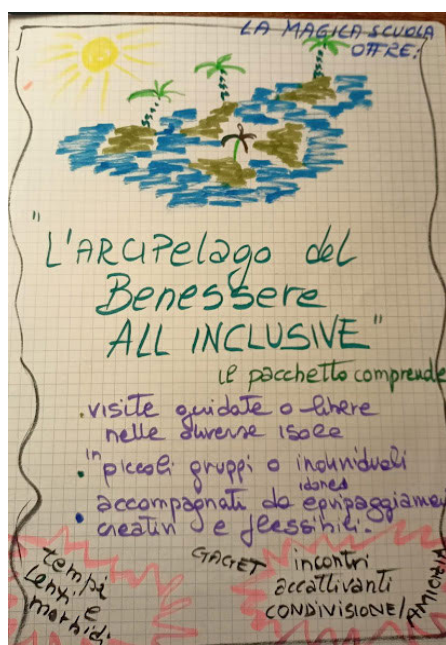


Figura 4. Allegato B: Inclusione è...

6.3 Allegato C: Dentro-Fuori

La giustapposizione delle due categorie è stata rappresentata con un "Tao" che utilizza il linguaggio della CAA (Comunicazione aumentativa alternativa) - vuole rappresentare la relatività delle due categorie in contesti di forte inclusività utilizzando un simbolismo proprio di alcuni studenti (autismo).

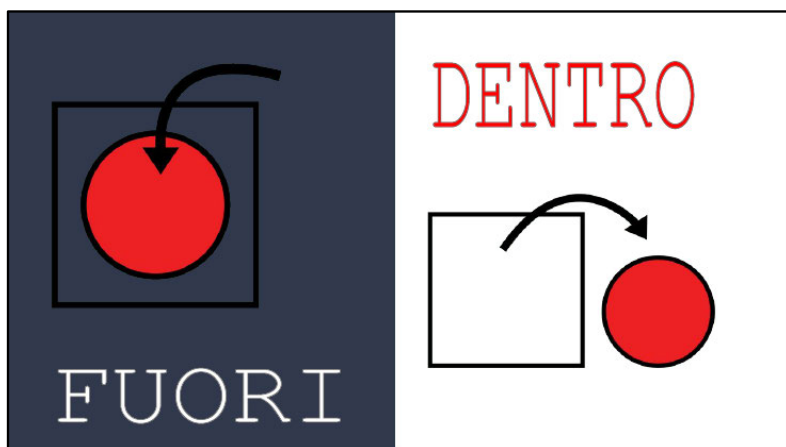


Figura 5. Allegato C: Dentro-Fuori.

6.4 Allegato D: Chiedere aiuto è riconoscersi nei propri limiti

Un gruppo ha dato voce ai due alberi dell'opera di Stefanoni T., Sinopia (particolare) 1993, per un racconto di improvvisazione intitolato Sogno Guidato di due alberi distanti e dialoganti; anche in questo caso è la multimodalità dei codici che crea nuovi significati condivisi.



Figura 6. Allegato D: Chiedere aiuto è riconoscersi nei propri limiti.

6.5 Allegato D: Intrecci Narrativi

La catena di parole chiave realizzata con un quaderno digitale riassume i concetti che il gruppo di insegnanti identifica come fondanti per la realizzazione delle Linee Guida.

Si legge dall'alto in basso, da destra a sinistra:

DINAMICITÀ (Adattare le tempistiche alle necessità individuali), FIDUCIA (Prendersi il tempo per conoscersi), PROTAGONISTA+CONOSCENZA (condividere informazioni e conoscenze), RELAZIONE+AIUTO RECIPROCO (Condivisione della fatica tra colleghi) e fidarsi dei coetanei), FLESSIBILITÀ (Accettare il rischio e l'imprevisto), DISCIPLINE (come percorso di crescita), RESPONSABILITÀ + CHIAREZZA (Spazi modulabili, modificabili e flessibili), LINGUAGGI (non solo verbale) e ALTERNANZA di ruoli e figure.

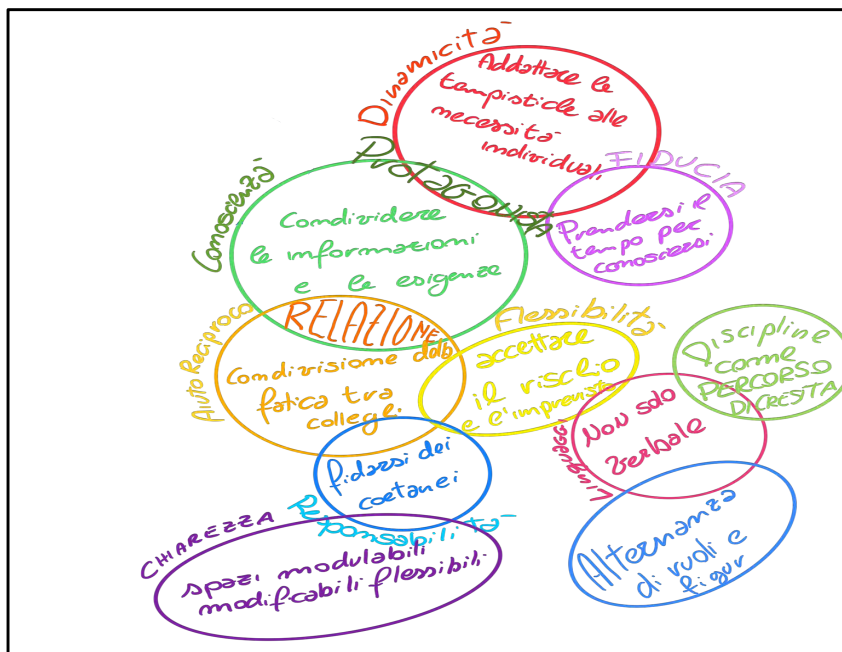


Figura 7. Allegato D: Intrecci Narrativi.

6.6 Allegato E: Alcuni elementi del gioco, plancia e mazzi di carte e istruzioni



Figura 8. Allegato E: Alcuni elementi del gioco, plancia e mazzi di carte e istruzioni.



Figura 9. Allegato E: Alcuni elementi del gioco, plancia e mazzi di carte e istruzioni.

6.7 Le linee Guida in un gioco: INCLUSI

Il gioco si svolge operando delle scelte in quattro aree relative al concetto di inclusione che vengono rappresentate con dei cerchi sulla plancia di gioco.

Le aree presenti sono le seguenti: Condivisione, Linguaggio, Conoscenza e Organizzazione.

Ogni gruppo possiede un gettone che ha la funzione di tenere traccia dei punti sul tabellone di gioco. Sul tavolo da gioco sono presenti 4 differenti mazzi di carte: il primo e il secondo mazzo sono numerati e corrispondenti (alla carta 1 del mazzo Situazione corrisponde la carta 1 del mazzo Contesto). Il terzo mazzo, invece, propone una serie modalità operative, mentre il quarto mazzo, opzionale per raddoppiare il punteggio ottenuto, è rappresentato dagli imprevisti che contribuiscono a delineare il contesto specifico che rappresenta la sfida per il gruppo di giocatori. Altro materiale presente è costituito da due dadi, un block notes e una griglia di valutazione (in appendice).

Nella fase di preparazione viene nominato l'osservatore del gruppo che avrà il compito di estrarre le carte, definire il livello del gioco (beginner, middle o expert), di comporre le squadre e di compilare la griglia di osservazione (la scelta avviene attraverso il lancio dei dadi: il giocatore che ottiene il punteggio più alto viene nominato osservatore).

Il gioco inizia quando l'osservatore pesca una carta Situazione che viene mostrata ai partecipanti: ogni componente del gruppo ha a disposizione alcuni minuti per scrivere la propria idea di soluzione che successivamente leggerà a tutti gli altri compagni di gioco. Dopo questo momento di condivisione l'osservatore pesca una carta "Contesto", ne legge il contenuto e la affianca a quella della Situazione. A questo punto ogni squadra pesca la carta "Modalità di soluzione". Il terzo mazzo "Modalità di soluzione" si divide nelle seguenti quattro aree tematiche (il tipo di carta pescata definisce l'area in cui si otterranno i punti): Linguaggio, Organizzazione, e Condivisione e Conoscenza. Dopo la discussione in gruppo la squadra scrive la sua proposta operativa educativo-didattica (nel caso il gruppo non sia stato in grado di trovare una soluzione, al gruppo viene assegnata una penalità di 2 punti).

Nella fase finale l'osservatore assegna il punteggio alla risposta elaborata da ciascun gruppo nella tabella segnapunti, includendo anche il raddoppio dei punti in caso di utilizzo della carta Imprevisti e la riduzione dei punti in base alle carte pescate. (Fig),

Ogni squadra ottiene il gettone vittoria raggiungendo almeno 10 punti. Il gettone va posizionato nell'area corrispondente alla modalità di soluzione utilizzata (fig). La squadra vince il titolo di team inclusivo quando raggiunge il punteggio prefissato dal livello di gioco (beginner: soluzione in due aree tematiche; middle: soluzione in tre aree tematiche; expert in quattro aree tematiche).


Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bietti, L., Tilston, O., & Bangertter, A. (2019). Storytelling as collective adaptive sensemaking. *Topics in Cognitive Science*, 11, 710–732. <https://doi.org/10.1111/tops.12358>
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano: Franco Angeli.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard university press.
- Buchs, C., & Butera, F., (2015). Cooperative learning and social skills development. In: Gillies,

- R. (Ed.). *Collaborative Learning: Developments in research and practice* (pp. 201–2017). New York: Nova Science, Retrieved August 2, 2022, from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:84406>
- Canevaro, A. (2019). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento: Erickson.
- Chiappelli, T., & Gentile, M. (2016). *Intercultura e inclusione: Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*. Milano: FrancoAngeli.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). Teacher research as stance. *The Sage Handbook of Educational Action Research*. London: Sage, 39–49. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857021021>
- Commissione Europea (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Retrieved August 5, 2022, from https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf
- Commissione Europea (2020). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions “on achieving the European Education Area by 2025”. Retrieved August 5, 2022, from <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/a-european-education-area-by-2025.html>
- Consiglio Europeo (2013). Council recommendation of 9 July 2013 on the National Reform Programme 2013 of Italy and delivering a Council opinion on the Stability Programme of Italy, 2012-2017. Bruxelles, BE: European Council.
- Consiglio Europeo (2014). Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education. Retrieved September 9, 2022 from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)
- Consiglio Europeo (2020). Council conclusions on “European teachers and trainers for the future”. Retrieved August 21, 2022, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)
- Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., & Zamperlin C., (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Dewey J. (2004), *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Educa (2022, 7 May). La narrazione inclusiva a scuola. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=njB5ntn4AW8&t=1301s>
- Favaro G., (2014). Le (altre) tre I per una scuola di tutti e di ciascuno Note a margine del documento sulla “buona scuola”. Retrieved August 25, 2022, from http://www.centrocome.it/?post_type=matepub&p=558
- Forlin, C., Au, M. L., & Chong, S. (2008). Teachers’ attitudes, perceptions and concerns about inclusive education in the Asia-Pacific region. In C. Forlin & Lian, M.-G. J. (Eds.), *Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific Region* (pp. 112–124). Routledge.
- Foschi, L.C. (2021). Lo sviluppo professionale continuo dei docenti in Italia: un’analisi dei risultati dell’Indagine internazionale sull’insegnamento e l’apprendimento (TALIS). *GIORNALE ITALIANO DELLA RICERCA EDUCATIVA*, 27, 52–64. <https://doi10.7346/sird-022021-p52>
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2003). An historical review of the use of groups to promote socialization and learning. In R. M. Gillies & A. F. Ashman (Eds.), *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 1–18). London: Routledge.
- Govi, S. (2005). *La formazione dei docenti della scuola di domani*, *INDIRE*. Retrieved August 4, 2022, from www2.indire.it/materiali_dirigenti/allegati/1_a_Govi.doc
- Hattie, J., & Vivianet, G. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Hall, S. (1992). The West and the Rest. In S. Hall & B. Gieben (Eds.), *Formations and Modernity*, Cambridge: Polity Press/The Open University.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l’integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson

- lanes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento: Erickson.
- IIS Majorana Rossano, (n.d.) *Progettare per competenze e processi di valutazione in rete: la scuola dell'autonomia come luogo di ricerca e documentazione*. Retrieved August 27, 2022, from [http://www.iismajoranarossano.edu.it/iismajorana/attachments/article/363/-Strumenti-osservazioni-suggerimenti%20\(1\).pdf](http://www.iismajoranarossano.edu.it/iismajorana/attachments/article/363/-Strumenti-osservazioni-suggerimenti%20(1).pdf)
- Jenkins, H. (2007). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century (Part One). *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2(1), 23–33. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2007-01-03>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*. 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Lambe, J., & Bones, R. (2007). The effect of school based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of education for teaching*, 33(1), 99–113. <https://doi.org/10.1080/02607470601098369>
- Kagan, S. (1998). New Cooperative Learning, multiple intelligence, and inclusion. In J. W. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom* (pp. 105–136). Baltimore, MA: Brookes Publishing Co.
- Kahneman D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (Eds.). (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica: Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2016). *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*. Retrieved August 12, 2022, from https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf
- Nigris, E., (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carrocci.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI Teacher Professional Development Research and improvement of schools. CRESPI's perspective. *RicercaAzione*, 12(2). <https://doi.org/10.32076/RA12210>
- OCSE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris, FR: OECD Publishing.
- OCSE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, FR: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OCSE (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris, FR: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Palumbo, C., Minghelli, V., & Pallonetto, L. (2020). "L'intelligenza non siede solo nei banchi!" Il gioco senso-motorio nella prospettiva Embodied Centred e Bisogni Educativi Speciali. *Italian journal of special education for inclusion*, 8(1), 77–90. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-07>
- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti pedagogici*, 52(5), 721–737. Retrieved August 15, 2022, from <https://rivistedigitali.erickson.it/orientamenti-pedagogici/en/archivio/vol-52-n-5-2/verso-una-nuova-metodologia-di-ricerca-educativa-la-ricerca-basata-su-progetti-design-based-research/>
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis*, 9(1), 538–556. Retrieved September 16, 2022, from <https://metisjournal.it/index.php/metis/article/view/215>
- Pugnaghi, A., (2020) L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa, *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 81–108. Retrieved September 3, 2022, from <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-19-n-1-2/>
- Savarese, G., & Cuoco, R. (2019). Le rappresentazioni sociali della disabilità nei docenti e nei genitori, *Educare.it.*, 15(1), 17–24. Retrieved June 8, 2022, from https://www.educare.it-/attachments/article/2924/2015_pp.17-24_Savarese-Cuoco_Le%20rappresentazioni-%20sociali%20della%20disabilit%C3%A0.pdf
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms

- in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53–66. Retrieved June 20, 2022, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ995263.pdf>
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schir, F. (2020). Come potenziare capacità socio-emotive, relazionali e pro-sociali attraverso il peer tutoring a scuola: il progetto “La Banca del Tempo”. Primi riscontri. *European Journal of Research on Education and Teaching*, 18(1). https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_57
- Stronge J. H., Tucker P. D., Hindman J. L. (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teachers*. Alexandria (VA): ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Tamaro, R., Petolicchio, A., & D'Alessio, A. (2018). Teacher training and recruitment systems: a Leitmotiv. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 53–68. Retrieved July 28, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2545>
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008>
- Toulia, A., Strogilos, V., & Avramidis, E. (2021). Peer tutoring as a means to inclusion: a collaborative action research project. *Educational Action Research*, no issue. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1911821>
- Trombetta, C., Mastromarino, R., Cernic, B. (1988). *Ricerca-Azione e psicologia dell'educazione*. Roma: Armando.
- Vadalà, G., (2011). La rappresentazione della disabilità nella scuola dell'integrazione. In R. Medeghini & W. Fornasa (Eds.), *L'educazione inclusiva: Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici. Una prospettiva psico-pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Vadalà, G., (2015). Discorsi e cultura della disabilità nella cultura italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), 135–142. <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/abstract/?article=1100>
- Vadalà, G. (2018). Pratiche della disabilità nei contesti educativi. In D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, A. D. Marra, & R. Medeghini, *Disability studies e inclusione: Per una lettura critica delle politiche e pratiche inclusive*. Trento: Erickson. Retrieved September 30, 2022, from https://static.erickson.it/Products/LIBRO_978-88-590-1594-9_X933_Disability-Studies-e-inclusione/Pdf/SFO_978-88-590-1594-9_Disabilities-Studies-e-inclusione.pdf
- Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia... Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 1–27. Retrieved June 25, 2022, from <https://rpd.unibo.it/article/download/1549/922/2789>
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13–24). Milano: FrancoAngeli.
- Völlinger, V.A., & Supanc, M. (2020). Student teachers' attitudes towards cooperative learning in inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 35(3), 727–749. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00435-7>



What do teachers say? A quantitative-qualitative analysis of their reactions to a training experience

Cosa dicono gli insegnanti? Un'analisi quanti-qualitativa delle loro reazioni a un'attività di formazione

Laura Carlotta Foschi

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA), Università degli Studi di Padova – lauracarlotta.foschi@unipd.it
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7511-078X>

ABSTRACT

The paper presents the evaluation research that evaluated a training experience on teaching innovation involving middle and high school teachers. The paper focuses on the ongoing evaluation of meetings to share a learning-teaching cycle developed on a cognitive challenge addressed to students. The paper considers the results of quantitative and qualitative analyses that evaluated teachers' reactions to meetings process and content, as well as in general and overall terms. The results conclude that the teachers' reactions were very positive. The results also corroborate the training choices made, in line with the literature on key elements of effective teacher continuous professional development. Although the overall appraisal was positive, teachers nevertheless highlighted some critical aspects intrinsic and extrinsic to the training experience. The critical issues highlighted allow the definition of aspects to be improved in the future.

Il contributo presenta una ricerca valutativa finalizzata a valutare un'attività di formazione sull'innovazione didattica che ha coinvolto insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado. Il focus del contributo è la valutazione in itinere degli incontri condotti per condividere un ciclo di apprendimento-insegnamento basato su una sfida intellettuale posta agli studenti. Vengono considerati i risultati delle analisi quantitative e qualitative relativi alla valutazione delle reazioni degli insegnanti nei confronti delle modalità di conduzione e dei contenuti degli incontri, così come in termini generali e complessivi. I risultati consentono di concludere che le reazioni sono state decisamente positive e avvalorano, in linea con la letteratura sulle caratteristiche di efficacia dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti, le scelte formative effettuate. Pur nel quadro di un bilancio positivo, gli insegnanti hanno tuttavia evidenziato alcune criticità intrinseche ed estrinseche all'attività di formazione, che permettono di definire ciò che si può migliorare in futuro.

KEYWORDS

Teacher education, Teaching innovation, Quantitative-qualitative analysis, Teacher continuous professional development
Formazione degli insegnanti, Innovazione didattica, Analisi quanti-qualitativa, Sviluppo professionale continuo degli insegnanti

CONFLITTI D'INTERESSE

L'autrice dichiara che non vi sono conflitti d'interesse.

1. Introduzione

L'intento del presente contributo è presentare parte dei risultati emersi da una ricerca valutativa condotta in un Istituto paritario di Trento. La ricerca si proponeva di valutare un'attività di formazione per lo Sviluppo Professionale Continuo (*Continuous Professional Development* - CPD) di insegnanti in servizio. Quest'ultima è stata incentrata sull'innovazione didattica e ha coinvolto insegnanti di scuola secondaria di primo e di secondo grado durante l'a.s. 2019–2020. La finalità generale della formazione era promuovere una didattica di orientamento costruttivista basata sull'apprendimento attivo e che si avvale delle tecnologie digitali. Il contesto attuale, caratterizzato dalla pervasività dei nuovi media e dalle nuove modalità di conoscenza che ne derivano, richiede infatti un ripensamento profondo dell'approccio didattico consolidato e rende indispensabile favorire l'integrazione nelle pratiche didattiche di questi processi e modalità partecipative (Anolli & Mantovani, 2011; Gee, 2013; Jenkins et al., 2009).

Al fine di perseguire tale finalità, gli insegnanti sono stati coinvolti in incontri in presenza e attività online atti a sperimentare, progettare, realizzare e revisionare *hands-on* attività didattiche che si avvalgono di ambienti e tecnologie digitali e che si articolano in un ciclo di apprendimento-insegnamento basato su una sfida intellettuale posta agli studenti e sviluppato in tre fasi: *lancio*, *conduzione* e *chiusura* della sfida.

La parte di ricerca qui presentata si focalizza sulla valutazione in itinere degli incontri di formazione svolti con gli insegnanti relativamente al ciclo di apprendimento–insegnamento proposto. In particolare, il contributo prende in considerazione i risultati delle analisi quantitative e qualitative relativi alla valutazione delle *reazioni* degli insegnanti nei confronti delle modalità di conduzione e dei contenuti degli incontri, nonché in termini generali e complessivi.

2. L'attività di formazione

2.1 Insegnanti partecipanti

L'attività di formazione ha coinvolto 24¹ insegnanti di scuola Secondaria di primo (51.2%) e di secondo grado (45.8%) di un Istituto paritario di Trento. La loro età media era di 31.7 anni (DS = 8.4, gamma 24–64) con un'anzianità media di servizio di 6 anni (DS = 8.3, gamma 0-39). Il 30.8% erano insegnanti di area umanistica, il 26.9% di lingue straniere, 23.1% di area scientifico/tecnologica e il 19.2% di altre aree (e.g., artistica).

1 Ad eccezione del primo incontro, che ha visto coinvolti 33 insegnanti nella sua prima metà e 28 nella seconda, 24 rappresenta il numero massimo di insegnanti che hanno partecipato alle attività di formazione.

2.2 Caratteristiche di contenuto, struttura e disegno

Per quanto concerne il contenuto, l'attività di formazione si è articolata in due parti. La prima ha riguardato la progettazione, creazione e revisione di attività didattiche con il Learning Management Systems Moodle e di presentazioni didattiche con Prezi o NearPod. La seconda si è invece focalizzata sull'ideazione e la revisione delle fasi di *lancio*, *conduzione* e *chiusura* della sfida in cui si articola il ciclo di apprendimento-insegnamento più avanti descritto.

L'attività di formazione si è svolta in modalità *blended* ed è stata in parte ridefinita, nelle sue tempistiche e attività, a causa della pandemia di COVID-19. Sui sette incontri in presenza originariamente previsti ne sono stati svolti quattro in presenza e due online, tutte e cinque le attività online preventivate sono state svolte tramite Moodle, non è stato invece possibile procedere con la sperimentazione in classe. Ogni incontro ha avuto una durata di due ore, mentre le attività online hanno previsto tra le tre e le quattro settimane di svolgimento e richiesto agli insegnanti un carico di lavoro soggettivamente variabile tra le 30 e le 50 ore.

Per una descrizione approfondita della progettazione degli incontri e delle attività online, della loro strutturazione concreta e delle scelte effettuate, si rimanda a Foschi (2022). Si ritiene qui opportuno specificare che in ogni attività di formazione si è cercato di agire, in termini di "congruent teaching" (Swennen, Lunenberg, & Korthagen, 2008), secondo l'approccio di apprendimento-insegnamento proposto agli insegnanti (si veda il paragrafo "2.3 Il ciclo di apprendimento-insegnamento"). In altre parole, ci si è impegnati a riprodurre nella formazione le medesime pratiche di apprendimento-insegnamento proposte nella formazione stessa, coinvolgendo quindi gli insegnanti negli stessi processi di apprendimento che avrebbero progettato e sperimentato con i propri studenti.

2.3 Il ciclo di apprendimento-insegnamento

Vengono di seguito delineate le fasi di *lancio*, *conduzione* e *chiusura* della sfida in cui si articola il ciclo di apprendimento-insegnamento (Cecchinato & Papa, 2016; Cecchinato, Papa, & Foschi, 2019) proposto nella formazione.

Lancio della sfida. Questa fase richiede il passaggio da un approccio conoscitivo deduttivo a uno induttivo. L'enunciazione dei contenuti disciplinari viene sostituita con la proposizione a studenti e studentesse di casi concreti, questioni controverse, problemi da affrontare e risolvere, che consentano loro di indurre e ricavarne conoscenze sul dominio trattato. L'obiettivo è quello di motivare gli studenti a intraprendere attivamente un percorso di conoscenza. L'attività didattica attiva i meccanismi motivazionali della sfida se è in grado di elicitare l'interesse, stimolare la curiosità intellettuale e attivare il desiderio di conoscenza degli studenti - per esempio tramite il conflitto cognitivo (Piaget, 1974) e la dissonanza cognitiva (Festinger, 1962) o l'apprendimento per scoperta (Bruner, 2005a; Mayer, 2004) - e di sollecitarli a intraprendere un percorso di apprendimento mettendo in campo le loro risorse (conoscenze e abilità) (Ausubel, Novak, & Hanessian, 1968).

Condizione della sfida. Questa fase richiede il passaggio da un'impostazione didattica trasmissiva a una costruttivista. Gli studenti sono impegnati in un apprendimento attivo in modo che possano, con il supporto dei propri pari e del docente, risolvere la sfida. Non si cercano di trasferire conoscenze dall'esterno all'interno del soggetto, dal docente al discente passivo, ma viene enfatizzata la

costruzione della conoscenza da parte degli studenti tramite l'utilizzo di pratiche costruttiviste (Bruner, 2005b; Mayer, 2004; Morrison, 2014; Prince, 2004; Vygotskij, 1930–1934/1987; 1934/1990). Il docente assume il ruolo di mentore, facilitatore «guide on the side» dello studente (King, 1993), mentre quest'ultimo assume quello di attivo costruttore di conoscenze. Le specifiche metodologie, pratiche o strategie alle quali far ricorso sono diverse; è possibile attingere alla tradizione dell'*active learning* (Dewey, 2007), ma anche alle pratiche originali che si producono grazie ai nuovi media (Jonassen, 2008), così come alle diverse metodologie cooperative sviluppate negli ultimi decenni (Slavin, 1990). Tra queste con l'attività di formazione sono state proposte il Cooperative Learning. Ad esempio: *Jigsaw Classroom* (Aronson, 2002; 2006; 2000; 2022); *Learning Together* (Johnson, Johnson, & Holubec, 2015); la *Peer Instruction* (Mazur, 1997; 2013); il Dibattito argomentativo (Cattani, 2011; D'Agostini, 2010; De Conti, 2013; Snider & Schnurer, 2006); il *Think-Pair-Share* (ispirato allo *Structural Approach* di Kagan, 1994).

Chiusura della sfida. Questa fase richiede la rielaborazione e il passaggio da un'impostazione valutativa sommativa a una formativa (Carless, 2007; Sadler, 1989). Si tratta di una fase di riflessione (*debriefing*) e valutazione di quanto realizzato dagli studenti per rispondere alla sfida. Le attività di valutazione sono ideate e condotte con l'obiettivo non tanto di attribuire un voto o un giudizio, quanto di fornire agli studenti indicazioni tese al miglioramento del loro apprendimento. Si possono attuare pratiche volte a migliorare le competenze degli studenti, a ristrutturare e a concludere le attività proposte. Potrebbe trattarsi per esempio di chiedere agli studenti di documentare e/o presentare alla classe, singolarmente o in gruppo, i propri percorsi di apprendimento e i risultati raggiunti, così come proporre compiti autentici (Castoldi, 2016; Wiggins & McTighe, 2005) o le pratiche di revisione-valutazione tra pari e/o di autovalutazione (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Topping, 1998).

Nell'ambito delle attività di formazione, il *congruent teaching* si è concretizzato come di seguito descritto. Gli insegnanti hanno potuto sperimentare il lancio della sfida in termini di conflitto/dissonanza cognitiva e apprendimento per scoperta negli incontri 1, 2 e 3. Le modalità di conduzione in termini di Peer Instruction, incontri 1 e 2, e Apprendimento Cooperativo, incontro 3 (*Jigsaw classroom*). Le modalità di chiusura in termini di *debriefing*, incontri 1 e 2, e di valutazione-revisione tra pari e auto-revisione in tutte e cinque le attività online, così come nell'incontro 3.

3. L'attività di ricerca

Per valutare l'attività di formazione è stata assunta la prospettiva di ricerca dell'*Evaluation Research* e adottati i livelli del modello di valutazione di Guskey (2000; Guskey, Roy, & von Frank, 2014). Le attività di ricerca valutativa sono state condotte prima dell'inizio, durante lo svolgimento e una volta conclusasi la formazione. Hanno considerato i seguenti livelli di valutazione: *Livello 1: Reazioni*, *Livello 2: Apprendimento*, *Livello 3: Credenze e atteggiamenti*², *Livello 4: Supporto (e cambiamento) organizzativo*³, *Livello 5: Comportamento*⁴. Hanno avuto finalità piani-

2 Ai cinque livelli identificati da Guskey, si è reputato opportuno aggiungere uno che considerasse gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti.

3 "Cambiamento" è tra parentesi perché questo livello è stato considerato e valutato solo pre attività di formazione. Non erano infatti attesi cambiamenti come risultato dell'attività di formazione e ricerca.

4 Come anticipato, a causa della pandemia di COVID-19, non è stato possibile realizzare la sperimen-

ficative, formative e/o sommative. Hanno previsto, in termini di fonti e strumenti di raccolta dei dati, molteplici modalità di valutazione: dalle indagini strutturate, alle attività svolte dagli insegnanti nel corso degli incontri, ai prodotti didattici digitali e alle Unità di Apprendimento che questi ultimi hanno progettato e realizzato, alle revisioni e valutazioni che nel corso dell'attività di formazione hanno scambiato gli uni con gli altri. La strategia di ricerca è stata quindi multi-metodo. Come sono state diverse tra loro le fonti e le tipologie di dati, allo stesso modo lo sono state le analisi condotte, che hanno spaziato dall'analisi del contenuto e tematica, all'utilizzo della statistica descrittiva e inferenziale, in particolare non parametrica. Infine, i risultati maggiormente quantitativi sono stati integrati con quelli di carattere principalmente qualitativo, e viceversa.

Vengono di seguito presentate le valutazioni in itinere degli incontri in presenza⁵ relativi al ciclo di apprendimento-insegnamento precedentemente delineato. Vengono in particolare esaminate le valutazioni relative al *Livello 1: Reazioni degli insegnanti* (per gli altri livelli, si rimanda a Foschi, 2022).

La valutazione al *Livello 1: Reazioni* riguarda come gli insegnanti valutano la propria esperienza di CPD. Si concentra sulla raccolta di dati relativi a come gli insegnanti hanno *reagito* all'attività di CPD una volta terminata, o vi stanno *reagendo* mentre è in corso (Guskey, 2000). Se gli insegnanti hanno apprezzato l'esperienza, se e cosa è piaciuto o piace loro di più, quali sensazioni positive o negative ha provocato o provoca (Knowles, Holton, & Swanson, 2005). Le domande relative al *Livello 1: Reazioni* sostanzialmente esaminano la soddisfazione iniziale degli insegnanti per l'esperienza di CPD, analizzano quanto favorevolmente o sfavorevolmente questi valutano le attività (Brewer, 2011; Guskey, 2000; 2002; Guskey et al., 2014; Knowles et al., 2005). Se l'hanno apprezzata, se l'hanno giudicata utile, se hanno considerato il loro tempo ben speso, se quanto affrontato era pertinente e applicabile al proprio lavoro, alla propria attività didattica, al proprio contesto d'insegnamento. Le domande relative alle *reazioni* possono essere classificate in tre grandi categorie: domande sul contenuto, sul processo e sul contesto (Guskey, 2000). Le prime possono essere relative per esempio alla rilevanza, applicabilità e utilità delle questioni e dei contenuti affrontati con l'esperienza di CPD. Le domande sul processo invece alla sua organizzazione e alle sue modalità di conduzione e svolgimento. Le domande sul contesto, infine, riguardano generalmente il setting e l'ambiente in cui si svolge l'esperienza, ma rientrano in questa categoria anche i partecipanti all'attività di CPD.

3.1 Fonti dei dati

Le fonti dei dati utilizzati per rispondere alle domande di ricerca relative al *Livello 1: Reazioni* per i diversi incontri sono stati i questionari di valutazione proposti agli insegnanti tramite Google Forms al termine degli stessi.

Processo. Agli insegnanti è stato chiesto di indicare, scegliendo tra cinque opzioni di risposta (Per nulla, Poco, Mediamente, Molto, Del tutto), "Quanto le modalità di conduzione dell'incontro": Hanno facilitato il tuo apprendimento, Hanno stimolato il tuo interesse, Hanno promosso la tua partecipazione attiva.

tazione in classe, pertanto, purtroppo, il *Livello 6: Esiti di apprendimento degli studenti* non è stato considerato.

- 5 Incontri 1 prima metà (di seguito nominato solo come "Incontro 1"), 2 e 3. Era previsto un'ulteriore incontro in presenza che avrebbe preceduto l'attività online relativa alla chiusura della sfida, ma che non è stato possibile svolgere causa pandemia.

Contenuto. Analogamente, è stato loro chiesto “Quanto ritieni i contenuti dell’incontro”: Interessanti per la tua attività didattica, Utili per la tua attività didattica, Applicabili nella tua attività didattica.

Generale. Gli insegnanti sono stati chiamati a esplicitare in due risposte aperte cosa avevano e non avevano apprezzato dell’incontro e perché.

Complessivo. Agli insegnanti è stato chiesto di indicare il proprio grado di soddisfazione per l’incontro scegliendo tra: Per niente, Poco, Mediamente, Molto e Pienamente soddisfatto/a.

3.2 Analisi dei dati

Domande di processo, di contenuto e complessive. Sulle risposte fornite dagli insegnanti a queste domande sono state effettuate diverse analisi; nel presente contributo ci si concentrerà su quelle inferenziali. In particolare, date la non normalità delle distribuzioni delle risposte (Shapiro-Wilk e Kolmogorov-Smirnov $p < .05$) e la limitata dimensione del campione (ma $N > 16^6$), è stato analizzato tramite il Test di Wilcoxon per un campione⁷ se la mediana osservata nelle risposte degli insegnanti per ciascun item/affermazione (Me compresa tra 1 e 5) era diversa da quella della scala di valutazione ($Me_0 = 3$). Il livello di significatività (1 o 2 code) fissato per il rifiuto dell’ipotesi nulla (H_0) è stato .05. È stata inoltre calcolata la dimensione dell’effetto nella metrica di r (Fritz, Morris, & Richler, 2012; Pallant, 2007), il cui valore è stato interpretato utilizzando le linee guida di Cohen (1988)⁸. Infine, sulla base del numero di item la cui mediana delle risposte è risultata statisticamente diversa da 3, sono stati stabiliti cinque livelli per identificare la reazione complessiva degli insegnanti alle modalità di conduzione o ai contenuti degli incontri: del tutto, molto, mediamente, poco o per nulla positiva.

Domande generali. Le risposte degli insegnanti alle domande “Cosa hai apprezzato dell’incontro e perché?” e “Cosa non hai apprezzato dell’incontro e perché?” sono state analizzate tramite la *content analysis* in modo simile al processo delineato da Cohen, Manion e Morrison (2007). In particolare si è proceduto come di seguito descritto.

- Definizione delle unità di analisi. Le unità di analisi considerate sono state gli insegnanti, ogni risposta è stata quindi analizzata nella sua interezza, cioè ha rappresentato una *coding unit*.
- Scelta dei codici da utilizzare nell’analisi. Per mantenere aderenza ai dati, i codici sono stati ricavati da questi ultimi in modo induttivo (*ex post*), cioè lo sviluppo dei codici è stato *data driven* (Boyatzis, 1998). Nell’analizzare le risposte, si è proceduto con un processo circolare e ricorsivo: si è familiarizzato con i dati leggendo e rileggendo le risposte e prendendo appunti sulle idee generali dei dati; sono stati creati i codici iniziali utilizzando il linguaggio degli insegnanti (*in vivo codes*); si è proceduto con un’ulteriore

6 N = Numerosità. Il Test di Wilcoxon è stato utilizzato solo nei casi in cui la sua statistica T era approssimabile alla distribuzione normale. Se la dimensione del campione è maggiore di 16 (Gibbons, 1993), è infatti possibile ottenere un’approssimazione della distribuzione di probabilità della statistica T a quella normale e calcolare i punteggi Z . Quando N era minore di 16 è stato utilizzato il Test della Mediana (Chiorri, 2014; Kanji, 2006).

7 Per le assunzioni rispettate per applicarlo si veda Sawilowsky (2007). Per una disamina della procedura di calcolo della statistica T , Gibbons (1993).

8 $r = .10$ (effetto piccolo), $r = .30$ (effetto moderato), $r = .50$ (effetto grande).

rilettura in modo da verificare, ed eventualmente perfezionare, questa prima codifica.

- Costruzione delle categorie per l'analisi. I codici sono stati in seguito interpretati e raggruppati in categorie corrispondenti ai nodi concettuali individuati dai collegamenti tra contenuti codificati e concetti. A ogni categoria è stata attribuita un'etichetta in grado di cogliere ed esprimere il significato della stessa e quindi dei codici in essa raccolti. Le etichette corrispondevano a parole o gruppi di parole scelti dalla ricercatrice o ex novo o tra quelli utilizzati dagli stessi insegnanti.
- L'analisi appena descritta è stata ulteriormente perfezionata, e alcuni codici e categorie rivisti o modificati, a seguito delle analisi condotte sulle risposte fornite dagli insegnanti alle domande "Cosa hai apprezzato dell'incontro e perché?" e "Cosa non hai apprezzato dell'incontro e perché?" relative ai diversi incontri svolti. Nelle risposte degli insegnanti si sono infatti riscontrati concetti simili, se non del tutto analoghi, per i diversi incontri. Si è pertanto deciso di reiterare l'analisi del contenuto delle risposte⁹ revisionando sia l'attribuzione dei codici che il raggruppamento in categorie e pertanto ridefinendo, se necessario, i codici attribuiti e le categorie create al fine di verificare e assicurare l'adeguatezza, la coerenza e l'esaustività della codifica (Miles & Huberman, 1984). Questo processo di analisi delle risposte *intra* e *inter* incontri ha consentito inoltre di cogliere pattern sovraordinati in grado di raggruppare le categorie definite. Nello specifico si è riscontrato come le categorie create potevano, a loro volta, essere sussunte da categorie più generali. Queste corrispondevano a categorie sovraordinate nelle quali potevano essere raggruppati i diversi elementi, caratteristiche o aspetti dell'incontro apprezzati dagli insegnanti, e.g. le modalità di conduzione, il contenuto, il setting. Queste categorie erano inoltre sovrapponibili alle categorie del modello di valutazione utilizzato relative alla valutazione del *Livello 1: Reazioni*, cioè contenuto, processo, contesto. In virtù di questo ulteriore livello di categorizzazione, quanto inizialmente denominato come "categoria" è stato rinominato "sottocategoria" e le categorie sovraordinate sono state definite "categorie". Le categorie sovraordinate sono state quindi testate applicandole a un limitato numero di risposte e, una volta verificato che le sovracategorie identificate si adattavano effettivamente ai dati, la categorizzazione è stata estesa alla totalità delle risposte.
- Conduzione dell'analisi dei dati. Una volta che i dati sono stati codificati e categorizzati, si è proceduto calcolando le percentuali dei codici all'interno di ogni singola sottocategoria e categoria.

9 Nel codificare e categorizzare i dati si è considerato quanto segue: [a] *Significato nel contesto*. Si è prestata particolare attenzione al significato che le risposte degli insegnanti assumevano nel contesto considerato, cioè lo specifico incontro. Come affermano Cohen e colleghi: «i significati nei testi possono essere personali e sono collocati in specifici contesti, discorsi e finalità e, pertanto, i significati devono essere desunti nel contesto» (Cohen et al., 2007, p. 476; traduzione dell'Autrice). [b] *Categorie "semantiche"*. Sono state sviluppate categorie "semantiche" (si veda Braun e Clarke, 2006 in relazione ai temi semantici) in quanto la ricercatrice era principalmente interessata a ciò che gli insegnanti avevano esplicitamente scritto e non a identificare significati latenti. Da un lato, infatti, le risposte a domande che nei questionari, indagini o sondaggi prevedono un testo libero (ad es., domande a risposta aperta) spesso tendono a generare dati non abbastanza "ricchi" per sostenere forme di analisi più profonde (LaDonna, Taylor, & Lingard, 2018), dall'altro lato alcuni autori, come e.g. Anderson e Arsenault sostengono che «la *content analysis* analizza solo ciò che è presente, anziché ciò che manca o è taciuto» (Anderson & Arsenault, 1998, p. 104; traduzione dell'Autrice). [c] *Incidenza*. È stata codificata l'incidenza, e non solo l'esistenza, di un concetto.

- **Riassunto.** Terminata l'analisi dei dati, si è proceduto a descrivere in termini riassuntivi i risultati emersi. Si ritiene opportuno sottolineare che, come messo in luce da Hammersley e Atkinson (1983, p. 178), i concetti utilizzati sono stati «una combinazione di quelli (dei concetti, *ndr*) derivati dai dati stessi e di quelli dedotti dal ricercatore (dalla ricercatrice, *ndr*)».

3.3 Risultati

Domande di processo, di contenuto e complessive. Come mostrato in Tabella 1, per quanto concerne le modalità di conduzione degli incontri, i risultati hanno messo in luce come, relativamente all'incontro 1, queste abbiano più che mediamente stimolato l'interesse e promosso la partecipazione attiva degli insegnanti, nonché mediamente facilitato il loro apprendimento. Si è riscontrato invece viceversa per l'incontro 2. Relativamente all'incontro 3, le modalità di conduzione hanno più che mediamente facilitato l'apprendimento degli insegnanti e promosso la loro partecipazione attiva, mentre ne hanno mediamente stimolato l'interesse. Per quanto riguarda invece i contenuti degli incontri, i risultati hanno messo in luce come, relativamente all'incontro 1, gli insegnanti abbiano ritenuto questi ultimi più che mediamente interessanti, utili e applicabili per la loro attività didattica. In merito agli incontri 2 e 3, gli insegnanti hanno ritenuto i rispettivi contenuti più che mediamente interessanti e utili per la loro attività didattica, mentre li hanno considerati mediamente applicabili a quest'ultima. Gli insegnanti infine sono stati più che mediamente soddisfatti degli incontri 1 e 3 e mediamente soddisfatti dell'incontro 2 (Tabella 2).

		Processo			Contenuto			
		Quanto le modalità di conduzione dell'incontro			Quanto ritieni i contenuti dell'incontro			
		Hanno facilitato il tuo apprendimento	Hanno stimolato il tuo interesse	Hanno promosso la tua partecipazione attiva	Interessanti per la tua attività didattica	Utili per la tua attività didattica	Applicabili nella tua attività didattica	
Incontro 1	Descrittive Percentili	N	26	26	26	26	26	
		25° (Q1)	3	3	3	3	3	
		50° (Me)	3	3	3	4	4	4
		75° (Q3)	4	4	4	4	4	4
	Inferenziali Test di Wilcoxon	Z	1.38	2.95	2.486	3.75	2.99	3.441
	<i>p asint.</i> 1 coda	.084	.002	.007	<.001	.002	<.001	
	r		.58	.49	.74	.59	.67	
Incontro 2	Descrittive Percentili	N	16	16	16	16	16	
		25° (Q1)	3	3	3	3	3	
		50° (Me)	3	3	3	3.5	3	3
		75° (Q3)	4	4	3.25	4	4	4
	Inferenziali Test di Wilcoxon	Z	2.121	1	.816	2.828	2.121	1.414
	<i>p asint.</i> 1 coda	.017	.159	.207	.003	.017	.079	
	r	.53			.71	.53		

Incontro 3	Descrittive	N	24	24	24	24	24	24	
		Percentili	25° (Q1)	3	3	3	3	3	3
			50° (Me)	3	3	3	4	4	3
			75° (Q3)	4	3.25	4	4	4	3.25
	Inferenziali	Test di Wilcoxon	Z	2.324	.832	2.714	3.3	3.207	.632
			<i>p</i> asint. 1 coda	.01	.203	.004	< .001	< .001	.264
		r	.47		.55	.67	.65		

Tabella 1. Statistiche descrittive e inferenziali delle risposte degli insegnanti agli item di processo e di contenuto. *Statistiche descrittive.* I percentili (dove il 25° percentile corrisponde al primo quartile, Q1; il 50° al secondo quartile, Q2, nonché alla Mediana (Me); il 75° al terzo quartile, Q3) sono calcolati su N (Numerosità). N rappresenta la dimensione del campione e corrisponde al numero di insegnanti che hanno risposto all'item considerato. *Statistiche inferenziali - Test di Wilcoxon.* Z = Statistica Standardizzata del Test di Wilcoxon; *p* asint. = Significatività asintotica. L'ipotesi alternativa (H₁) di tipo monodirezionale (1 coda) è Me > 3. Il livello di significatività asintotica fissato per il rifiuto dell'ipotesi nulla (H₀) è .05. Per questioni di spazio, è stata riportata unicamente la significatività a 1 coda, e non quella bidirezionale (2 code, cioè Me ↑ 3). Per calcolare quest'ultima, è necessario moltiplicare per due la significatività a 1 coda.

	Statistiche descrittive				Statistiche inferenziali		
		Percentili			Test di Wilcoxon		
	N	25° (Q1)	50° (Me)	75° (Q3)	Statistica Standard. (Z)	Sign. asint. 1 coda	r
Incontro 1	26	3	3	4	2.652	.004	.52
Incontro 2	16	3	3	4	1.134	.129	
Incontro 3	24	3	3	4	1.807	.036	.37

Tabella 2. Statistiche descrittive e inferenziali delle risposte degli insegnanti a "Per favore indica il tuo grado di soddisfazione per l'incontro". Note. Le medesime di Tabella 1.

3.4 Domande generali

"Cosa hai apprezzato dell'incontro e perché?"

Molteplici sono le somiglianze che si sono riscontrate nelle risposte degli insegnanti relative a ciò che hanno apprezzato degli incontri. I risultati emersi sono di seguito presentati in modo *aggregato* (si vedano in "Appendice" le risposte *verbatim* esemplificative delle diverse sottocategorie).

Per tutti e tre gli incontri, i risultati dell'analisi del contenuto hanno mostrato come gli insegnanti abbiano apprezzato soprattutto caratteristiche o aspetti relativi alla conduzione degli stessi (Categoria "Processo": rispettivamente 42.3%, 56.3% e 62.5%). In particolare, in tutti e tre gli incontri, gli insegnanti hanno apprezzato lo sperimentare in prima persona, direttamente, concretamente la/e metodologia/e proposta/e. Allo stesso modo, in tutti gli incontri, è stata apprezzata la modalità di esposizione in termini di semplicità espositiva, chiarezza e del non

dare nulla per scontato. Relativamente agli incontri 1 e 2 è stata poi apprezzata la possibilità di confrontarsi, di condividere e scambiare idee; mentre per quanto riguarda gli incontri 1 e 3, il prendere parte attivamente all'incontro.

Per gli incontri 1 e 3, la seconda categoria in termini di prevalenza è stata quella relativa al "Contenuto", mentre per l'incontro 2 "Contenuto & Processo". Si è riscontrato invece l'opposto per quanto riguarda la terza categoria prevalente. Relativamente alla categoria "Contenuto" (rispettivamente, incontro 1: 30.8%; 2: 12.5%, 3: 16.7%), ciò che gli insegnanti hanno apprezzato è stato nel complesso riferibile al contenuto dell'incontro, in quanto interessante, stimolante, in grado di offrire strategie e idee nuove da adottare in classe e per lezioni future, in sintonia con la direzione che si vorrebbe dare alla propria didattica. La categoria "Contenuto & Processo" ha accolto invece quegli aspetti apprezzati dagli insegnanti considerati "ibridi" tra contenuto e processo (rispettivamente, incontro 1: 26.9%; 2: 18.8%, 3: 12.5%). Nel caso degli incontri 1 e 2, per esempio, le risposte che facevano riferimento agli "esempi" concreti presentati e forniti durante l'incontro sono state classificate come "ibride". Gli esempi, infatti, contestualizzati all'incontro a cui si riferivano e per come pensati nella progettazione dello stesso, avevano un "significato" sia in termini di processo che di contenuto. Da un lato, gli esempi di lanci della sfida - proposti sia nel corso degli incontri che con le attività di apprendimento - rappresentavano sicuramente un contenuto dell'incontro. Dall'altro lato, poiché gli esempi erano stati proposti agli insegnanti come sfida¹⁰, rappresentavano al contempo un aspetto di processo. Nel caso dell'incontro 3 invece si trattava di risposte riportanti sia aspetti di contenuto (i temi dei pilastri) che di processo.

"Cosa non hai apprezzato dell'incontro e perché?"

Per tutti e tre gli incontri, i risultati dell'analisi del contenuto hanno mostrato come, per la maggior parte degli insegnanti, non ci sia stato nulla che non abbiano apprezzato o, specularmente, che abbiano apprezzato tutto (rispettivamente: 34.6%, 43.8%, 37.5%).

La seconda categoria in termini di prevalenza è stata invece differente per i diversi incontri. Nel caso dell'incontro 1 si è trattato della categoria "Contenuto" (26.9%) e le criticità emerse sono state principalmente relative all'applicabilità di quanto proposto - sia in senso generale che in relazione alla disciplina da insegnare e all'età degli alunni - e alla sua efficacia, nonché al fatto che gli insegnanti conoscessero già l'argomento. Nel caso dell'incontro 2, la categoria è stata "Contenuto & Processo" e gli aspetti non apprezzati sono stati la ridondanza rispetto all'incontro 1 per quanto riguarda la prima attività svolta e la somiglianza con gli argomenti *ivi* affrontati. In merito all'incontro 3, si è trattato del "Contesto" e la criticità emersa è stata relativa al suo orario di svolgimento.

La terza categoria è stata invece, per tutti e tre gli incontri, quella del "Processo" (rispettivamente: 23.1%, 12.5%, 20.8%). In tutti e tre i casi le criticità emerse sono state per la maggior parte relative alle tempistiche. Per l'incontro 1 si è trattato dei tempi morti, per il 2 della durata dell'incontro rispetto alle attività svolte

¹⁰ Le attività di apprendimento (cioè "Trova l'intruso" e "Indica l'ordine dei Lanci della Sfida") costituiscono una sfida proposta agli insegnanti, che sono stati direttamente coinvolti nella loro risoluzione. Allo stesso modo, gli esempi di lanci della sfida proposti durante gli incontri rappresentavano una sorta di simulazione. Questi sono stati infatti presentati ai partecipanti così come gli insegnanti che li avevano originariamente ideati li avevano proposti ai propri studenti e studentesse.

e della sua lentezza, mentre per il 3 i tempi lunghi o, viceversa, i tempi “stretti”, nonché la durata.

La quarta categoria è risultata variegata. Nel caso dell’incontro 1 è consistita in “Contenuto & Processo” (11.5%), nel 2 in “Contesto” e nel 3 in “Contenuto”. Relativamente all’incontro 1 si è trattato degli esempi, nel caso del 2 dell’orario di svolgimento, mentre per il 3 dell’applicabilità di quanto proposto e del fatto che gli insegnanti conoscessero già l’argomento.

4. Discussione

La reazione complessiva degli insegnanti nei confronti delle modalità di conduzione è stata molto positiva per l’incontro 2 e del tutto positiva per gli incontri 1 e 3, mentre quella nei riguardi del contenuto del tutto positiva per tutti e tre gli incontri. Nell’insieme, gli insegnanti sono stati mediamente soddisfatti dell’incontro 2 e più che mediamente soddisfatti degli incontri 1 e 3. Quanto emerso dall’analisi del contenuto relativa a ciò che gli insegnanti hanno apprezzato degli incontri consente di spiegare e approfondire ulteriormente questi risultati. In particolare, sembra che il coinvolgimento degli insegnanti in esperienze *first-hand*, la sperimentazione *hands-on*, la partecipazione attiva, l’uso di modelli e il *modeling* e, in definitiva, l’aver riprodotto negli incontri, in termini di *congruent teaching*, le pratiche di apprendimento-insegnamento proposte nella formazione stessa abbia consentito di raggiungere la reazione positiva desiderata da parte degli insegnanti. Questa conclusione è ulteriormente supportata e ampliata dai risultati dell’indagine *post* attività di formazione e, in particolare, da quelli relativi agli aspetti del corso che gli insegnanti hanno trovato particolarmente produttivi. Tra questi si sono infatti riscontrati, in termini di processo, la sperimentazione diretta in prima persona, l’essere attivi e protagonisti dell’apprendimento, la possibilità di confrontarsi, così come, in termini di contenuto, le diverse fasi del ciclo di apprendimento-insegnamento (cfr. anche Foschi, 2021).

Oltre che sulle *reazioni*, l’attività di formazione in generale, e il *congruent teaching* in particolare, hanno avuto un impatto anche sull’apprendimento, sulle credenze, sugli atteggiamenti e sul comportamento degli insegnanti (cfr. Foschi, 2022). Per quanto riguarda gli incontri considerati, l’analisi del contenuto concernente le domande “Questo incontro ti ha fornito stimoli per la tua attività didattica? Quali?”, nonché i risultati inerenti al *Livello 2: Apprendimento* relativi a ciascun incontro hanno messo in luce, in estrema sintesi, come i diversi incontri abbiano ampiamente fornito agli insegnanti stimoli per la loro attività didattica e avuto un *impatto* sul loro apprendimento e comportamento: e.g., aver appreso quanto sperimentato e aver intenzione di sperimentarlo loro stessi con i propri studenti. Analogamente, anche i risultati emersi dall’indagine *post* attività di formazione hanno messo in luce come quest’ultima abbia avuto un impatto positivo sugli insegnanti principalmente in termini di: acquisizione, sviluppo e miglioramento di conoscenze e competenze; cambiamenti nelle convinzioni relative all’apprendimento-insegnamento; cambiamento nell’intenzione di sperimentare pratiche didattiche diverse, integrazione e sperimentazione, nella pratica didattica, delle nuove conoscenze e competenze apprese durante l’attività di formazione nella pratica didattica. Ancora, l’analisi delle risposte dei docenti alla domanda aperta “Perché?”, a seguito di quella a risposta chiusa “Consigliaresti questo corso ad altre/i docenti?”, ha evidenziato che le ragioni principali per le quali i docenti avrebbero consigliato il corso vertevano sul perché consente di aprirsi, aggiornarsi e scoprire nuove metodologie didattiche e modalità per coin-

volgere i ragazzi, così come di poter conoscere nuove modalità di pensare il proprio lavoro di insegnanti/educatori, nonché stimola il dubbio riguardo alla validità della lezione frontale.

La conclusione sopra esposta, inoltre, da un lato trova supporto nella letteratura e, dall'altro, sembra confermare gli aspetti chiave identificati in relazione alla qualità e all'efficacia del CPD degli insegnanti. Le caratteristiche dell'attività di formazione in generale e il *congruent teaching* in particolare possono infatti essere annoverate tra gli elementi che caratterizzano un'attività di CPD efficace. Considerando per esempio una recente revisione della letteratura svolta da Darling-Hammond e colleghe (2017)¹¹, l'attività di formazione qui analizzata è stata caratterizzata contemporaneamente, seppur con intensità diversa, da tutti e sette gli elementi che contraddistinguono un CPD efficace: focus sul contenuto disciplinare, apprendimento attivo, collaborazione, uso di modelli e *modelling* di pratiche efficaci, supporto di esperti e coaching, feedback e riflessione, durata sostenuta (per approfondimenti si veda Foschi, 2022).

Infine, l'analisi delle risposte degli insegnanti alle domande relative a ciò che non hanno apprezzato degli incontri ha mostrato come, per la maggior parte di loro, non ci sia stato nulla che non è stato apprezzato. Le rimanenti risposte, tuttavia, hanno fatto emergere anche alcuni elementi di criticità e consentito di definire ciò che si può migliorare e che quindi si potrà considerare per il futuro. Considerando anche i risultati emersi dall'indagine post attività di formazione e, in particolare, quelli relativi agli aspetti che secondo gli insegnanti si potrebbero migliorare, le criticità risultano connesse ad aspetti che possono spaziare da intrinseci a estrinseci all'attività di formazione, passando per aspetti *ibridi*. Le criticità intrinseche riguardano aspetti relativi alla struttura, al contenuto, al disegno della formazione, alle scelte fatte dai formatori; le criticità sono considerate estrinseche all'attività di formazione quando non dipendono né da quest'ultima né dalle scelte-volontà dei formatori; le criticità *ibride* si trovano a metà strada e coinvolgono aspetti propri della formazione contestualmente a elementi a essa estranei. Le criticità connesse a caratteristiche proprie dell'attività di formazione hanno principalmente riguardato il suo processo e contenuto. Sono state in particolare relative all'applicabilità e ai limiti di quanto proposto – sia in senso generale che in relazione all'età degli alunni e alla disciplina da insegnare –, alla sua efficacia, al fatto che gli insegnanti conoscessero già alcuni argomenti, alla ridondanza di alcune attività, alle tempistiche, alle troppe informazioni, a specifiche attività la cui soluzione a volte è stata percepita da alcuni insegnanti come non completamente oggettiva. Altre criticità o aspetti migliorabili hanno riguardato invece aspetti *ibridi*, a metà tra l'organizzazione della formazione e l'organizzazione scolastica. In generale, gli insegnanti avrebbero preferito svolgere più attività e affrontare più contenuti in presenza e diminuire le attività da fare in autonomia, così come hanno ritenuto il carico di lavoro richiesto superiore rispetto alla disponibilità di tempo che avevano per potersi dedicare alle attività di formazione. Altre criticità hanno riguardato aspetti estrinseci all'attività di formazione e in particolare legati all'organizzazione scolastica, come per esempio gli orari di svolgimento degli incontri e il desiderio di effettuare le ore in presenza al mattino. È

11 Risultati simili, così come ulteriori risultati, possono essere reperiti nella revisione delle revisioni di Cordingley et al. (2015), nella meta-sintesi di Dunst et al. (2015), nelle meta-analisi di Blank e De las Alas (2009) e Scher e O'Reilly (2009), così come nelle rassegne di Darling-Hammond et al. (2009), Desimone (2009), Desimone e Garret (2015), Smyth (2013), Timperley et al. (2007), van Veen et al. (2012), Yoon et al. (2007), nonché infine negli studi di Desimone et al. (2002) e Garet et al. (2001).

emerso infine quanto, sul piano pratico e operativo, alcuni insegnanti abbiano avvertito che il contesto in cui quotidianamente operano non sia adeguato a sostenere il loro impegno nelle attività di formazione e i loro sforzi per innovare la didattica. Emblematico in tal senso è quanto scritto da un insegnante:

“Non c’è una cosa che non ho apprezzato, ritengo in ogni caso che ci voglia una consapevolezza da parte vostra che spesso noi professori siamo ‘schiavi del sistema’ dell’insufficienza di tempo (lezioni troppo corte in cui non sempre si fa in tempo a portare a termine una sfida), la pressione degli altri colleghi e dei programmi che devono essere svolti in un determinato tempo senza che i ragazzi abbiano effettivamente acquisito i contenuti, il preconcezzo dei ragazzi che vedono attività di questo genere, purtroppo, come perdita di tempo. Bisognerebbe in qualche modo eliminare questo gap. Anche grazie alla vostra formazione spero che si riesca a risolvere questa situazione.”

5. Conclusioni

I risultati analizzati nel presente contributo consentono di concludere che, nel complesso, le *reazioni* degli insegnanti che hanno preso parte alle attività formative sono state decisamente positive. Sebbene solo in parte accennati nel contributo, anche l’impatto sugli atteggiamenti-credenze e sul comportamento degli insegnanti, così come la percezione e l’effettivo raggiungimento dei risultati di apprendimento desiderati, hanno evidenziato un quadro positivo. Tali risultati – coadiuvati anche da quelli relativi alle altre attività formative, nonché emersi pre-attività di formazione (cfr. Foschi, 2022) – sembrano sottendere l’esigenza e/o il desiderio degli insegnanti di aggiornarsi e formarsi per rinnovare la propria didattica. Ne risulta il loro apprezzamento nei confronti di attività di formazione che, come quella considerata, si propongano di condividere con loro nuovi spunti teorico-pratici di innovazione della didattica. I risultati avvalorano inoltre, in linea con la letteratura sulle caratteristiche di efficacia del CPD, le scelte effettuate nell’ambito della formazione. Infine, i risultati relativi agli aspetti di criticità messi in luce dagli insegnanti consentono di definire ciò che si può migliorare e che quindi si potrà considerare per il futuro.

6. Appendice

6.1 Cosa hai apprezzato dell’incontro e perché?

Sottocategoria	Incontro	N. insegnanti	%	Citazioni
Sperimentazione in prima persona	1	2	18.2%	D4: “La modalità di presentazione degli argomenti perché essa stessa sperimentale dei contenuti?”; D17: “L’essere sottoposto concretamente alle metodologie che si propongono.”
	2	3	33.3%	D13: “L’attività del riconoscimento delle sfide e il confronto a gruppi: ci ha permesso di fare esperienza diretta della metodologia proposta.”
	3	6	40%	D3: “La possibilità di provare direttamente la modalità.”; D13: “L’aver messo in pratica in prima persona il cooperative learning.”

Esposizione	1	1	9.1%	D12: "La semplicità espositiva."
	2	2	22.2%	D6: "La chiarezza espositiva e il non dare nulla per scontato."
	3	1	6.7%	D10: "La chiarezza espositiva della docente."
Confronto	1	5	45.4%	D24: "Ho apprezzato la possibilità di effettuare un confronto costruttivo sulle tematiche proposte."
	2	4	44.4%	D5: "Ho apprezzato il lavorare in gruppo e il confrontarsi per discutere le scelte fatte dai colleghi in confronto con la mia."
Partecipazione attiva	1	3	27.3%	D2: "Il poter partecipare attivamente alla proposta: aiuta a mantenere attiva la concentrazione."
	3	3	20%	D18: "La possibilità della nostra partecipazione attiva."

Tabella 3. Categoria: Processo. Note. N. di insegnanti che hanno apprezzato aspetti di Processo: Incontro 1 = 11; Incontro 2 = 9; Incontro 3 = 15.

Sottocategoria	Incontro	N. insegnanti	%	Citazioni
Argomento incontro	1	5	62.5%	Nuove strategie didattiche - D16: "Ho apprezzato la possibilità di imparare nuove strategie didattiche e metodologie di apprendimento da applicare in classe."
		3	37.5%	Direzione didattica futura - D23: "Il tema è per me di notevole interesse e rappresenta la direzione in cui vorrei sviluppare le mie tecniche di insegnamento. Ogni spunto di riflessione e idea è pertanto ben accetta."
	2	2	100%	D14: "L'argomento, molto interessante."
	3	4	100%	D7: "L'argomento, la metodologia dell'apprendimento cooperativo."; D14: "L'argomento perché lo trovo utile."

Tabella 4. Categoria: Contenuto. Note. N. di insegnanti che hanno apprezzato aspetti di Contenuto: Incontro 1 = 8; Incontro 2 = 2; Incontro 3 = 4.

Sottocategoria	Incontro	N. insegnanti	%	Citazioni
Esempi	1	6	85.7%	D26: "La presentazione di esempi concreti su come sviluppare lezioni di tipo esperienziale e il dibattito nato tra noi professori e voi. Perché credo che più che la teoria siano necessari esempi concreti, pratici e dibattito di confronto."
	2	3	100%	D15: "Ho apprezzato molto gli esempi pratici che ci sono stati forniti."
Modalità contenuto e	3	3	100%	D22: "La modalità di conduzione dell'incontro e i temi dei pilastri."

Tabella 5. Categoria: Contenuto & Processo. Note. N. di insegnanti che hanno apprezzato aspetti di Contenuto & Processo: Incontro 1 = 7; Incontro 2 = 3; Incontro 3 = 3.

6.2. Cosa non hai apprezzato dell'incontro e perché?

Sottocategoria	Incontro	N. insegnanti	%	Citazioni
Nulla/Niente	1	6	66.7%	D1: "Non c'è nulla che non abbia apprezzato"; D26: "Non c'è una cosa che non ho apprezzato, ritengo in ogni caso che ci voglia una consapevolezza da parte vostra che spesso noi professori siamo "schiavi del sistema" dell'insufficienza di tempo (lezioni troppo corte in cui non sempre si fa in tempo a portare a termine una sfida), la pressione degli altri colleghi e dei programmi che devono essere svolti in un determinato tempo senza che i ragazzi abbiano effettivamente acquisito i contenuti, il preconceito dei ragazzi che vedono attività di questo genere, purtroppo, come perdita di tempo. Bisognerebbe in qualche modo eliminare questo gap. Anche grazie alla vostra formazione spero che si riesca a risolvere questa situazione."
	2	7	100%	D10: "Niente."; D15: "Nulla."
	3	7	77.8%	D2: "Niente."
Tutto apprezzato/perfetto	1	3	33.3%	D21: "Ho apprezzato tutto."
	3	2	22.2%	D16: "Direi che è andato tutto bene :)"; D22: "Tutto perfetto."

Tabella 6. Prima Categoria in termini di prevalenza: Generale. Note. N. di insegnanti che hanno apprezzato aspetti Generali: Incontro 1 = 9; Incontro 2 = 7; Incontro 3 = 9.

Incontro	Categoria	Sottocategoria	N. insegnanti	%	Citazioni
1	Contenuto	Applicabilità	3	42.9%	D17: "Aspetti di criticità generali: veramente applicabile in ogni caso? Quanto efficace?"
		Argomento già conosciuto	2	28.6%	D7: "Conoscevo già l'argomento."
		Applicabilità e Argomento già conosciuto	1	14.3%	D20: "La presentazione di metodologie e concetti metodologici già conosciuti e la scarsa considerazione della questione dell'individualità e della complessità di ogni gruppo classe, nonché la poca attenzione al fattore "tempo" negli apprendimenti e più generalmente nell'attività didattica in rapporto ai (tanti) contenuti da distribuire nell'anno scolastico."
2	Contenuto & Processo	Ridondanza rispetto al primo incontro	3	75%	D6: "La ripetitività degli esercizi già svolti."; D9: "Gli argomenti erano simili a quelli dell'incontro precedente."
3	Contesto	Orario	6	85.7%	D6: "L'orario."

Tabella 7. Seconda Categoria in termini di prevalenza: Contenuto (Incontro 1), Contenuto & Processo (Incontro 2), Contesto (Incontro 3). Note. N. di insegnanti che hanno apprezzato diversi aspetti degli incontri: Contenuto - Incontro 1 = 7; Contenuto & Processo - Incontro 2 = 4; Contesto - Incontro 3 = 7.

Sottocategoria	Incontro	N. insegnanti	%	Citazioni
Tempistiche	1	3	50%	Tempi morti - D6: "Molti "tempi morti"".
	2	1	50%	Durata - D13: "La durata dell'incontro rispetto alle attività svolte."
		1	50%	Lentezza - D14: "I tempi, la lentezza."
	3	2	40%	Tempi lunghi - D14: "I tempi lunghi."
		1	20%	Tempi stretti - D19: "I tempi "stretti"".
		1	20%	Durata - D4: "La durata."

Tabella 8. Terza Categoria in termini di prevalenza: Processo. Note. N. di insegnanti che hanno apprezzato aspetti di Processo: Incontro 1 = 6; Incontro 2 = 2; Incontro 3 = 5.

Incontro	Categoria	Sottocategoria	N. insegnanti	%	Citazioni
1	Contenuto & Processo	Esempi	3	100%	D11: "La frontalità e la scarsità di contenuti pratici."; D13: "Avrei apprezzato la presenza di esempi concreti di proposte utili di fatto a creare un confronto reale sulle nuove metodologie anziché un dialogo principalmente teorico e metariflessivo."; D23: "Sono stati forniti molti esempi pratici per applicare la metodologia, personalmente ne gradirei ancora di più e specifici per la mia disciplina."
2	Contesto	Orario	2	100%	D12: "L'orario; si sarebbe opportuno anticipare."
3	Contenuto	Applicabilità	1	50%	D24: "Il difficile rapporto tra ciò che viene proposto come metodologia (basata su assunti teorici e non sapere pratico/ esperienziale) e la sua applicazione nelle attività didattiche."
		Argomento già conosciuto	1	50%	D8: "Conoscevo già la tecnica Jigsaw."

Tabella 9. Quarta Categoria in termini di prevalenza: Contenuto & Processo (Incontro 1), Contesto (Incontro 2), Contenuto (Incontro 3). Note. N. di insegnanti che hanno apprezzato diversi aspetti degli incontri: Contenuto & Processo - Incontro 3 = 7; Contesto - Incontro 2 = 2; Contenuto - Incontro 3 = 2.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, G., & Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of Educational Research* (2nd ed.). London, UK: RoutledgeFalmer.
- Anolli, L., & Mantovani, F. (2011). *Come funziona la nostra mente*. Bologna, IT: Il Mulino.
- Aronson, E. (2002). Building empathy, compassion, and achievement in the jigsaw classroom. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement. Impact of psychological factors on education* (pp. 209–225). San Diego, CA, USA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50013-0>
- Aronson, E. (2006). *L'animale sociale*. Milano, IT: Apogeo.
- Aronson, E. (2022). *Jigsaw in 10 easy steps*. Retrieved August 8, 2022, from jigsaw.org/#steps
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanessian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, NY, USA: Holt Rinehart and Wilson.
- Blank, R. K., & De Las Alas, N. (2009). *The Effects of Teacher Professional Development on*

- Gains in Student Achievement: How Meta Analysis Provides Scientific Evidence Useful to Education Leaders*. Washington, DC, USA: Council of Chief State School Officers. Retrieved August 8, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=ED544700>
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brewer, E. W. (2011). Evaluation models for evaluating educational programmes. In V. C. X. Wang (Ed.), *Assessing and evaluating adult learning in career and technical education* (pp. 106–126). Hershey, PA, USA: IGI Global.
- Bruner, J. S. (2005a). L'atto della scoperta. In J. S. Bruner (Ed.), *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra* (pp. 107–124). Roma, IT: Armando Editore.
- Bruner, J. S. (2005b). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma, IT: Armando Editore.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma, IT: Carocci editore.
- Cattani, A. (2011). *Argomentare le proprie ragioni organizzare. Condurre e valutare un dibattito*. Casoria, IT: Loffredo editore, University press.
- Cecchinato, G., & Papa, R. (2016). *Flipped classroom: Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino, IT: UTET Università.
- Cecchinato, G., Papa, R., & Foschi, L. C. (2019). Bringing game elements to the classroom: The role of challenge and technology. *Italian Journal of Educational Technology*, 27(2), 158-173. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1078>
- Chiorri, C. (2014). *Fondamenti di psicometria*. Milano, IT: McGraw-Hill Education.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, MI, USA: Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Abingdon, UK: Routledge.
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., & Coe, R. (2015). *Developing great teaching: lessons from the international reviews into effective professional development. Project Report*. London, UK: Development Trust.
- D'Agostini, F. (2010). *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*. Torino, IT: Bollati Boringhieri.
- Darling-Hammond, L., Hyle, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA, USA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX, USA: National Staff Development Council.
- De Conti, M. (2013). Dibattere a scuola: scegliere il proprio percorso educativo. *Studi sulla formazione*, 16(1), 111-120. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-13488
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189x08331140>
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 252–263. <https://doi.org/10.25115/psyse.v7i3.515>
- Desimone, L., Porter, A. C., Birman, B. F., Garet, M. S., & Yoon, K. S. (2002). How do district management and implementation strategies relate to the quality of the professional development that districts provide to teachers?. *Teachers college record*, 104(7), 1265–1312. <https://doi.org/10.1177/016146810210400703>
- Dewey, J. (2007). *Experience and education*. New York, NY, USA: Simon & Schuster.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., & Hamby, D. W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1731–1744. <https://doi.org/10.5897/err2015.2306>

- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA, USA: Stanford University Press.
- Foschi, L. C. (2021). Innovative aspects and evaluation methods in a teachers' continuous professional development training experience. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(1), 46–64. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1165>
- Foschi, L. C. (2022). *Pianificare, implementare e valutare lo sviluppo professionale continuo dei docenti: risultati di una ricerca valutativa su un'esperienza di formazione* [Doctoral dissertation]. Padova, IT: Università degli Studi di Padova.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of experimental psychology: General*, 141(1), 2–18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gee, J. P. (2013). *Come un videogioco: insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Milano, IT: Raffaello Cortina.
- Gibbons, J. D. (1993). *Nonparametric statistics: An introduction*. Newbury Park, CA, USA: Sage.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA, USA: Corwin Press.
- Guskey, T.R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45–51. Retrieved August 8, 2022, from <https://www.ascd.org/el/articles/does-it-make-a-difference-evaluating-professional-development>
- Guskey, T. R., Roy, P., & von Frank, V. (2014). *Reach the highest standard in professional learning: Data*. Thousand Oaks, CA, USA: Corwin Press.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983) *Ethnography: Principles in Practice*. London, UK: Routledge.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe: Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento, IT: Erickson.
- Jonassen, D. H. (2008). *Meaningful learning with technology*. Upper Saddle River, NJ, USA: Prentice Hall.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA, USA: Resources for Teachers, Inc.
- Kanji, K. G. (2006). *100 Statistical Test*. London, UK: Sage.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30-35. <https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Burlington, NC, USA: Elsevier. <https://doi.org/10.4324/9780429299612>
- LaDonna, K. A., Taylor, T., & Lingard, L. (2018). Why open-ended survey questions are unlikely to support rigorous qualitative insights. *Academic Medicine*, 93(3), 347–349. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000002088>
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14–19. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.1.14>
- Morrison, C. D. (2014). From 'Sage on the Stage' to 'Guide on the side': A good start. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(1), Art. 4, 1–15. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2014.080104>
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. Upper Saddle River, NJ, USA: Prentice Hall.
- Mazur, E. (2013). *Peer Instruction: Pearson New International Edition: A User's Manual*. New York, NY, USA: Pearson Higher Education & Professional Group.
- Miles, M., & Huberman, M. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills, CA, USA: Sage.

- Nicol, D., & 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. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual*. New York, NY, USA: McGraw Hill Open University Press.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris, FR: PUF.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/bf00117714>
- Sawilowsky, S. S. (2007). Wilcoxon Signed Ranks Test. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of measurement and statistics* (Vol. 1) (pp. 1051–1053). Thousand Oaks, CA, USA: Sage.
- Scher, L., & O'Reilly, F. (2009). Professional development for K-12 math and science teachers: What do we really know?. *Journal of research on educational effectiveness*, 2(3), 209–249. <https://doi.org/10.1080/19345740802641527>
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Upper Saddle River, NJ, USA: Prentice-Hall.
- Smyth, H. (2013). What Does Research Say About the Effectiveness of Professional Learning and Development for Culturally Responsive Teaching at Primary School Level?. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 10(1), 169–189.
- Snider, A. C. & Schnurer, M. (2006). *Many Sides: Debate Across the Curriculum*. New York, NY, USA: IDEA.
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14, 531–542. <https://doi.org/10.1080/13540600802571387>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, NZ: Ministry of Education.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy, & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters* (pp. 23–41). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203805879>
- Author Surname, Initial(s). (Year). Book title: Subtitle (Translator Initial(s). Surname, Trans.). Publisher. (Original work published Year).
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio* (L. Mecacci, Trans.). Roma-Bari, IT: Laterza. [Original work: Выготский Л. С. (1934). *Мышление и речь*. Moscow, Leningrad: Государственное Социально-Экономическое Издательство]
- Vygotskij L. S. (1987). *Il processo cognitivo* (C. Ranchetti, Trans.). Torino: Bollati Boringhieri. [Original unpublished work: ca. 1930–1934]
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed). Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007 - No. 033). Washington, DC, USA: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.



Describing and Valuing Learning: Proposals and Experiences from STEM

Descrivere e dare valore all'apprendimento: Proposte ed esperienze nell'ambito scientifico-matematico

Daniela Lazzaro

Associazione RED, Laboratorio di Ricerca Educativa e Didattica, Università Ca' Foscari di Venezia –
daniela.lazzaro@unive.it
<https://orcid.org/0000-0002-4470-6043>

Alessia Brunetta

I.C. Casteller, Paese (TV); Associazione RED, Laboratorio di Ricerca Educativa e Didattica,
Università Ca' Foscari di Venezia

ABSTRACT

This article presents some thoughts concerning the competence “interpret data and draw appropriate conclusions” and to the way STEM could contribute to such competence. The fieldwork of reference is that of an Italian Lower Secondary School. Investigative questions bear on the way the ability to interpret data and information is developed, the way such ability is used to draw conclusions, and the nature of the processes enacted by students in this sense. Furthermore, during the design of teaching activities, it emerged how important it is to identify links and shared processes between different STEM subjects, as well as the need to adopt appropriate instruments to observe and assess competence.

Questo articolo presenta alcune riflessioni relative alla competenza “interpretare dati e informazioni per trarre conclusioni” e ai contributi che le discipline matematico-scientifiche possono offrire anche facendo riferimento ad esperienze realizzate in classi di Scuola Secondaria di I grado. Le domande che ci siamo poste riguardano le modalità di sviluppo delle capacità di interpretazione di dati e informazioni, dell'utilizzo di queste capacità per trarre conclusioni, la natura dei processi messi in atto dagli studenti. In fase di progettazione delle attività didattiche, è emersa anche l'importanza di individuare i collegamenti tra le diverse discipline scientifiche e i processi comuni e la necessità di adottare e utilizzare strumenti per osservare e valutare la competenza.

KEYWORDS

Assessment, Competence, Describe to value, Matrix, Process, STEM, Valuing Valutazione, Competenze, Descrivere per apprezzare, Matrici, Processi, Matematica e scienze, Valorizzazione

CONFLICTS OF INTERESTS

The Authors declare no conflicts of interest.

1. Introduzione: quadri di riferimento

In questo articolo, presentiamo un lavoro di ricerca dei processi coinvolti nello sviluppo della competenza “interpretare dati e informazioni per trarre conclusioni”: si tratta di una competenza che si muove in diversi ambiti disciplinari, dalla matematica alle scienze all’educazione civica. È inoltre una delle competenze richieste per la *literacy* scientifica nel quadro di riferimento delle prove OCSE-PISA.

Nell’attuale società dell’informazione, il cittadino deve sapersi orientare nella miriade di informazioni e saper scegliere: sono pertanto necessari strumenti per analizzare e comprendere i dati, per distinguere criticamente le diverse informazioni (aggregate o meno) e le varie rappresentazioni, per utilizzare i dati e le loro rielaborazioni, per decidere in condizioni di incertezza.

Nel lavoro di progettazione dell’insegnante, l’analisi dei processi coinvolti dovrebbe essere portata avanti prima, durante e dopo l’azione didattica. Le attività proposte, le metodologie adottate e gli strumenti valutativi, co-valutativi e auto-valutativi saranno coerenti ai processi individuati come rappresentativi della disciplina e della competenza selezionata. Consapevoli che la nostra proposta non possa essere esaustiva, presentiamo una serie di proposte ed esempi di strumenti ed attività da utilizzare ed utilizzati in classe.

1.1 La competenza nelle Indicazioni Nazionali

La competenza “interpretare i dati e le informazioni per trarre conclusioni” è menzionata in più punti nel profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione, ad esempio:

«Le [...] conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche [dello studente] gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l’attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche. Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni ... usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica» (MIUR, 2013, p. 10 [allegato]).

Nell’ambito più strettamente matematico, si fa riferimento alla statistica, scienza che ragiona a partire dai dati. La statistica si occupa dello studio di fenomeni collettivi, con l’utilizzo di metodi matematici: aiuta a valutare ciò che osserviamo e a prendere decisioni sulla base delle osservazioni e dei dati rilevati; affronta ed interpreta aspetti del mondo reale, come la casualità, l’aleatorietà e l’incertezza. La statistica offre strumenti fondamentali per le scienze sperimentali, naturali ed empiriche.

Lo studio di un fenomeno collettivo si può articolare nelle seguenti fasi: progettazione dell’indagine, rilevazione dei dati, la loro elaborazione, la successiva presentazione e interpretazione. Sono tutte fasi importanti che, in accordo con i traguardi (in particolare della scuola secondaria), possono configurare percorsi o nodi fondamentali, quali per esempio il riconoscimento del contesto e della tipo-

logia di indagine, della conseguente raccolta e organizzazione con valutazioni delle rappresentazioni dei dati; l'elaborazione e le valutazioni della presentazione dei dati, in modo coerente alla interpretazione dei dati usati per decidere e scegliere.

Già dalla scuola primaria si attivano processi di lettura, interpretazioni di rappresentazioni con confronto e trasformazione da una rappresentazione (grafici a freccia, tabelle, descrizioni in forma estesa, ecc.) ad un'altra. Grande importanza hanno (o dovrebbero avere) discussioni, produzioni di ipotesi, analisi dell'andamento di una rilevazione attraverso alcuni valori medi e la loro rappresentazione.

L'analisi della competenza "interpretare dati" presenta un'ulteriore opportunità: si presta a numerosi e autentici collegamenti transdisciplinari, in particolare con l'ambito scientifico e con l'educazione alla cittadinanza. È questa un'occasione da non sottovalutare in ambito didattico, anzi da sviluppare e aggiornare: l'analisi di dati reali, anche complessi, la lettura di grafici e tabelle provenienti da contesti reali e autentici permettono di educare e stimolare lo spirito critico degli studenti.

Anche il documento del Ministero dell'Istruzione *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari* (MIUR, 2018) sottolinea questo aspetto: si afferma che un contributo importante allo sviluppo del pensiero critico viene assegnato proprio al pensiero scientifico:

«In ambito scientifico, è fondamentale dotare gli allievi delle abilità di rilevare fenomeni; porre domande; costruire ipotesi; osservare, sperimentare e raccogliere dati; formulare ipotesi conclusive e verificarle. Ciò è indispensabile per la costruzione del pensiero logico e critico e per la capacità di leggere la realtà in modo razionale, senza pregiudizi, dogmatismi e false credenze» (MIUR, 2018)

Nella *Tabella 1* si riportano i traguardi nei documenti ministeriali che fanno riferimento alla competenza scelta, per proporre un confronto e un'analisi da più punti di vista.

<i>Disciplina</i>	Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria	Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado	Secondaria di II grado
<i>Matematica</i>	<i>Ricerca dati per ricavare informazioni e costruisce rappresentazioni (tabelle e grafici). Ricava informazioni anche da dati rappresentati in tabelle e grafici.</i>	<i>Analizza e interpreta rappresentazioni di dati per ricavarne misure di variabilità e prendere decisioni.</i>	<i>Rappresenta, elabora, analizza e interpreta dati, anche calcolando indici, per descrivere situazioni e individuare caratteristiche di un fenomeno o di una situazione, eventualmente anche allo scopo di produrre ipotesi e prendere decisioni.</i>
<i>Scienze</i>	<i>L'alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere [...] osserva e descrive lo svolgersi dei fatti, formula domande, anche sulla base di ipotesi personali, propone e realizza semplici esperimenti. Individua nei fenomeni somiglianze e differenze, fa misurazioni, registra dati significativi, identifica relazioni spazio/temporali. Individua aspetti quantitativi e qualitativi nei fenomeni, produce rappresentazioni grafiche e schemi di livello adeguato, elabora semplici modelli.</i>	<i>L'alunno esplora e sperimenta, in laboratorio e all'aperto, lo svolgersi dei più comuni fenomeni, ne immagina e ne verifica le cause; ricerca soluzioni ai problemi, utilizzando le conoscenze acquisite. Sviluppa semplici schematizzazioni e modellizzazioni di fatti e fenomeni ricorrendo, quando è il caso, a misure appropriate e a semplici formalizzazioni.</i>	Utilizzare i concetti e i modelli delle scienze sperimentali per investigare fenomeni sociali e naturali e per interpretare dati.
<i>Educazione Civica</i>	<i>E in grado di argomentare attraverso diversi sistemi di comunicazione. Comprende i concetti del prendersi cura di sé, della comunità, dell'ambiente. E in grado di comprendere il concetto di dato e di individuare le informazioni corrette o errate, anche nel confronto con altre fonti]. Sa riconoscere le fonti energetiche e promuove un atteggiamento critico e razionale nel loro utilizzo</i>		<i>Partecipare al dibattito culturale. Cogliere la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali argomentate[.] Compiere le scelte di partecipazione alla vita pubblica e di cittadinanza coerentemente agli obiettivi di sostenibilità sanciti a livello comunitario attraverso l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.</i>
Fonti	(MIUR, 2013, 2020)	(MIUR, 2013, 2020)	(MIUR, 2010, 2020)

Tabella 1. Traguardi ministeriali per la competenza in esame.

1.2 Traguardi dell'educazione civica

L'insegnamento scolastico dell'educazione civica ha richiesto e richiede che le scuole italiane riflettano su questa disciplina trasversale (Parlamento Italiano, 2019). In particolare, è opportuno mettere in evidenza gli aspetti curriculari che interconnettono le diverse discipline con i nuclei tematici dell'educazione civica. La competenza "interpretare dati e informazioni per trarre conclusioni" trova ulteriore fondamento e possibilità di sviluppo, implementazione e approfondimento nei nuclei tematici "sviluppo sostenibile" e "cittadinanza digitale". Nella tabella 1 si riportano anche i traguardi dalle Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica, alla conclusione del I e del II ciclo d'istruzione.

1.3 La competenza nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea

Nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente si trovano diversi richiami alla competenza "interpretare dati...", nei suoi diversi aspetti e sfaccettature. Facciamo qui riferimento alla parte relativa alla competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria:

«La competenza matematica comporta, a differenti livelli, la capacità di usare modelli matematici di pensiero e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, diagrammi) e la disponibilità a farlo. La competenza in scienze si riferisce alla capacità di spiegare il mondo che ci circonda [...] per identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici, e alla disponibilità a farlo» (Council of the European Union, 2018, p. 9).

In relazione alle conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza, si legge:

«Le persone dovrebbero essere in grado di svolgere un ragionamento matematico, di comprendere le prove matematiche e di comunicare in linguaggio matematico, oltre a saper usare i sussidi appropriati, tra i quali i dati statistici e i grafici [...]. Un atteggiamento positivo in relazione alla matematica si basa sul rispetto della verità e sulla disponibilità a cercare le cause e a valutarne la validità» (Council of the European Union, 2018, p. 9).

Successivamente, sempre nello stesso documento:

«Le abilità comprendono inoltre la capacità di utilizzare e maneggiare strumenti e macchinari tecnologici nonché dati scientifici per raggiungere un obiettivo o per formulare una decisione o conclusione sulla base di dati probanti. Le persone dovrebbero essere anche in grado di riconoscere gli aspetti essenziali dell'indagine scientifica ed essere capaci di comunicare le conclusioni e i ragionamenti afferenti. Questa competenza comprende un atteggiamento di valutazione critica e curiosità, l'interesse per le questioni etiche e l'attenzione sia alla sicurezza sia alla sostenibilità ambientale» (Council of the European Union, 2018, p. 9).

In questi riferimenti, leggiamo un forte richiamo alla necessità dell'utilizzo del pensiero logico-matematico-scientifico da parte del cittadino per leggere la realtà, per orientarsi nella complessità e per scegliere in modo consapevole.

1.4 LifeComp

Il quadro di riferimento *LifeComp* (Sala et al., 2020) considera le competenze «personali, sociali e di imparare a imparare» come un insieme di abilità applicabili a tutte le sfere della vita, che possono essere acquisite attraverso l'educazione formale e non formale e che possono aiutare i cittadini a prosperare nel XXI secolo. *LifeComp* offre un quadro concettuale di 3 competenze «Personal, sociali e imparare ad imparare» ciascuna ripartita, a sua volta, in 3 competenze.

In questo lavoro sono particolarmente interessate le competenze

- legate alla comunicazione (area sociale), cioè all'utilizzo di strategie di comunicazione pertinenti, di codici e strumenti specifici a seconda del contesto e del contenuto;
- collegate al pensiero critico (area dell'imparare ad imparare), ovvero alla capacità di valutare informazioni e argomenti per sostenere conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative;
- connesse alla componente prevalentemente metacognitiva di gestione dell'apprendimento cioè pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento.

1.5 Altri quadri di riferimento

Troviamo ulteriore conferma sull'importanza a porre l'accento sulla competenza scelta «interpretare dati» in quadri di riferimento legati alla valutazione di competenze più propriamente disciplinari, quali il *Quadro di riferimento delle Prove INVALSI di Matematica* (INVALSI, 2018) e il *Quadro di riferimento delle Prove OCSE-PISA* (OECD, 2019): proponiamo qui alcune riflessioni di ordine epistemologico e disciplinare, che possono guidare l'azione didattica.

La presentazione e l'interpretazione dei dati costituiscono un aspetto importante della categoria "incertezza e dati". Nella scienza, nella tecnologia e nella vita reale l'incertezza è un dato di fatto: è un fenomeno centrale nell'analisi matematica di numerose situazioni problematiche, nei quali è necessario comprendere la variazione nei processi riconoscendo casualità ed errori.

Dall'esigenza di tener conto dell'incertezza sono state create la teoria della probabilità, la statistica e varie tecniche di rappresentazione e descrizione dei dati. L'incertezza permea anche la realtà quotidiana; per esempio, è presente nei pronostici scientifici, nei sondaggi, nelle previsioni del tempo e nei modelli economici.

2. Didattica e processi

2.1 Valutazione di processi

Riportiamo qui una riflessione di Freudenthal:

«La didattica considera i processi, però gran parte della ricerca educativa e quasi tutta quella che è basata è collegata all'evidenza empirica, si concentra sugli stati (o su sequenze di stati nel tempo nel caso si consideri l'educazione come sviluppo) [...]. Gli stati sono il prodotto di processi precedenti. Di fatto, i prodotti dell'apprendimento sono più facilmente accessibili all'osservazione e all'analisi di quanto non lo siano i processi. Ciò, da un lato spiega perché i ricercatori preferiscano avere a che fare con stati (o sequenze di stati), e dall'altro perché molto di questa ricerca educativa è didatticamente irrilevante» (Freudenthal, 1991, p. 87).

Queste frasi pongono l'accento su un aspetto importante della pratica didattica: si possono valutare i prodotti, in qualche modo risultati di processi precedenti; d'altra parte, si possono osservare e valutare processi, nel loro manifestarsi e svilupparsi, nell'interazione tra modi di agire, comportamenti, utilizzo di strumenti e ambiti di applicazione. Riteniamo che in una valutazione veramente for-

mativa si debbano considerare i processi in divenire, articolabili, “sgranabili”, anche progressivi, così come lo è il profilo dell’alunno.

La matrice come strumento di valutazione e co-valutazione formativa (Laboratorio RED, 2022b) permette di descrivere i processi e lo sviluppo dell’apprendimento, raccontare come avviene lo svolgersi delle azioni e la progressione della competenza. L’alunno si situa nelle diverse soglie, è consapevole di cosa ancora può fare, riflette sul modo di agire: è invitato a trovare una motivazione e un senso al suo percorso, apprezza il proprio apprendimento. Un’attività utile in tal senso potrebbe essere anche quella di confrontare matrici e descrizioni costruite dall’alunno con quelle del docente.

2.2 Processi coinvolti e componenti della competenza: una proposta

Nell’articolazione e nello sviluppo dei processi, ci rifacciamo anche all’articolazione della competenza nelle sue diversi componenti: cognitiva, operativo-agentiva, metacognitiva e socio-relazionale (Tessaro, 2012). Nella *Figura 1* illustriamo la nostra proposta di processi particolarmente significativi per la competenza scelta, classificati in base alla loro componente prevalente: si sottolinea il fatto che tale classificazione non è da intendersi in modo esclusivo e rigido.

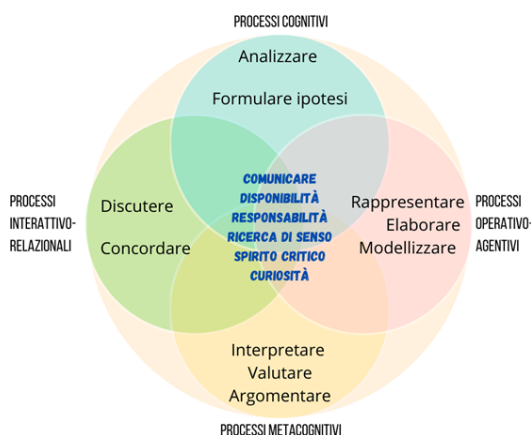


Figura 1. Processi coinvolti e componenti della competenza.

2.3 Dalla teoria alla pratica

La competenza “interpretare dati e informazioni per trarre conclusioni” richiama non solo abilità a capacità richieste allo studente, ma la loro traduzione in comportamenti e atteggiamenti.

Nello sviluppo verticale di questa competenza, si chiede allo studente di costruire tabelle e grafici, ricercare differenze e regolarità in un insieme di dati, fino ad arrivare all’analisi di insiemi di dati complessi. Non si tratta solo di conoscere e applicare procedure: viene richiesto di comprendere e gestire l’incertezza delle misure, di valutare se le procedure siano appropriate e se le conclusioni successive siano pertinenti. Lo spirito critico e la capacità di argomentazione vengono chiamate in causa, soprattutto se si analizzano dati e informazioni collegate all’at-

tualità o a tematiche in qualche modo vicine alla realtà degli studenti. Le riflessioni esposte sopra e la sintesi presente nell'immagine 1 fanno emergere i processi ricorrenti che dovrebbero, a nostro parere, guidare l'azione didattica e valutativa, nella competenza "interpretare dati...".

È importante non sottovalutare l'importanza della condivisione di obiettivi, processi sottesi e strumenti valutativi: la co-valutazione diventa un'occasione per l'alunno di comprendere dove sta andando, di attribuire senso e significato al suo apprendimento. L'acquisizione di consapevolezza dello studente rispetto al suo percorso diventa un aspetto fondamentale, per rendere l'apprendimento veramente autentico e la valutazione orientativa.

Nella scuola primaria si possono analizzare situazioni vicine alla vita degli studenti, che variano in dipendenza del contesto, ad esempio all'interno di una classe (sport praticato, mezzo di trasporto, ecc.) oppure in base al momento in cui si effettuano rilevazioni. Si possono stimolare osservazioni su distribuzioni diverse, sulla variabilità dei dati, sul ruolo di valori indice (medie). Quantificare il fenomeno attraverso valori indice permette di descrivere variabilità, dispersione e decidere eventuali intervalli di tolleranza, individuare modelli, ovvero rappresentazioni analoghe e decidere la rappresentazione migliore. La formalizzazione con linguaggi diversi richiede la sintesi, il fare stime e scelte su cosa scartare o cosa ancora ricercare.

Sin dalla scuola primaria si possono riconoscere situazioni che variano al variare di determinate condizioni, come ad esempio nuove misurazioni (nuove informazioni), contesto, tempo, proprietà. Si possono stabilire relazioni tra dati ma anche tra distribuzioni con uguale oggetto di indagine (ad esempio; caratteristiche di una classe in merito a sport preferito, alle abitudini alimentari, ecc.), oppure con una raccolta dati più numerosa o effettuata in un diverso contesto (piccolo comune, grande città, ecc.).

Agli alunni della scuola secondaria si possono presentare dati che si riferiscono ad una prospettiva maggiormente locale o globale: particolarmente interessanti possono essere la raccolta o le analisi di rilevazioni di dati ambientali o di dati statistici raccolti da ISTAT. In tal modo, si allarga il campo di indagine per quanto riguarda sia i contesti osservati, sia gli strumenti utilizzati per la formalizzazione.

3. Strumenti di valutazione per descrivere e dare valore all'apprendimento

3.1 Matrice "elaborare e interpretare dati"

La matrice è uno strumento per descrivere: per ulteriori riferimenti ed esempi si rinvia ai siti dell'Associazione RED già citati. La matrice che presentiamo può essere considerata trasversale alle discipline matematica e scienze. Vi si trovano processi rappresentativi, collegati alla componente di competenza prevalente, processi correlati, che specificano ulteriormente l'attivazione della competenza nelle situazioni previste; infine, si trovano le descrizioni delle soglie, in cui l'alunno può riconoscersi e con le quali possono essere descritti i processi che si sono visti attivati (Laboratorio RED, 2022b; Tessaro, 2012).

Dimensione	Processi rappresentativi	Processi correlati	SOGLIA 1	SOGLIA 2	SOGLIA 3	SOGLIA 4
Dimensione cognitiva	Analizzare caratteristiche, stabilire relazioni e individuare dati	Riconoscere situazioni di incertezza (Individuare informazioni e dati; confrontare i dati in base a caratteristiche e variabilità; classificare secondo categorie; stabilire relazioni con altre distribuzioni)	Ricava le prime informazioni dalla analisi di tabelle e grafici.	Individua le informazioni presenti in tabelle e grafici: i dati significativi per il fenomeno considerato, le caratteristiche che accomunano i dati.	Individua le informazioni presenti in tabelle e grafici: i dati non (o poco) significativi per la ricerca considerata, le caratteristiche dei dati.	Individua e confronta le informazioni in tabelle e grafici, individua la variabilità
			Distingue tra indagini qualitative e quantitative.		Individua alcune tipologie di rappresentazione per evidenziare le caratteristiche dei dati.	Sceglie la rappresentazione più opportuna, lo strumento di rilevazione ed i valori significativi dell'andamento
			Riconosce il contesto di ricerca ed il campione		Confronta rappresentazioni e dati, individuando analogie e differenze	Confronta rappresentazioni, dati, contesti (periodi e zone, tipologie...), individuando analogie e differenze
Dimensione operativo-agentiva	Elaborare	Quantificare per descrivere l'andamento del fenomeno (utilizzando i valori indice di posizione e dispersione; manipolazioni dei dati con strumenti anche informatici; intervalli di tolleranza e frequenze)	Determina i valori medi, la dispersione	Determina i valori medi, opera un primo confronto, calcolando incrementi assoluti e alcune percentuali	Determina i valori indice e li confronta e li confronta per quel contesto	Descrive l'andamento del fenomeno attraverso il calcolo di valori medi e/o valori indice, percentuali, cifre significative
	Modellizzare (modellare) Per inquadrare e rilevare il fenomeno	Rappresentare (con curve, grafici, approssimazioni)	Inserisce i dati in classi secondo una caratteristica comune che descrive	Ordina i dati e trasforma, in rilevazioni quantitative, da tabella a grafico indicato	Utilizza la rappresentazione e i valori più opportuni per descrivere il fenomeno	Formula ipotesi e stime per inquadrare il fenomeno in base ad aspetti più significativi (contesto/zona, tematica ad esempio CNI nati o meno in Italia, tempo)
Dimensione metacognitiva	Valutare la significatività dei valori indice e la variabilità per prendere decisioni	Sintetizzare (formulare ipotesi, formalizzare)	Descrive giustificando alcune caratteristiche del fenomeno rispondendo a domande.	Propone domande per approfondire, dopo il confronto tra due rilevazioni di uno stesso fenomeno.	Argomenta analogie e differenze tra rilevazioni (variabilità, cifre significative, numerosità...)	Argomenta analogie o differenze con rilevazioni analoghe, rilevando la "relatività" dei dati (cioè il loro legame con il contesto o l'aspetto considerato nella aggregazione)
		Decidere ulteriori passi: in base a modelli analoghi, a necessità di ampliamenti: decidere come forma di comunicazione			Propone possibili approfondimenti per descrivere il fenomeno e comunicarlo	Propone per decidere ulteriori ricerche finalizzate a descrivere e approfondire il fenomeno, a comunicarlo, confrontando i valori calcolati

Tabella 2. Matrice del nodo processuale "Elaborare e interpretare dati".

In merito al significato delle soglie (iniziale, praticante, funzionale, rilevante, innovativa) si rinvia a Tessaro (2012): nelle descrizioni di ciascuna soglia l'Autore fa riferimento ai modi d'uso dei processi, ai tipi di situazione, all'autonomia, al ruolo dell'insegnante.

Nella *Tabella 2*, i verbi riportati in ciascun incrocio sono semplici suggerimenti per l'insegnante che deve formulare i descrittori.

3.2 Uso di matrici per documentare un percorso

L'uso di matrici è stato sperimentato anche in un momento particolare, per la valutazione del percorso degli alunni al termine della classe terza di Scuola Secondaria di I grado. A giugno del 2021, gli alunni che terminavano il primo ciclo di istruzione hanno svolto l'esame conclusivo in modo non tradizionale, a causa della pandemia di Sars-CoV-2.

Agli alunni è stata assegnata una tematica sulla quale presentare un elaborato: per la valutazione, l'*Ordinanza Ministeriale 52/2021* richiamava esplicitamente «il profilo finale dello studente presente nelle Indicazioni nazionali, con particolare attenzione alle capacità di argomentazione, di risoluzione di problemi, di pensiero critico e riflessivo, nonché su livello di padronanza delle competenze di educazione civica» (MI, 2021). Altrettanto esplicito era la richiesta di accertare il livello di padronanza degli obiettivi e dei traguardi di competenza delle Indicazioni nazionali, tra i quali quelli relativi alle competenze logico matematiche.

Per tener traccia del percorso e delle competenze messe in gioco, sono state utilizzate delle matrici, condivise con gli studenti. Gli strumenti digitali hanno favorito la condivisione e il monitoraggio dei materiali, dei criteri e dei feed-back. L'esperienza è tuttora oggetto di un manoscritto inedito (Lazzaro et al., 2021).

Per registrare e tenere traccia del percorso degli studenti, sono stati utilizzati degli strumenti elaborati all'interno di un gruppo di lavoro dell'Associazione RED. La *Tabella 3* la matrice valutativa utilizzata (Laboratorio RED, 2019), relativa ai processi messi in moto nelle attività e nei compiti. In questo lavoro, la componente interattivo-relazionale è stata trascurata nella matrice valutativa, poiché il lavoro era prevalentemente individuale in quanto collegato all'elaborato d'esame. In fase di supporto reciproco, tuttavia, sono state raccolte alcune osservazioni riguardo alla capacità di fornire supporto e aiuto ai compagni, oltre alla capacità in alcuni casi di supporto nella risoluzione di problemi.

<i>Dimensione competenza</i>	INDICATORI	LIVELLI / SOGLIE	Esordiente (imitazione consapevole)	Principiante (adattamento al contesto)	Standard (realizzazione finalizzata)	Rilevante/Eccellente (Specificità personale/Innovazione creativa)
<i>Cognitiva</i>	INDIVIDUARE DATI <ul style="list-style-type: none"> • descrivere e raccogliere dati; • riconoscere dati/informazioni utili; • analizzare dati e informazioni: selezionare, organizzare, rielaborare; • riconoscere conoscenze scientifiche pertinenti alla tematica; • proporre ipotesi; • creare collegamenti 		Individua i dati collegati alla tematica, riconoscendo le informazioni utili in materiale strutturato	Individua i dati collegati alla tematica, selezionando le informazioni utili tra un insieme di materiali	Individua i dati collegati alla tematica, organizzando le informazioni utili in modo efficace	Individua i dati collegati alla tematica, <i>creando un elaborato e collegamenti originali</i>
<i>Operativo-cognitiva</i>	ELABORARE <ul style="list-style-type: none"> • usare linguaggi specifici (simbolico, grafico, etc.); • utilizzare modelli; • trasformare i dati da una rappresentazione all'altra 		Elabora ripetendo schemi e linguaggi noti	Elabora adattando modelli e linguaggi noti	Elabora trasformando modelli e linguaggi <i>in modo personale</i>	Elabora usando modelli e linguaggi <i>in modo innovativo e creativo</i>
<i>Metacognitiva</i>	INTERPRETARE DATI E FENOMENI, ARGOMENTARE <ul style="list-style-type: none"> • ricostruire il percorso • motivare e giustificare affermazioni, scelte e collegamenti • trarre conclusioni adeguate 		Interpreta i dati, ricostruendo il percorso	Interpreta i dati, motivando le affermazioni e le scelte effettuate	Interpreta dati e fenomeni, giustificando affermazioni, scelte e collegamenti, trando conclusioni in modo personale	Interpreta dati e fenomeni, argomentando le proprie scelte, opinioni e conclusioni

Tabella 3. Matrice valutativa utilizzata durante l'esperienza svolta in una classe terza di scuola Secondari di I grado (anno scolastico 2020-2021).

3.3 Altri strumenti

Parallelamente alla matrice, è stata utilizzata una griglia di osservazione delle dimensioni (Laboratorio RED, 2022a): le dimensioni dell'apprendimento qui analizzate sono l'autonomia dell'alunno, la tipologia della situazione affrontata, le risorse mobilitate e la continuità nella manifestazione dell'apprendimento (MI, 2020).¹

La griglia di osservazione ha permesso di registrare in modo strutturato atteggiamenti e comportamenti degli alunni relativi alle dimensioni dell'apprendimento, secondo livelli/soglie. Si è rivelato uno strumento indispensabile in vista della valutazione degli apprendimenti: le dimensioni rappresentano le condizioni che favoriscono il saper agire in modo efficace in situazione. L'analisi delle dimensioni (che rappresentano atteggiamenti, comportamenti, guidano e rivelano processi) guida pure la progettazione del docente per una comprensione di come definire attività, attrezzare strumenti e risorse, porre attenzione ad aspetti di responsabilità e motivazione ad apprendere.

Fondamentale è l'attenzione alle situazioni costruite dal docente e nelle quali

¹ Benché intesa per la Scuola Primaria, l'Ordinanza Ministeriale 172/2020 è ritenuta indicativa anche per la Scuola Secondaria di I grado.

agisce l'allievo. Anche le situazioni sono risorse: inizialmente per dare fiducia (situazioni personali e prossimali) in quanto lo studente porta a termine compiti in contesti più familiari e conosciuti; successivamente per "lanciare una sfida" che è quella di farlo muovere in situazioni aperte, più complesse, dove intervengono processi di transfer, ricostruzione, generalizzazione. Si tratta quindi di mettere in atto una progettazione varia e molteplice, che tenga conto dello sviluppo offerto all'apprendimento possibilmente in tutte le direzioni.

4. Conclusioni

In questo lavoro abbiamo cercato di portare riflessioni concrete a sostegno di attività transdisciplinari in verticale. A conclusione del lavoro, vorremmo sottolineare alcuni aspetti in particolare. Prima di tutto, abbiamo cercato di sottolineare l'importanza dell'analisi disciplinare e delle conoscenze epistemologiche come base per l'azione didattica. Il docente deve esercitare una scelta consapevole di cosa privilegiare in quali contesti, per bisogni diversificati (Brunetta & Lazzaro, 2021).

In secondo luogo, riteniamo sia da perseguire la ricerca di strumenti valutativi, per una concreta valutazione formativa e orientativa, osservando la loro concreta fruibilità. Riteniamo fondamentale di poter disporre di strumenti vari e condivisi, per tener traccia del percorso degli studenti, analizzando i processi da loro attivati, le loro modalità di lavoro e i loro atteggiamenti nei confronti del compito.

Infine, rinnoviamo l'importanza di riflettere sulle *LifeComp* e sulla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2018 che offrono la possibilità di leggere le discipline in modo diverso e innovativo, in una prospettiva di formazione del cittadino, di apprendimento significativo e collegato con la realtà senza tralasciare la specificità disciplinare, incardinandole a contesti disciplinari che acquistano in questo modo (maggiore) significatività.

Riferimenti bibliografici

- Brunetta, A., & Lazzaro, D. (2021). L'esame di Stato nel I ciclo in tempo di pandemia. Resoconto di un'esperienza di valutazione delle competenze logico-matematiche nell'elaborato d'esame. *L'insegnamento Della Matematica e Delle Scienze Integrate*, 44(Novembre+Dicembre Sez. A+B), 530–541.
- Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C 189, 1–13.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education: China lectures*. Kluwer Academic Publishers.
- INVALSI, I. N. per la V. del S. E. di I. e di F. (2018). *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di matematica*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_MATEMATICA.pdf
- Laboratorio RED, R. E. e D. (2019). Il progetto 'matrici per valutare'. *Matrici x valutare*. <https://matricixvalutare.jimdofree.com/>
- Laboratorio RED, R. E. e D. (2022a). *Strumenti* [Workflow]. https://wakelet.com/@Laboratorio_Valutazione3441. <https://wakelet.com/wake/YEoZy0aeqTUgmZyblpYxy>
- Laboratorio RED, R. E. e D. (2022b, August 30). *Laboratorio RED* [Academic website]. <https://www.didattica-red.it/wp/laboratorio-red-2/laboratorio-red/>
- Lazzaro, D., Torcellan, F., & Brunetta, A. (2021). *Per un reale cambiamento culturale nella valutazione della scuola primaria* [Unpublished manuscript]. https://www.researchgate.net/publication/349948826_PER_UN_REALE_CAMBIAMENTO_CULTURALE_NELLA_VALUTAZIONE_DELLA_SCUOLA_PRIMARIA

- MI, M. dell'Istruzione. (2020). *Ordinanza Ministeriale del 4 Dicembre 2020, n. 172: Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria (R.0000172.04-12-2020)*. Ministero dell'Istruzione. https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf
- MI, M. dell'Istruzione. (2021). *Ordinanza Ministeriale del 3 Marzo 2021, n. 52: Esami di Stato nel primo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2020/2021 (R.0000052.03-03-2021)*. Ministero dell'Istruzione. <https://www.miur.gov.it/-/ordinanza-ministeriale-n-52-del-3-marzo-2021>
- MIUR, M. dell'Istruzione dell'Università e della R. (2010). Direttiva 15 luglio 2010: Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88. (Direttiva n. 57) (10A11375). *Gazzetta Ufficiale Supplemento Ordinario*, 222. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/09/22/10A11375/sg>
- MIUR, M. dell'Istruzione dell'Università e della R. (2013). DM 16 novembre 2012, n. 254: Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. (13G00034). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 30. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>
- MIUR, M. dell'Istruzione dell'Università e della R. (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+sce-nari/>
- MIUR, M. dell'Istruzione dell'Università e della R. (2020). *Decreto Ministeriale del 22 giugno 2020, n. 35: Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92 (A00GABMI/R.0000035.22-06-2020)*. MIUR. <https://www.miur.gov.it/-/inviata-alle-scuole-le-linee-guida-per-l-insegnamento-dell-educazione-civica-azzolina-studio-della-costituzione-sviluppo-sostenibile-cittadinanza-digi>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Parlamento Italiano. (2019). Legge 20 agosto 2019, n. 92: Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica (19G00105). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 195. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/922681>
- Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza: Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione & insegnamento*, 10(1), 105–120. https://doi.org/10.7346/-fei-X-01-12_10



Visual education: A methodological approach for preservice teachers training in preschool and primary school

Educare al visivo: Una proposta metodologica per la formazione iniziale degli insegnanti nella scuola dell'infanzia e primaria

Anita Macauda

Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna – anita.macauda@unibo.it
<https://orcid.org/0000-0003-1522-5440>

Veronica Russo

Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna – veronica.russo6@unibo.it
<https://orcid.org/0000-0002-1911-912X>

Laura Corazza

Dipartimento di Chimica Industriale, Università di Bologna – laura.corazza@unibo.it
<https://orcid.org/0000-0002-0351-3771>

ABSTRACT

The paper presents a methodological approach of visual education for the preservice training teachers in preschool and primary school. The research was tested in the academic year 2021-2022 in two workshops connected to the Iconology and Iconography course in Primary Education Sciences of the University of Bologna. Specifically, the paper proposes a visual learning method aimed to activating cognitive processes of reading the image. The research used a mixed method of quantitative-qualitative analysis through questionnaires, at the beginning and at the end of the workshops, to investigate the perceptions of the training students regarding the experience of reading the image, the development of professional skills and the satisfaction of the educational path.

Il contributo presenta una proposta metodologica di educazione al visivo per la formazione iniziale degli insegnanti nella scuola dell'infanzia e primaria, sperimentata nell'anno accademico 2021-2022 in due laboratori collegati all'insegnamento di Iconologia e Iconografia del CLMCU in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna. Nello specifico, il contributo propone un metodo di apprendimento visivo volto ad attivare processi cognitivi di lettura dell'immagine. La ricerca ha utilizzato un metodo misto di analisi quantitativo-qualitativa attraverso questionari, all'inizio e alla fine dei laboratori, per indagare le percezioni degli studenti in formazione circa l'esperienza di lettura dell'immagine, lo sviluppo delle competenze professionali e la soddisfazione del percorso educativo.

* *Paragrafo 1 (A. Macauda); Paragrafo 2 (V. Russo); Paragrafo 3.1 (A. Macauda); Paragrafo 3.2 (V. Russo); Paragrafo 3.3 (A. Macauda); Paragrafo 3.4 (V. Russo); Paragrafo 4 (Laura Corazza); Paragrafo 5 (Laura Corazza).*

KEYWORDS

Educazione, formazione, apprendimento visivo, insegnanti, immagine, scuola

Education, training, image, visual learning, teacher, school

CONFLICTS OF INTEREST

Gli autori dichiarano che non sussiste conflitto d'interesse.

1. Educare al visivo nella scuola dell'infanzia e primaria

Studi e ricerche che si collocano nell'ambito dei *visual culture studies* e della *Bildwissenschaft* (Dondero 2020; Dondero & Reyes-Garcia, 2016; Kress, 2004; Kress & Van Leeuwen, 2020; Mitchell, 2015) evidenziano come lo statuto ontologico delle immagini e dello sguardo stia subendo una profonda trasformazione rispetto al passato. In ambito educativo, questa trasformazione è diventata sempre più oggetto di riflessione, rispondendo a una precisa esigenza formativa che insiste, in una prospettiva rinnovata, sui tanti modi di guardare le immagini e di fare esperienza delle immagini (Farné, 2021; Prosser, 2007). In particolare, un'attenzione all'educazione visiva si rivela prioritaria già dalla scuola dell'infanzia e primaria (Kárpáti & Emil, 2013; Macauda, 2018; Panciroli et al., 2020; Simon et al., 2022; Yusuf, 2016), da intendersi non solo come sviluppo del linguaggio grafico-artistico o, in linea generale, come insegnamento delle tecniche artistiche, ma anche come educazione al linguaggio delle immagini da integrare pienamente nelle pratiche didattiche (Contini, 2012; Triacca, 2020; Vinella, 2015).

A questo proposito, è opportuno richiamare uno degli obiettivi che, relativamente ad Arte e immagine, i bambini devono conseguire al termine della classe quinta della scuola primaria, "Osservare e leggere le immagini", meglio specificato dai relativi sotto-obiettivi di seguito elencati:

«1. Guardare e osservare con consapevolezza un'immagine e gli oggetti presenti nell'ambiente descrivendo gli elementi formali, utilizzando le regole della percezione visiva e l'orientamento nello spazio; 2. Riconoscere in un testo iconico-visivo gli elementi grammaticali e tecnici del linguaggio visivo (linee, colori, forme, volume, spazio) individuando il loro significato espressivo; 3. Individuare nel linguaggio del fumetto, filmico e audiovisivo le diverse tipologie di codici, le sequenze narrative e decodificare in forma elementare i diversi significati» (MIUR, 2012).

In breve, si fa qui riferimento all'acquisizione da parte del bambino di quella competenza che lo rende in grado di osservare, esplorare, leggere e descrivere immagini (dipinti, fotografie, manifesti, fumetti, ecc.) e testi multimediali (spot, brevi filmati, videoclip, ecc.), nonché di interpretare, inventare e rielaborare con creatività, rifuggendo da condizionamenti mentali e da letture che siano irrigidite e formali o all'opposto eccessivamente fluide e anarchiche.

Questa competenza presuppone l'uso di diverse tecniche osservative per leggere e descrivere gli elementi formali dell'immagine con un linguaggio verbale appropriato attraverso gradi progressivi di approfondimento che permettano di comprenderne il senso. Osservare ad esempio un dipinto comporta la ricerca di

un itinerario percettivo e significa anche interpretare segni, decodificare simboli, ricostruire storie, collegare composizioni a colori, luci, forme, volumi e linee (Vignola, 2015). In questo senso va rimarcata anche la sensibilizzazione ai valori dell'espressione artistica attraverso visite a musei e luoghi della cultura per portare gli studenti all'acquisizione di quegli elementi essenziali per la comprensione del linguaggio visivo, stimolando «i processi empatici di avvicinamento alla cura e alla bellezza degli sguardi» (Indellicati, 2020, p. 157). L'*overload* di immagini ci ha reso infatti «inconsci alla bellezza, an-estetici, anestetizzati e psichicamente ottusi» (Hillman, 2002, p. 62). Assuefatti dalle immagini, le si guarda troppo in fretta a tal punto che «bisogna insegnare i tempi del vedere» e al contempo la «grammatica del vedere» (Ghirardi, 2009, pp. 12–13). Infatti, le «immagini comunicano informazioni che possono informare formare o deformare e pertanto la scuola [...] deve affrontare con gli alunni il problema di quali posture assumere coscientemente così che tali informazioni possano essere colte direttamente oppure vengano prima opportunamente decodificate» (Indellicati, 2020, p. 177). Studi di settore evidenziano infatti come il ricorso alle immagini abbia a che fare con specifici processi di significazione (Fabbri, 2020; Greimas, 1984; Polidoro, 2004; 2008). L'immagine può essere codificata, decodificata, costruita e quindi decostruita, analizzata o, in altre parole, letta come un testo. Il testo inteso non nel suo significato ordinario legato al processo/prodotto della scrittura (libro di testo...), ma come tutto ciò che può essere analizzato (dalla pagina di un romanzo al quadro, dalla partitura musicale allo spazio nel quale interagiscono delle persone). Assunta l'immagine come testo, si rende determinante un'educazione dello sguardo finalizzata a coglierne gli elementi costitutivi in funzione dei possibili livelli di significazione. In questo senso, la lettura di un'immagine presuppone l'acquisizione di competenze che permettano di focalizzare l'attenzione su specifiche istanze rappresentative sul piano più propriamente plastico (come viene raffigurato), sul piano denotativo (cosa viene raffigurato) e sul piano connotativo (i significati veicolati). Pertanto, un'educazione visiva è finalizzata a far cogliere gli elementi formali che variamente disposti su una superficie determinano opposizioni e trasformazioni di valori contribuendo a costruire e veicolare differenti contenuti semantici. Nello specifico, l'analisi dell'immagine presuppone, secondo Greimas (1984) il riconoscimento di due tipologie di linguaggio: a) figurativo o iconico, basato sulla lettura delle figure che intrattengono un rapporto di verosimiglianza o di astrazione con gli oggetti del mondo reale; b) plastico basato sulla lettura dell'organizzazione topologica, eidetica e cromatica dell'immagine, suscettibile di farsi carico di nuovi significati. In riferimento al riconoscimento di queste caratteristiche strutturali del linguaggio visivo, gli studi sulla lettura dell'immagine nelle prime età della vita rilevano specifiche linee evolutive: i bambini, pur rapportandosi precocemente con l'immagine, non operano il processo di elaborazione con lo stesso automatismo dell'adulto. Questa specifica competenza si sviluppa infatti secondo step successivi: a) osservazione e riconoscimento di immagini, spazi, ...; b) memoria visiva e ricordo di esperienze; c) organizzazione di informazioni visive; c) rilevamento di analogie (Cardarello, 2012). Vengono richiamati a questo proposito principi metodologici a supporto della comprensione dell'immagine che rimandano alle seguenti azioni: 1. rallentare l'esplorazione e garantire un tempo adeguato alla visione; 2. fare verbalizzare tutto ciò che si vede; 3. usare la tecnica del rispecchiamento verbale, nelle sue diverse articolazioni; 4. confrontare cosa sembra e cosa potrebbe essere. «Educare gli alunni [...] alla capacità di fermare lo sguardo sulle cose e sulle loro riproduzioni (fotografie, dipinti, filmati) è dunque indispensabile per permettere loro di scoprire il gusto del cogliere dettagli, aspetti, sfumature

che altrimenti sfuggirebbero» (Indellicati, 2020, p. 162). Un'educazione viva così intesa richiama pertanto a processi intellettivi diversi con particolare riferimento ai meccanismi e processi di percezione, attenzione, categorizzazione, memorizzazione, elaborazione e organizzazione dei saperi (Clark & Lyons, 2010), esercitando una funzione di mediazione, anticipazione e modellizzazione rispetto alla conoscenza (Rivoltella, 2014).

2. La formazione iniziale degli insegnanti

Se nel contesto internazionale l'integrazione delle arti nell'istruzione è un fenomeno ormai dato per assodato (Eisner, 1979; Russell-Bowie, 2009; Russell & Zembylas, 2007; Zimmerman, 1994), è importante domandarsi come gli insegnanti possano concretamente progettare percorsi artistici nelle loro classi e se l'individuazione di variabili, riconducibili alle disposizioni personali e alla formazione ricevuta, possano impattare positivamente e/o negativamente sulla possibilità di un investimento in tale direzione. A questo proposito, già più di una decina d'anni, l'indagine europea sull'educazione artistica e culturale a scuola (European Commission et al., 2009) delineava in modo puntuale la condizione professionale degli insegnanti che, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado, si ritrovano a dover insegnare le materie artistiche senza una formazione iniziale specifica. Studi sul tema evidenziano infatti una certa disomogeneità nella preparazione degli insegnanti e una formazione non sempre adeguata al loro sviluppo professionale (Bamford, 2006). Come emerso anche da altre ricerche, la capacità degli insegnanti di progettare e realizzare percorsi artistici può essere influenzata negativamente da una formazione pre-servizio di scarsa qualità (Barton et al., 2013; Garvis & Riek, 2010) a cui si aggiungono anche percezioni distorte rispetto alla rilevanza dell'educazione artistica (Garvis & Pendergast, 2010). A questo proposito, infatti, l'integrazione delle arti nel curriculum può risultare problematica quando le materie artistiche sono trattate meno seriamente di altre materie (LaJevic, 2013).

Uno degli ostacoli all'insegnamento delle arti sembra essere, inoltre, la mancanza di fiducia e sicurezza degli insegnanti nelle proprie capacità artistiche (Richter & Poto nik, 2022). A questo proposito altri studi dimostrano che il modo in cui gli insegnanti percepiscono sé stessi e la propria preparazione è correlato al loro livello di autoefficacia (Lemon & Garvis 2013; Welch, 1995). La percezione di autoefficacia (Bandura, 2006), infatti, modella la competenza percepita nell'insegnamento delle arti e al contempo impatta sul grado di integrazione delle arti nel curriculum scolastico (Lemon & Garvis 2013).

Se le esperienze personali acquisite dall'insegnante nei contesti formali e informali rappresentano la fonte più efficace per sostenere la percezione di autoefficacia, per contro, esperienze limitate nelle arti (Jacobs 2008) e le poche opportunità di formazione continua (Sze, 2013) possono generare disorientamento e difficoltà progettuali con una ricaduta sul processo di integrazione curricolare. Anche i valori e gli atteggiamenti che gli insegnanti attribuiscono alle arti sono centrali per riconoscere il loro ruolo in educazione (Eisner, 1994, 2002; Holt, 1997). A questo proposito, se si è concordi nel ritenere che l'arte debba acquisire una centralità nella didattica, è necessario che l'atteggiamento dell'insegnante vada oltre il considerare l'arte come mero "fare", orientando invece la pratica professionale verso lo sviluppo di un nuovo modo di pensare e conoscere (Hallam et al., 2008). Da queste premesse, si può quindi dedurre l'importanza di sostenere negli insegnanti l'acquisizione di fiducia nell'insegnamento delle arti con lo scopo di costruire una mentalità diversa di approccio.

3. La ricerca

3.1 La struttura della ricerca

La ricerca ha coinvolto 63 studenti che hanno frequentato due laboratori collegati all'insegnamento di Iconologia e Iconografia del CLMCU in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna, nell'anno accademico 2021-2022. Ogni laboratorio, frequentato da circa 30 studenti, ha previsto due incontri in presenza di quattro ore cadauno, per un totale di otto ore.

La ricerca ha avuto l'obiettivo di sperimentare un metodo di educazione visiva finalizzato all'attivazione di processi cognitivi di lettura dell'immagine. La ricerca ha utilizzato un metodo misto (Creswell et al., 2011; La Marca, 2014; Picci, 2012) di analisi quanti-qualitativa tramite questionari somministrati agli studenti all'inizio e a conclusione del laboratorio. Nello specifico, il percorso è stato strutturato in tre momenti.

- Avvio del laboratorio. È stato somministrato agli studenti un questionario semi-strutturato che ha focalizzato l'attenzione sull'individuazione delle caratteristiche del campione (piano socio-anagrafico). Nel questionario si è chiesto agli studenti di indicare, nello specifico, cosa significa per loro osservare/leggere un'immagine. Il quesito è stato ripetuto anche al termine del laboratorio.
- Sperimentazione. Gli studenti hanno affrontato un metodo di lavoro basato sull'esercizio di lettura dell'immagine prima a grande gruppo, guidati dal docente, e a seguire in piccolo gruppo (approccio peer to peer). Nella fase in plenaria, il docente non fornisce apriori delle categorie/descrittori per la lettura ma sostiene negli studenti la libera associazione di idee e concetti senza l'utilizzo di device in cui reperire informazioni (approccio visibile learning). Dopo l'esercizio di lettura svolto a grande gruppo, gli studenti del laboratorio sono stati divisi in sette gruppi. A ogni gruppo è stata consegnata un'immagine per avviare in autonomia l'attività di lettura espressivo-creativa, supportata anche da una scheda fornita dal docente. Essendo l'attività di lettura dell'immagine un processo visivo e non testuale, si è chiesto agli studenti di progettare/produrre un artefatto visivo per narrare il percorso di lettura dell'immagine, da utilizzare in un contesto didattico con i bambini della scuola dell'infanzia e primaria.
- Conclusione del laboratorio. È stato somministrato agli studenti un questionario semi-strutturato per analizzare le percezioni riguardanti: i. l'esperienza di lettura dell'immagine svolta nella seconda fase, ii. lo sviluppo di competenze professionalizzanti, iii. la soddisfazione del percorso. Nello specifico, la domanda relativa all'esperienza di lettura dell'immagine è stata impostata con l'obiettivo di comprendere il cambiamento delle percezioni degli studenti sulle competenze acquisite prima e dopo l'attività laboratoriale.

3.2 Il questionario iniziale

Nella fase di avvio del laboratorio sono stati raccolti 63 questionari. Il questionario ha permesso di individuare alcune informazioni caratterizzanti il campione (la tipologia di scuola frequentata, l'aver acquisito un titolo di studio universitario pregresso, il grado di frequentazione di musei e luoghi del patrimonio, il ricordo di un'opera d'arte e l'esperienza ad essa associata) e di indagare anche i significati che gli studenti attribuiscono all'osservazione/lettura di un'immagine.

Per quanto riguarda le caratteristiche sociodemografiche, gli studenti provengono quasi esclusivamente dal liceo (95%) e in maggioranza dagli indirizzi scienze umane (40%) e scientifico (29%), a seguire linguistico (11%) e classico (10%) mentre solo una esigua percentuale proviene dal liceo artistico (2%). La maggioranza degli studenti sono matricole (59%), anche se si riscontra un numero elevato di studenti già laureati (41%)¹, con un titolo triennale (25%) o magistrale (16%), in maggioranza afferenti all'area umanistico-sociale², a cui si aggiungono quelli dell'area scientifico-tecnologica³ e sanitaria⁴.

In riferimento ai significati attribuiti all'osservazione/lettura di un'immagine⁵, gli studenti affermano che questo processo si possa avviare comprendendo innanzitutto il messaggio che l'artista intende comunicare: «immergersi nei tanti significati che l'autore attribuisce», «capire il messaggio che l'artista vuole condividere». Gli studenti pongono, inoltre, particolare rilevanza all'interpretazione personale evidenziando come l'immagine debba essere osservata a partire dai significati attribuiti da ciascun soggetto: «significa studiarla e interpretarla, secondo la propria esperienza e visione soggettiva e personale», «può essere letta in modi differenti dalle persone e può far nascere domande o pensieri diversi».

Come emerge dalle parole degli studenti, l'esperienza è centrale nel processo di lettura dell'immagine: «tutti noi possiamo guardare, ma osservare implica un andare oltre, un soffermarsi, un riflettere [...] nel momento in cui noi non guardiamo, ma osserviamo, introduciamo nell'opera noi stessi e la leggiamo in base a ciò che noi stessi abbiamo vissuto».

Osservare un'opera d'arte significa anche entrare in un dialogo intimo con essa: «è come se si instaurasse una connessione profonda fra l'individuo osservatore e l'opera. L'osservazione suscita inevitabilmente una reazione nel soggetto preso in causa», «significa interiorizzarla, andare oltre l'apparenza e i significati che vuole evocare». Come afferma uno studente, per leggere un'immagine occorre essere coinvolti da un punto di vista emotivo: «entrare in relazione con ciò che hai davanti: lasciarsi trasportare dalle emozioni che suscita». L'osservazione può inoltre essere inserita in una dimensione di socialità: «confrontarmi anche con altri su quell'opera per includere eventuali punti di vista diversi dal mio che possono apportare un arricchimento e farmi scoprire elementi che magari io non ho saputo cogliere».

Dal punto di vista formale gli studenti evidenziano anche l'importanza di comprendere il contesto storico-sociale e il periodo in cui l'immagine è stata prodotta: «capire aspetti dell'epoca in cui è stata creata [...] e tramite l'opera riflettere su presente», «cercare di vedere l'opera non solo come tale ma anche nel contesto in cui è stata fatta e capirne i significati».

A ciò si aggiungono anche gli elementi del piano plastico di un'immagine: forme, colori, tecniche e materiali: «osservarne le tecniche, le connessioni tra spazio e soggetti, i colori e le varie relazioni esistenti all'interno dell'opera», «scomporre l'immagine nei suoi elementi base e analizzarli».

1 Scienze dell'educazione (50%), lingue (8%), scienze della comunicazione (8%), lettere (4%), storia (4%), giurisprudenza (4%), discipline della musica (4%), psicologia (4%), logopedia (4%), disegno industriale (4%), informatica (4%), educazione professionale (4%).

2 Area umanistico-sociale (85%), area scientifico-tecnologica (8%), area sanitaria (8%). Per l'area umanistico-sociale sono presenti laureati in lettere, lingue, psicologia, giurisprudenza, storia, scienze della comunicazione, discipline della musica.

3 Informatica e disegno industriale.

4 Educazione professionale e logopedia.

5 La domanda posta nel questionario era la seguente: secondo te, cosa vuol dire osservare/leggere un'immagine/opera artistica?

Per alcuni studenti l'osservazione richiede tempo; all'inizio, infatti, ci si può immergere nell'immagine e contemplarla: «osservare vuol dire soffermarsi e lasciarsi trascinare dal potere dell'opera», «significa, a mio parere entrare nell'opera, dedicarci del tempo». Per altri studenti è importante che l'interpretazione personale sia supportata da conoscenze teoriche: «per me significa innanzitutto avere delle informazioni di base teoriche sull'opera per poterla individuare meglio e poi cercare di interpretarla in modo soggettivo».

Come afferma, infine, uno studente «osservare un'opera artistica non significa solo guardarla e dire se ci piace o meno [...] bisogna viverla».

3.3 La sperimentazione: la proposta di un metodo

Il lavoro d'aula viene organizzato per tappe successive incentrate su un'analisi qualitativa semiotica (lettura ravvicinata) dell'immagine per esaminarne caratteristiche formali e semantiche. Nello specifico, il metodo di lettura si è strutturato in sei fasi.

Nella *prima* fase, è stata proposta la lettura di un'immagine a grande gruppo basata sull'esercizio del solo sguardo, in assenza di apparati tecnologici o testuali di approfondimento e senza alcun riferimento didascalico (titolo, autore, data, ...). L'immagine, nel caso specifico, la riproduzione di un'opera d'arte bidimensionale (un dipinto), è stata proiettata in aula assegnando agli studenti un tempo di osservazione/lettura di circa 15 minuti. È stato chiesto loro di leggere l'immagine come un testo significante al pari di un testo verbale e di annotare gli elementi che, a una prima osservazione, apparivano rilevanti sul piano formale, per poi interrogare l'opera sul suo significato provando a trovare le risposte alle proprie domande dentro l'opera stessa.

Nella *seconda* fase, ciascun studente ha riportato quanto annotato sull'immagine mettendo tra parentesi ogni sovrastruttura o condizionamento culturale. Le osservazioni ponevano l'accento di volta in volta su elementi differenti: i personaggi e le loro azioni; la loro disposizione all'interno dello spazio del dipinto; l'ambientazione; l'individuazione di particolari curiosi; la narrazione rappresentata, quella presupposta e quella immaginata; la fonte della luce; la presenza di dominanti cromatiche o eidetiche; l'organizzazione dello spazio, ecc.

Nella *terza* fase, il docente ha ricondotto gli elementi emersi e condivisi a grande gruppo a tre principali livelli di lettura dell'immagine (plastica, denotativa e connotativa) che si sviluppano secondo piani diversi di complessità e che permettono di indagare i contenuti e i significati non sempre immediatamente esplicitati. Gli studenti, partendo dall'identificazione di questi livelli, hanno ricostruito a grande gruppo la dimensione semantica (livello figurativo, livello semisimbolico e valoriale) sottesa all'organizzazione plastica dell'immagine proposta (tonalità dominante, contrasti di luminosità e saturazione, organizzazione topologica, ecc.), cogliendo le differenze e le somiglianze e individuando le azioni, i movimenti e le relazioni tra gli elementi presenti nel campo visivo esplorato.

Nella *quarta* fase, è stato svelato il titolo dell'opera e il nome dell'autore consentendo agli studenti di integrare le proprie osservazioni di natura puramente testuale con informazioni paratestuali (contesto socio-culturale e geografico in cui è stata prodotta l'opera, corrente o il movimento artistico di riferimento, ecc.), confrontando nello specifico ciò che avevano visto e percepito con quello che sapevano, che fosse indipendente o meno dall'intenzione dell'autore o dipendente dalla loro personale interpretazione.

Nella *quinta* fase, gli studenti a piccoli gruppi hanno lavorato, ciascuno su una immagine, riproducendo il metodo di lettura utilizzato a grande gruppo, supportati da uno strumento messo a loro disposizione: una scheda articolata nei livelli di lettura plastico, denotativo e connotativo.

Nella *sesta* e ultima fase, i gruppi di lavoro hanno progettato e realizzato una rappresentazione visiva di sintesi rispetto ai differenti piani di lettura applicati all'immagine, focalizzando l'attenzione su uno o più elementi estrapolati dall'osservazione e ritenuti particolarmente sollecitanti e generativi di idee.

3.4 Il questionario finale

Al termine del laboratorio sono stati raccolti 63 questionari. I questionari sono composti da 4 domande a risposta chiusa con l'attribuzione di un punteggio da 1 (certamente no) a 6 (certamente sì) e 2 domande a risposta aperta; queste ultime analizzate attraverso l'individuazione di categorie concettuali/interpretative a cui è seguita l'identificazione di similarità concettuali. Nel questionario le domande erano volte ad analizzare le percezioni degli studenti riguardanti:

- l'esperienza di lettura dell'immagine (Dopo il laboratorio è cambiato il tuo modo di osservare/leggere un'immagine/opera artistica?);
- lo sviluppo di competenze professionalizzanti (Il laboratorio ti ha consentito di sperimentare, autonomia professionale? Il lavoro individuale ti è stato utile ai fini dell'apprendimento? Hai reputato utile il laboratorio per la formazione della professionalità dell'insegnante di scuola dell'infanzia e/o primaria?);
- la soddisfazione del percorso (Hai considerato interessanti gli argomenti proposti nel laboratorio? Che cosa hai particolarmente apprezzato del laboratorio frequentato?).

In riferimento ai risultati emersi dal questionario finale, alla domanda: È cambiato, al termine del laboratorio, il tuo modo di osservare/leggere un'immagine/opera artistica? gli studenti rispondono positivamente con il 95% delle preferenze⁶. Considerando poi, nello specifico, le risposte aperte riguardanti il processo di lettura dell'immagine prima e dopo il laboratorio⁷, emergono dalle parole dei rispondenti dei cambiamenti nel modo di approcciarsi all'immagine come testo. Come riassunto nella Tab. 1, prima del laboratorio gli studenti consideravano la lettura dell'immagine come un atto sostanzialmente interpretativo e dunque soggettivo, al termine del lavoro d'aula riconoscono invece come l'esercizio svolto gli abbia permesso di ampliare lo sguardo nei confronti degli elementi formali, grammaticali e tecnici del linguaggio visivo. A questo proposito, Marianna evidenzia di aver iniziato a porre attenzione ai dettagli attraverso l'utilizzo di tecniche e strategie, Giovanna di aver acquisito un modo utile per analizzare l'opera artistica a partire dall'analisi dei dettagli, Paola di avere un occhio più critico e non superficiale nei confronti dell'opera, Mattia, Laura e Beatrice di aver acquisito più informazioni e modi per osservare l'opera che prima non avevano preso in considerazione.

6 Sì (95,2%), no (4,8%).

7 Le due domande prese in considerazione per l'analisi sono: Secondo te cosa vuol dire osservare/leggere un'immagine/opera artistica? (questionario iniziale); Dopo il laboratorio è cambiato il tuo modo di osservare/leggere un'immagine/opera artistica? (questionario finale).

	Prima del percorso di osservazione/lettura dell'immagine	Dopo il percorso di osservazione/lettura dell'immagine
Marianna	«Interpretarla secondo la propria visione personale, aggiungendo inevitabilmente un qualunque dettaglio individuale all'opera stessa, che potrebbe sfuggire ad un altro osservatore».	«Le tecniche e le strategie utilizzate mi permettono di notare molti più dettagli».
Giovanna	«Osservare un'opera d'arte per me significa innanzitutto avere delle informazioni di base teoriche sull'opera per poterla individuare meglio e poi cercare di interpretarla in modo soggettivo».	«Sì, mi ha insegnato un modo molto utile di analizzare un'opera: si parte dall'analisi dei dettagli per poi dare un'interpretazione personale».
Paola	«Significa analizzarla sia secondo la storia che si cela dietro di essa ma anche analizzarla in modo soggettivo secondo le proprie sensazioni».	«Ho iniziato ad avere un occhio più critico durante l'osservazione di un'opera artistica senza fermarmi esclusivamente ad un'analisi superficiale».
Mattia	«Dare una propria interpretazione e quanto suscita in noi».	«Ho più informazioni su come osservare un'opera d'arte».
Laura	«Secondo me vuol dire interpretarla, non solo in base a ciò che si vede, ma anche in base al nostro stato d'animo e al nostro vissuto».	«Ho iniziato a considerare alcuni aspetti delle opere d'arte che prima non prendevo in considerazione».
Beatrice	«Secondo me significa entrare in diretto contatto con l'opera stessa; è come se si instaurasse una connessione profonda fra l'individuo osservatore e l'opera».	«Ho appreso nuovi modi di visualizzare un'opera d'arte e che sicuramente metterò in pratica in futuro».

Tabella 1. Percezioni degli studenti prima e dopo il percorso di osservazione/lettura dell'immagine

Inoltre, considerando solo l'analisi delle risposte del questionario finale, gli studenti confermano di aver percepito un cambiamento nel loro modo di osservare/leggere l'immagine:

«prima non mi sarei mai soffermata così tanto su una sola immagine. Questo progetto mi ha permesso di capire quanto sia importante soffermarsi anche solo per poco su ciò che stiamo guardando, in modo tale da poter cogliere ogni aspetto»;

«prima mi limitavo ad un'osservazione esteriore e superficiale, ora, invece, non mi limito ad una "prima vista", bensì mi soffermo maggiormente sui dettagli/particolari e provo ad immaginare i possibili significati, messaggi e interpretazioni che l'opera d'arte stessa intende veicolare».

Gli studenti evidenziano quindi di aver imparato a prestare più attenzione all'immagine guardandola da più punti di vista: «ho imparato ad osservare e interrogarmi, mentre in precedenza guardavo solamente senza prestare molta attenzione»; «osservo più attentamente tutti gli elementi di un'opera d'arte, soprattutto quelli che sfuggono se si osserva in modo superficiale e veloce».

Ancora, gli studenti indicano di aver imparato a prendersi più tempo per osservare l'immagine anche se questo processo può essere faticoso: «osservare per molto tempo un'opera d'arte devo dire che ha comportato una fatica a cui non ero abituata»; «mi è sembrato che il tempo per guardare l'opera nel primo incon-

tro fosse infinito»; «ho sicuramente capito quanto sia importante darsi più tempo per osservare un'immagine, magari senza avere particolari riferimenti. Così si possono cogliere aspetti che potrebbero sfuggire ad uno sguardo frettoloso».

Gli studenti evidenziano anche di aver fatto lo sforzo di avvicinarsi ad immagini che non attiravano la loro attenzione, un esercizio che hanno reputato molto formativo: «ho imparato a soffermarmi anche su quelle opere che non attirano immediatamente il mio interesse, per arrivare a cogliere elementi interessanti»; «ho imparato a soffermarmi per più tempo sull'osservazione di un'opera d'arte anche nei confronti di quelle meno affini ai miei gusti personali».

Sempre in merito all'osservazione dell'immagine, gli studenti evidenziano che dopo il laboratorio presteranno molta più attenzione ai dettagli dell'immagine, andando oltre al primo impatto: «ora quando osservo un'opera, mi piace concentrarmi prima sui particolari che vanno a formare l'opera per poi guardare l'opera in generale»; «faccio caso al punto di osservazione e cerco di concentrarmi maggiormente sui dettagli».

L'esercizio di lettura prima, e la creazione di un artefatto visivo dopo, ha permesso inoltre agli studenti di considerare l'immagine come uno stimolo alla rielaborazione personale: «mi ha permesso di confrontarmi con la mia creatività e, soprattutto, mi ha fatto capire che da un'immagine possono partire moltissime riflessioni, può nascere un percorso meraviglioso in grado di non limitare lo sguardo artistico alla semplice lettura del contesto ma di interiorizzare e attualizzare ogni opera artistica». L'esercizio in aula ha inoltre condotto gli studenti a riflettere sui diversi modi in cui raccontare l'opera ai bambini: «il laboratorio mi ha fornito diversi punti di vista [attraverso i quali] interpretare l'arte e renderla interessante ai bambini»; «cerco di vederla in tutti i suoi livelli di lettura e penso agli spunti che potrei trarre da essa».

Per quanto riguarda l'acquisizione di competenze professionalizzanti, il 63% degli studenti con il giudizio "certamente sì" ha reputato molto utile il laboratorio per la formazione di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. La somma dei risultati positivi, "certamente sì" (63%) e "più sì che no" (27%), raggiunge, infatti, il 90%⁸. Gli studenti affermano che il laboratorio gli ha consentito di sperimentare autonomia professionale (85%)⁹ e sono convinti che il lavoro individuale sia stato utile ai fini dell'apprendimento (84%). Riguardo alla soddisfazione generale e al considerare interessanti gli argomenti proposti dal laboratorio, il 92% degli studenti risponde positivamente con i giudizi "certamente sì" (44%) e "più sì che no" (48%)¹⁰.

Tra le competenze acquisite, gli studenti affermano ancora una volta di aver sviluppato la capacità di osservazione unitamente a quella di lavorare in gruppo e di collaborare. Ancora, capacità creative – o come detto da una studentessa una «necessità di creatività» – e capacità progettuali per «idealizzare e proporre un'attività didattica». Gli studenti hanno riconosciuto anche di aver avuto la possibilità di costruire un progetto. Come affermato, a questo proposito, da due studenti la «creazione di qualcosa di concreto e di utile per il futuro» con la «possibilità di trasferire contenuti teorici in ambiti pratici e concreti».

8 Certamente sì (63%), più sì che no (27%), probabilmente sì (8%), più no che sì (2%), probabilmente no (-), certamente no (-).

9 Certamente sì (44%), più sì che no (41%), probabilmente sì (11%), più no che sì (3%), probabilmente no (-), certamente no (-).

10 Certamente sì (44%), più sì che no (48%), probabilmente sì (6%), più no che sì (2%), probabilmente no (-), certamente no (-).

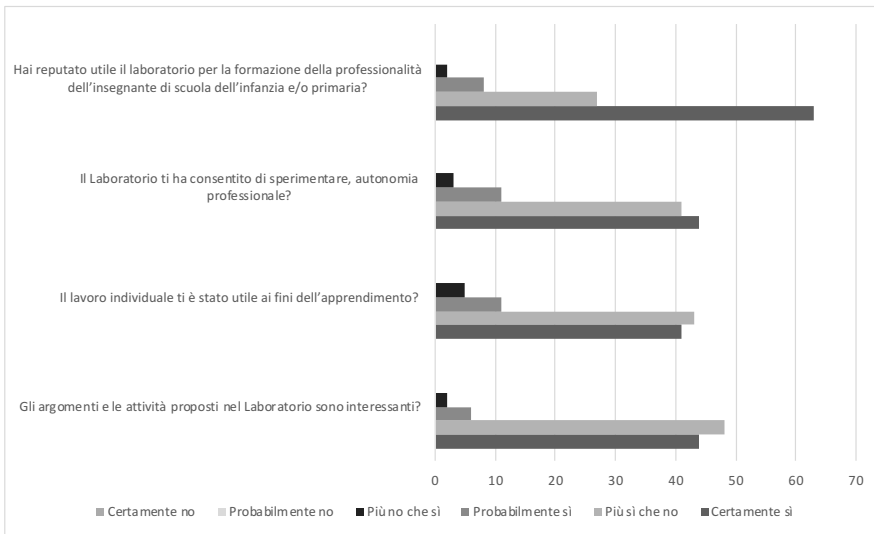


Figura 1. Percezioni degli studenti sulla soddisfazione del percorso al termine del laboratorio.

4. Discussione dei risultati

Il percorso di lettura dell'immagine, sperimentato durante il laboratorio, ha permesso agli studenti come futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, di acquisire un metodo di lavoro per approcciarsi all'immagine in un modo inedito. Nei questionari le studentesse e gli studenti hanno messo in evidenza come "immergersi nell'opera" e "stabilire un contatto", "guardare attentamente", e "entrare in relazione", abbiano significato andare oltre il ruolo interpretativo ed evocativo dell'immagine. Acquisire un nuovo metodo di lettura ha permesso infatti ai futuri insegnanti di comprendere come il diversificare, nell'atto produttivo, elementi formali, grammaticali e tecnici del linguaggio visivo possa condizionare il messaggio e il tipo di relazione che si instaura fra opera e spettatore. Dalla ricerca emerge quindi il ruolo generativo dell'immagine e la sua capacità di andare oltre i significati soggettivi e personali.

Gli elementi del percorso formativo che sono stati maggiormente valorizzati dagli studenti nei questionari finali riguardano l'aver potuto sperimentare attività di lettura dell'immagine in piccolo e in grande gruppo e di aver ricevuto dalla docente elementi di contenuto solo in una fase successiva. Questo ha permesso agli studenti di focalizzarsi su ciò che l'immagine comunicava senza essere influenzati da letture/interpretazioni "terze" reperibili oggi molto facilmente sui *device*. Inoltre, sono stati particolarmente apprezzati l'approccio *peer to peer* e la possibilità di utilizzare un metodo di lettura che potrà essere poi concretamente applicato in ambito scolastico. Raggiungere più consapevolezza nel processo di lettura delle immagini ha significato anche sviluppare negli studenti un maggiore senso di responsabilità nell'atto del comunicare per immagini. Ciò è avvenuto in particolare nella fase finale in cui i diversi livelli di lettura hanno portato alla produzione di un artefatto visivo che ha comportato lo sviluppo di competenze differenti. In primo luogo, lo sviluppo del pensiero creativo e critico e ancora, la consapevolezza della moltiplicazione dei punti di vista e quindi dei tanti alfabeti, collegati ai diversi stili di vita e di cultura. In secondo luogo, la possibilità di creare narrazioni

digitali avendo la consapevolezza dei possibili utilizzi manipolatori e la conseguente necessità di distinguere, selezionare e fare delle scelte (Fabris, 2018).

5. Prospettive di ricerca

Le osservazioni riportate nei questionari si sono rivelate molto utili per individuare nuove direzioni di ricerca e di sperimentazione. Qui ne indichiamo due: il ruolo della tecnologia nel processo di lettura delle immagini e l'ambito del linguaggio audiovisivo che richiama il modello interpretativo della *media education*, oggi sollecitata a modificare il suo framework teorico anche in virtù degli artefatti digitali.

La prima direzione poggia sull'assunto che le immagini non sono idee, come ci ricorda bene Riccardo Falcinelli (2020), ma oggetti concreti, che occupano uno spazio e hanno certe caratteristiche di dimensione, struttura, fattura, a loro volta condizionate anche dalla tecnica di realizzazione e di fruizione. In particolare, l'immagine fruita o realizzata attraverso un mezzo, che può essere la carta stampata, un tablet o lo schermo di un cinema, può essere foriera di messaggi differenti, in quanto la tecnologia influisce sulle nostre percezioni (Falcinelli, 2020). Come ci ricorda sempre Falcinelli, i media, e quindi la tecnologia, sono protesi che ci permettono di raggiungere ciò che normalmente non ci sarebbe così immediato conoscere; così facendo, però, i media si pongono come intermediari e condizionano la nostra esperienza di conoscenza e di lettura dell'immagine. Tale immagine, a maggior ragione se digitale, è soggetta a un trattamento che ne può modificare l'aspetto e il contesto, grazie a un processo che viene dal cinema e che deve le sue caratteristiche all'arte dell'inquadratura e del montaggio. Qualsiasi immagine può essere, ad esempio, tagliata per evidenziare il primo piano del soggetto rappresentato, ingrandita in alcune sue parti per mostrare dei particolari, estrapolata dal contesto, montata con altre immagini andando a evidenziare legami non previsti e così via. La percezione del soggetto cambia in relazione ai trattamenti subiti dall'immagine e ne condiziona le emozioni e il collegamento con le idee e i significati. Nel questionario somministrato, una studentessa cita un quadro in cui la figura centrale della donna evoca il "desiderio di ribellione": sarebbe lo stesso se la donna fosse riprodotta in digitale estrapolata dal contesto perdendo la sua posizione centrale? Siamo consapevoli di come la tecnologia può condizionare le nostre percezioni? Il progetto qui presentato porta alla luce la necessità formativa di indagare il ruolo della tecnologia nella divulgazione delle immagini e, quindi, come l'intermediazione del digitale condizioni la percezione e l'interpretazione delle immagini stesse.

La seconda direzione richiamata da questa esperienza formativa, e che si configura come utile pista di futura sperimentazione, è il passaggio al linguaggio audiovisivo e alle sue particolari forme di lettura. Fra gli obiettivi, previsti dal MIUR, che i bambini devono conseguire al termine della classe quinta della scuola primaria c'è anche la capacità di individuare i codici, le sequenze narrative e i significati all'interno del linguaggio audiovisivo. In relazione a ciò, il MIUR (2022) ha pubblicato un nuovo *Piano Nazionale Cinema e Immagini per la Scuola*, che si propone di sostenere iniziative in grado di sviluppare e accrescere conoscenze critiche e un uso consapevole dei media, nonché competenze nel settore cinematografico e audiovisivo, da realizzarsi nelle scuole di ogni ordine e grado. «Lo scopo è sostenere l'inserimento della didattica del cinema e dell'audiovisivo all'interno dei percorsi educativi, anche attraverso attività laboratoriali in collabo-

razione con i professionisti del settore» (CIPS, 2022), avendo come finalità ultima lo sviluppo di competenze a supporto dell'utilizzo delle immagini tra le giovani generazioni. Anche le immagini in movimento, infatti, come quelle fisse, sono narrazioni da decodificare e corrispondono a una specifica grammatica, che richiede un'analisi sia del testo, sia del contenuto (Buckingham, 2003/2006), sia del contesto politico-culturale ed economico (Buckingham 2013, 2019/2020). Se quest'ultimo obiettivo nella scuola è più facilmente attribuibile a una *media-digital literacy* rivolta a ragazzi adolescenti, l'analisi del testo e del contenuto sono attività che la scuola primaria conosce da tempo. L'analisi del testo, in particolare, consente applicazioni molto ampie: scegliendo spezzoni brevi, ad esempio, è possibile allenare la capacità di analisi di ciò che è rappresentato, abituando con pazienza lo sguardo a concentrarsi sui dettagli. Solitamente si chiede ai bambini, riferendosi a pochi minuti di filmato, di descrivere ciò che vedono e parallelamente di descrivere ciò che sentono, per imparare a riconoscere le scelte di inquadratura, di scenografia, di luce, di colore, di suono, di montaggio ecc. che hanno condotto a formare quella specifica linea narrativa. In aggiunta a ciò, sarebbe interessante chiedere ai bambini di annotare "che cosa capiscono" e cioè quali significati si sono formati nella loro mente in associazione a quelle immagini. Essi potrebbero notare come certe combinazioni di tecniche di ripresa e di montaggio possono essere usate appositamente per creare una certa atmosfera e per sollecitare determinate emozioni. Questo tipo di approccio si basa sul riconoscimento di ciò che i bambini già sanno, che funge da accompagnamento verso ciò che possono imparare ed è utile a formare competenze di analisi e di riflessione critica, di indagine e di ricerca, per un apprendimento che vada oltre le semplici tecniche di lettura e di utilizzo.

Il rapporto fra cinema e pubblico, così come fra televisione e pubblico, è di tipo dinamico e mai unidirezionale. Lo spettatore ha una relativa autonomia, sia nella scelta di cosa guardare, sia nel giudizio critico rispetto a ciò che ha visto. Questo determina la possibilità che esista un'influenza reciproca e non un semplice effetto unilaterale sullo spettatore, che può sempre vantare un ruolo attivo nell'atto della fruizione, condizionato dalla sua struttura sociale e culturale di riferimento (Morin, 2018/2021). Ne consegue un ruolo determinante per l'educazione, che può contribuire a rendere lo spettatore più consapevole e più autonomo nel rapporto con il mondo delle narrazioni audiovisive.

Ciò che è richiesto oggi alla teoria e alla pratica dell'educazione mediale è uno spostamento del campo di ricerca e di intervento verso un ampliamento del target di utenza, da un lato, e del framework teorico, dall'altro. Per quanto riguarda i destinatari dell'intervento formativo, occorre una riconsiderazione delle specificità evolutive dell'età infantile, per la fascia 0-6, e delle esigenze culturali dell'età adulta, in un'ottica di *lifelong learning*. Di conseguenza, lo statuto teorico della *media education* richiede di essere rivisto e ampliato, per introdurre una dimensione di design del processo formativo che comprenda finalità educative riferite sia all'ambito estetico (accesso, consumo, creatività), sia all'ambito etico (comprensione, critica e responsabilità) (Rivoltella, 2017, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of arts in education*. Berlin: Waxmann Verlag.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In T. Urdan, & F. Pajares

- (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Retrieved September 30, 2022, from <https://motamem.org/wp-content/uploads/2020/01/self-efficacy.pdf>
- Barton, G., Baguley, M., & MacDonald, A. (2013). Seeing the bigger picture: Investigating the state of the arts in teacher education programs in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(7), 74–90. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n7.5>
- Buckingham, D. (2006). *Media education: Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson. (Original work published 2003)
- Buckingham, D. (2013). *Media literacy per crescere nella cultura digitale*. Roma: Armando.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Milano: Mondadori Università. (Original work published 2019)
- Cardarello, R. & Contini, A. (Ed.). (2012). *Parole, immagini metafore*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- CIPS – Cinema e Immagini per la Scuola. (2022). *Il Progetto*. Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito, Direzione Generale Cinema e Audiovisivo. Retrieved September 30, 2022, from <https://cinemaperlascuola.istruzione.it/il-progetto/>
- Clark, R. C., & Lyons, C. (2010). *Graphics for learning: Proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials* (2nd ed.). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Contini A. (2012). Comprendere le immagini: segni iconici e segni plastici. In R. Cardarello, A. Contini (Eds.), *Parole, immagini metafore: Per una didattica della comprensione* (pp. 93–108). Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). *Best practices for mixed methods research in the health sciences*. National Institutes of Health.
- Dondero, M. G., & Reyes, E (2016). Les supports des images : photographie et image. *RFSIC : Revue française en sciences de l'information et de la communication*, 9. <https://doi.org/10.4000/rfsic.2124>
- Dondero, M. G. (2020). *The Language of Images: The Forms and the Forces*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52620-7>
- Eisner, E. W. (1979). Cross-cultural research in arts education: Problems, issues, and prospects. *Studies in Art Education*, 21(1), 27–35. <https://doi.org/10.2307/1319501>
- Eisner, E. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of the mind*. New Haven: Yale University Press.
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, (2012). *Arts and cultural education at school in Europe*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/28436>
- Fabbri, P. (2020). *Vedere ad arte: Iconico e icastico*. Milano: Mimesis Edizioni
- Fabris, A. (2018). *Etica per le tecnologie dell'informazione e della comunicazione*. Roma: Carocci.
- Falcinelli, R. (2020). *Figure: come funzionano le immagini dal Rinascimento a Instagram*. Torino: Einaudi.
- Farné, R. (2021). *Pedagogia visuale. Un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Garvis, S., & Riek, R. (2010). Improving generalist teacher education in the arts. *The Journal of the Arts in Society*, 5(3), 159–167. <https://doi.org/10.18848/1833-1866/CGP/v05i03/35851>
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2010). Supporting novice teachers of the arts. *International Journal of Education and the Arts*, 11(8), 1–23. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ890509>
- Ghirardi, A. (Ed.). (2009). *Insegnare la storia dell'arte*. Bologna: CLUEB.
- Greimas, A. J. (1984). Sémiotique figurative et sémiotique plastique. *Actes Sémiotiques*, 60. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.unilim.fr/actes-semiotiques/3848>
- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hallam, J., Das Gupta, M., & Lee, H. (2008). An exploration of primary school teachers' understanding of art and the place of art in the primary school curriculum. *The Curriculum Journal*, 19(4), 269–281. <https://doi.org/10.1080/09585170802509856>
- Hillman, J. (2002). *Politica della bellezza*. Bergamo: Moretti & Vitali.

- Holt, D. (1997). Hidden strengths: The case for the generalist art teacher. In D. Holt (Ed.), *Primary arts education: Contemporary issues* (pp. 84–95). London: Falmer Press.
- Indelicati, C. (2020). I CCFF di Arte e Immagine in dettaglio. In T. Pera (Ed.), *La “scuola-orchestra”: un modello tra presenza e distanza. La didattica dei concetti fondanti per la competenza* (pp. 157–184). Firenze: Mondadori.
- Jacobs, R. (2008). When do we do the Macerena?: Habitus and arts learning in primary pre-service education courses. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 4(5), 58–73. <https://doi.org/10.5172/ijpl.4.5.58>
- Kárpáti, A., & Emil, G. (2013). From child art to visual language of youth: The Hungarian Visual Skills Assessment. *Study International Journal of Art Education*, 9, 108–132. Retrieved September 30, 2022, from https://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/3058_9-2-p.108-132.pdf
- Kress, G. (2004). Reading images: Multimodality, representation and new media. *Information Design Journal*, 12(2), 110–119. <http://dx.doi.org/10.1075/idjdd.12.2.03kre>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2020). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- La Marca, A. (2014). Nuovo realismo e metodi di ricerca misti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 397–416. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-009-lama>
- Lajevic, L. (2013). Arts Integration: What Is Really Happening in the Elementary Classroom?. *Journal for Learning through the Arts*, 9(1). Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1018332>
- Legrottaglie, S., & Ligorio, M. B. (2014). L'uso delle tecnologie a scuola: il punto di vista dei docenti. *Italian Journal of Educational Technology*, 22(3), 183–190. Retrieved September 30, 2022, from <https://ijet.itd.cnr.it/article/download/188/125/>
- Lemon, N., & Garvis, S. (2013). What is the Role of the Arts in a Primary School?: An Investigation of Perceptions of Pre-Service Teachers in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(9), 1–9. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016023>
- Macauda, A. (2018). *Arte e innovazione tecnologica per una didattica immersiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Mitchell, W. J. T. (2015). *Image Science. Iconology, Visual Culture, and Media Aesthetics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Morin, E. (2021). *Sul cinema. Un'arte della complessità*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 2018)
- MIUR. (2012). *Decreto Ministeriale 254/2012: Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Retrieved September 30, 2022, from https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262
- Panciroli, C., Corazza, L., & Macauda, A. (2020). Visual-Graphic Learning. In E. Cicalò (Ed.), *Proceedings of the 2nd International and Interdisciplinary Conference on Image and Imagination* (pp. 49–62). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41018-6_6
- Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 15(2), 191–201. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-12050
- Polidoro, P. (2004). Inferenze, tensioni e metafore: I meccanismi del linguaggio plastico. *Versus*, n. 98/99, 39–66.
- Polidoro, P. (2008). *Che cos'è la semiotica visiva*. Roma: Carocci.
- Prosser, J. (2007). Visual methods and the visual culture of schools. *Visual Studies*, 22(1), 13–30. <https://doi.org/10.1080/14725860601167143>
- Rabkin, N., & Redmond, R. (Eds.). (2004). *Putting the arts in the picture: Reframing education in the 21st century*. Columbia College Chicago Press.
- Rihter, J., & Poto nik, R. (2022). Preservice teachers' beliefs about teaching pupils with special educational needs in visual art education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 235–248. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862340>
- Rivoltella, P. C. (2014). *La previsione: Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.

- Rivoltella, P.C. (2017). *Media education: Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti: Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Morcelliana.
- Russell-Bowie, D. (2009). Syntegration or disintegration? Models of integrating the arts across the primary curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 10(28), 1–23. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ867855>
- Russell, J., & Zembylas, M. (2007). Arts integration in the curriculum: A review of research and implications for teaching and learning. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 287–312). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_18
- Simon, T., Biró, I., & Kárpáti, A. (2022). Developmental Assessment of Visual Communication Skills in Primary Education. *Journal of Intelligence*, 10(3), 45. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030045>
- Sze, E. (2013). *Sustainable professional development: A case study on quality arts partnerships in the primary classroom* [Hons dissertation]. Sydney: The University of Sydney.
- Triacca, S. (2020). *Didattica dell'immagine. Insegnare con la fotografia nella scuola primaria*. Brescia: Scholé.
- Yusuf, H. O. (2016). Effectiveness of Using Creative Mental Images in Teaching Reading Comprehension in Primary Schools in Nigeria. *American Journal of Educational Research*, 4(1), 18–21. Retrieved September 30, 2022, from <http://www.sciepub.com/EDUCATION/abstract/5452>
- Vinella, M. (2015). *Educare all'arte. Pedagogia dello sguardo e didattica visiva*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Welch, A. (1995). The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues in Educational Research*, 5(1), 71–84. Retrieved September 30, 2022, from <https://iier.org.au/iier5/welch.html>
- Zimmerman, E. (1994). Current research and practice about pre-service visual art specialist teacher education. *Studies in Art Education*, 35(2), 79–89. <https://doi.org/10.2307/1320822>



A training model for teacher professional development

Un modello di formazione per lo sviluppo professionale degli insegnanti

Antonio Marzano

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF), Università di Salerno
amarzano@unisa.it
<https://orcid.org/0000-0002-8265-6948>

ABSTRACT

The models currently adopted in teacher training need a profound review and now they have to be organically inserted within circular models aimed at progressive improvement, which involve a continuous integration among recognition of the problem, selection of hypotheses, development of effective interventions, evaluation of results, review. The purpose of this paper is to describe both the technical and organizational methods that allow implementing a training project capable to accompany and translate into practice the objectives identified in the School Improvement Plans (SIP) in order to make them the subject of targeted and functional interventions to achieve the expected results. An important role is taken by guided modelling processes, integrated with direct experiences in the classroom completed by recursive “reflective activities” and, in this sense, the methodologies and techniques that, more than others, can respond to training needs will be presented. In particular, activities of microteaching and lesson study will be detailed since, when they are hybridized with video modelling, they could prefigure a development perspective for teacher training processes.

Gli attuali modelli nella formazione degli insegnanti necessitano di una profonda rivisitazione e richiedono ormai di essere inseriti organicamente all'interno di modelli circolari orientati al progressivo miglioramento, che comportano una integrazione continua tra riconoscimento del problema, selezione di ipotesi, messa a punto di interventi adeguati, valutazione dei risultati, riesame. Lo scopo di questo lavoro è di descrivere le modalità tecniche e organizzative attraverso le quali è possibile attuare un progetto formativo capace di accompagnare e tradurre in pratica gli obiettivi individuati nei piani di miglioramento delle scuole per renderli oggetto di interventi mirati e funzionali al conseguimento dei risultati attesi. Un ruolo importante è assunto dai processi di modellamento guidato, integrati con esperienze dirette in aula accompagnate da “attività riflessive” di natura ricorsiva e, in tal senso, presenteremo le metodologie e le tecniche che, più di altre, possono rispondere alle esigenze di formazione. Ci riferiamo, in particolare, al microteaching e al lesson study che, se ibridati con il *video modeling*, potrebbero prefigurare una prospettiva di sviluppo per i processi di formazione degli insegnanti.

KEYWORDS

Teacher education, Video Modeling, Microteaching, Lesson Study, Professional Development
Formazione degli Insegnanti, Video Modeling, Microteaching, Lesson Study, Sviluppo Professionale

CONFLICTS OF INTEREST

The Author declares no conflicts of interest.

1. Introduzione

La formazione degli insegnanti è un tema che da lungo tempo è dibattuto in ambito scientifico. Gli approcci sono diversi e diverse sono (e sono state) le soluzioni proposte. In tal senso, è ormai consolidato affermare che la qualità dell'azione didattica si ripercuota sugli esiti di apprendimento, ma ciò che contribuisce ad accrescere il valore dell'effetto¹ dell'insegnamento è il livello di consapevolezza che il docente raggiunge rispetto all'impatto *visibile* sullo stesso apprendimento (Hattie, 2012). La formazione richiede di essere inserita organicamente all'interno di modelli circolari orientati al miglioramento, secondo l'ottica dei sistemi della qualità. In questo senso una rivoluzione epistemologica e pratica si sta affermando negli approcci metodologici per il cambiamento dell'insegnamento (Marzano, 2019): la definizione chiara e consapevole degli obiettivi, la conoscenza diffusa delle metodologie più efficaci fondate su evidenze scientifiche, la formazione degli insegnanti per la padronanza di queste ultime, l'accompagnamento in aula delle azioni da loro eseguite, la visibilità degli effetti, sono tutti aspetti di un unico processo.

Quando si considerano gli interventi di formazione in servizio degli insegnanti, gli attuali modelli vedono di norma prevalere due tipologie, entrambe scisse da un rapporto con il conseguimento del risultato in termini di miglioramento degli apprendimenti: una formazione generalista, basata tipicamente sulla presentazione di tematiche etiche e socioculturali (si pensi a termini come intercultura, inclusione, genere, empatia, educazione emotiva, intelligenze multiple, mente-corpo); una formazione orientata alla padronanza di specifiche tecniche o metodologie, ma scelte, molte volte, senza averne prima adeguatamente verificata la loro efficacia. In questa situazione, tuttavia, un radicale cambiamento sta affermandosi: la formazione degli insegnanti deve essere finalizzata al conseguimento di obiettivi ben definiti e deve essere rivolta dunque ad "attrezzare" i docenti di tutti quegli elementi indispensabili al loro conseguimento.

La visibilità "condivisa" tra docenti e allievi rappresenta una delle principali finalità su cui orientare i programmi formativi "per sviluppare l'expertise didattica"

1 Lo sviluppo della cultura EBE (*Evidence Based Education*) pone un'attenzione più marcata alla comparazione sull'efficacia dei metodi applicati su larga scala e alle sintesi di ricerca (metanalisi, *Best Evidence Synthesis, Systematic Reviews*). Sul piano della comparabilità, un indice ormai comunemente utilizzato nella letteratura scientifica *evidence-based* è l'*Effect Size* (ES). "Con l'ES non ci si chiede se la differenza tra i gruppi è statisticamente significativa ma quanto l'intervento è stato efficace in rapporto a criteri esterni di riferimento quale, ad esempio, il normale progresso degli apprendimenti degli studenti" (Marzano & Calvani, 2020).

(Bonaiuti et al., 2012, p. 247). La riflessione in azione (Schön, 1983/1993; Damiano, 2007) consente al docente di acquisire una maggiore consapevolezza della pratica in situazione, cogliendo i punti di forza e di debolezza per rivedere, criticamente, la propria azione d'insegnamento (Hiebert et al., 2007; Lewis et al., 2012; Cheung & Wong, 2014). Centrali sono dunque gli atteggiamenti e le conoscenze metodologiche degli insegnanti che devono essere preliminarmente individuate nei piani di miglioramento (PdM) per renderli oggetto di interventi mirati e funzionali al conseguimento degli obiettivi. In questa prospettiva il programma di maggior rilievo internazionale può essere individuato nel *Visible Learning plus* di J. Hattie (2017) basato essenzialmente su interventi sui mind frame degli insegnanti. Per Hattie, bisogna favorire l'acquisizione dei tratti propri di un insegnante esperto, di tutti quegli elementi che contraddistinguono l'expertise didattica². Il programma di formazione è articolato in quattro fasi: workshop formativo iniziale; interventi sui mind frame degli insegnanti; osservazione in classe delle azioni effettuate; valutazione a distanza di tempo dei risultati dei miglioramenti da parte degli alunni con calcolo del guadagno al di là di quanto ci si può normalmente aspettare.

Partendo da queste prime considerazioni, dunque, sono almeno tre le tipologie di interventi da progettare ed attuare in un processo di formazione dove andrebbero previste azioni: (a) tese a chiarire ed approfondire le "cornici mentali", i mind frame degli insegnanti (Fullan, 2011; Hattie, 2012; Menichetti et al., 2019) per comprendere e rendere visibile l'impatto dell'azione didattica sullo studente (le teorie e gli schemi intorno a ciò che si deve fare; i metodi didattici e disciplinari da impiegare lavorando e, nel caso, migliorando l'idea di "didattica efficace" che ogni insegnante porta dentro di sé e che si riflette nel lavoro in classe con gli studenti); (b) mirate alla conoscenza e padronanza dello specifico metodo o modello didattico riconosciuto come il preferibile per il PdM, per conseguire il possesso di una adeguata "attitudine epistemologica" (Calvani, 2014); (c) dedicate alle conoscenze tecniche e docimologiche per la rilevazione dell'impatto e la valutazione finale dei risultati (Robasto, 2017).

Il momento della decisione per il miglioramento implica conoscenze adeguate e una capacità di valutazione critica delle possibilità in gioco. L'obiettivo di questo lavoro è di proporre le modalità tecniche attraverso le quali è possibile attuare una formazione capace di accompagnare e tradurre in pratica un PdM³ fino al conseguimento dei risultati attesi.

Un programma di formazione non può esaurirsi in una semplice acquisizione di consigli e raccomandazioni verbali per quanto ragionevolmente affidabili: esso richiede un impegno del docente, una sua disponibilità a mettersi in gioco, a dare dimostrazioni relative alla loro comprensione ed alla capacità di metterle in pratica. A nostro parere, un ruolo importante assumono i processi di modellamento guidato, integrati con esperienze dirette in aula accompagnate da "attività riflessive" di natura ricorsiva. Una integrazione più profonda della formazione do-

2 Per citarne solo alcuni, la definizione chiara degli obiettivi e dei criteri di valutazione, la comunicazione e la condivisione con gli alunni; la capacità di creare un clima sfidante stimolando la partecipazione attiva degli studenti; la progettazione di attività che prevedono situazioni laboratoriali e lavori di gruppo; l'uso efficace dei feedback.

3 Il Piano di Miglioramento rappresenta il documento nel quale confluiscono le scelte progettuali, adottate dalla scuola sulla base delle esigenze contestuali, per pianificare percorsi formativi efficaci e di miglioramento. Possiamo intenderlo come "un programma di intervento chiaramente strutturato, finalizzato e consapevolmente mirato al conseguimento di specifici obiettivi che nascono dalla rilevazione di precise criticità che si intende risolvere" (Calvani & Marzano, 2019).

vrebbe prevedere, in chiave estensiva, un'azione formativa continua in aula e, in tal senso, presenteremo le metodologie che, più di altre, possono rispondere a queste esigenze di formazione: il *microteaching* e il *lesson study* che, se ibridati con il *video modeling*, potrebbero prefigurare una prospettiva di sviluppo per i modelli/processi di formazione degli insegnanti.

2. Alcune premesse teoriche

La scelta delle modalità attraverso le quali orientare azioni formative che vogliono diventare un fattore coadiuvante per il conseguimento del risultato diventa fondamentale e una soluzione potrebbe essere individuata nell'integrazione tra attività di modellamento guidato (*modeling*, mostrare il "come fare" nella pratica avvicinando gli insegnanti ai comportamenti assunti come riferimento) e di pratica diretta in aula accompagnati, ricorsivamente, da momenti collegiali aperti al confronto e alla riflessione sui processi attivati.

Il *modeling*, una tecnica utilizzata in ambito formativo propria delle forme dell'apprendistato, è stata riproposta più recentemente nei modelli costruttivisti dell'apprendistato cognitivo. Nei percorsi di potenziamento cognitivo, il modellamento favorisce lo sviluppo del ragionamento mediante processi dialogici e metacognitivi. Le tecniche si basano su esempi di lavoro (*worked examples*) che chiariscono cosa lo studente debba fare e sul pensiero ad alta voce (*thinking aloud*) con il quale vengono ripercorse le sequenze delle azioni per favorire il ragionamento (Clark, 2010; Trinchero, 2013). Successivamente si opera il passaggio dalla pratica guidata a quella individuale o di gruppo, quest'ultima rinforzata dalla discussione tra pari, che incoraggia l'elaborazione del compito mediante processi di transfert. Il modellamento, dunque, rappresenta un approccio di insegnamento utile per acquisire o affinare conoscenze procedurali e risulta maggiormente rilevante quanto più si avvicina al proprio target di riferimento (Woolfolk, 2010; Prater et al., 2011). L'essere *esposti* a modelli di azione crea opportunità di apprendimento innescando processi di diversa natura (Santagata & van Es, 2010): attentivi, finalizzati a riconoscere il livello di rilevanza e di somiglianza attribuito al modello; di ritenzione, legati alla capacità di conservare in memoria informazioni di tipo visivo e verbale; di riproduzione, quale effetto derivato dall'osservazione del modello; motivazionali, in quanto il *modeling* dei comportamenti, incoraggiato dalla capacità previsionale e dalla percezione di autoefficacia (indipendentemente dalla possibilità di ricevere dei rinforzi o delle gratificazioni performative), stimola a riprodurre ciò che si è osservato con maggiore organicità. Al di là della sua applicazione nell'interazione tra docente e allievo, il *modeling* si presenta in tutta la sua efficacia nella formazione degli insegnanti (Borko et al., 2008; Hattie, 2009; Sherin, van Es, 2009; Seidel, Sturmer, 2014).

Il docente/formatore, con l'utilizzo di video o mediante la dimostrazione in presenza, dovrebbe mostrare e descrivere gli atteggiamenti corretti e le modalità più idonee per organizzare e presentare specifici argomenti, indicando nel dettaglio i passaggi, gli artefatti da utilizzare, le sollecitazioni da proporre. Negli ultimi anni, si è affermato, come naturale sviluppo di questa tecnica, l'utilizzo di video reperibili da piattaforme web (ad esempio, YouTube) che permettono di fruire di risorse condivise specificamente costruite a questo scopo. Con il *video modeling* ci si avvale della tecnologia video per mostrare, in un arco temporale definito, la corretta esecuzione di comportamenti da applicare e calibrare in determinati contesti. Il video, in quanto strumento di mediazione (Gaudin & Chaliès, 2015), può

essere dunque utilizzato per acquisire maggiori conoscenze pratiche su tecniche e metodologie operative efficaci da contestualizzare in classe e “si rivela un espediente di successo in grado di integrare e supportare, attraverso la dimensione visiva, l’osservazione pratica e diretta, l’insegnamento-apprendimento di buone pratiche didattiche che altrimenti rimarrebbero spiegate solo verbalmente” (Micheletta, 2014, p. 230).

Gli aspetti positivi forniti dall’utilizzo dei video nei percorsi formativi sono numerosi in letteratura (Borko, 2004; Brophy, 2003; Santagata & Guarino, 2011; Calvani, et al. 2014; Seidel & Stürmer, 2014). Secondo Goldman (2007) il video restituisce la complessità della situazione reale in classe e, a seconda degli obiettivi formativi stabiliti, la visualizzazione assume differenti accezioni: offre esempi di buone pratiche d’insegnamento; mostra setting formativi ideali; induce ad affinare l’interpretazione e la riflessione; permette la valutazione delle competenze professionali nell’interazione didattica; chiarisce l’implicito che è nelle pratiche e consente di formalizzare la conoscenza latente così da risalire ai mind frame tratti da esperienze d’insegnamento indirette (Fadde & Rich, 2010; Martin & Siry, 2012; Blomberg et al., 2014; Micheletta, 2014). Il lavoro di Gaudin e Chaliés (2015) evidenzia il valore aggiunto, tratto dalla visualizzazione di un video, nello sviluppo della “visione professionale” degli insegnanti. Tale capacità si basa prevalentemente su due momenti: la percezione selettiva della varietà dei contenuti emersi e l’attivazione del ragionamento (Goodwin, 1994; van Es & Sherin, 2002; van Es & Sherin, 2008) che, rinviando a un processo attivo e dinamico, inducono al pensiero riflessivo. L’interesse si sposta così dall’acquisizione delle tecniche alla «promozione di competenze analitiche capaci di guidare la riflessività» (Bonaiuti et al., 2017, p. 406) creando, in questo modo, un circolo virtuoso che, partendo dalla comprensione dell’evento osservato, rinsalda la consapevolezza del proprio agito e ridefinisce le azioni future. Il modellamento (e con esso il *video modeling*) va comunque integrato nel modello/processo di formazione e nel modello che intendiamo proporre (cfr. *Paragrafo 3*) e rappresenta solo il momento iniziale del percorso di formazione che, successivamente, va accompagnato con azioni di supporto in presenza e costanti feedback, secondo un’ottica di circolarità ricorsiva tra teoria e pratica, allo scopo di favorire lo sviluppo dell’expertise didattica (Marzano & Calvani, 2020). Il riferimento è in particolare al microteaching e al lesson study che, se ibridati con il *video modeling*, potrebbero prefigurare una prospettiva di sviluppo per i modelli formazione degli insegnanti.

L’importanza dell’esperienza diretta, della riflessione e dell’auto-osservazione nello sviluppo della expertise didattica è sostenuta da diversi autori. Bennett (1987) afferma che un metodo di formazione è efficace se offre agli insegnanti contenuti teorici, esperienza pratica e feedback. Metcalf (1995), nella sua metanalisi, dimostra come le esperienze dirette siano in grado di produrre effetti positivi e stabili sulla formazione del docente (Effect Size, $ES = 0.70$)⁴. Sono numerose le tecniche che, già da tempo note, possono promuovere e sostenere negli insegnanti la capacità di riflessività sul proprio agire/agito professionale e favorire processi ciclici di azione per il conseguimento di obiettivi di miglioramento chiaramente definiti (Hattie & Yates, 2014, p. 96). Queste tecniche, fondate su processi ciclici di azione e riflessione, permettono agli insegnanti, in contesti che si contraddistinguono

4 L’Effect Size (ES) è un indice costruito su base statistica per misurare l’efficacia di un intervento educativo. Come valori di riferimento si considera *molto piccolo* se è minore o uguale di 0.20, *piccolo* se è tra 0.20 e 0.50; *medio* se è tra 0.50 e 0.80; *grande* se è superiore a 0.80. Secondo Hattie (2009), l’ES diventa significativo quando supera il valore di 0.40.

come vere comunità di pratica, di pensare e ripensare alla personale azione didattica e di ottenere un notevole impatto sullo sviluppo professionale in termini di miglioramento dei risultati sia individuali che collettivi (Maltinti, 2014).

Il microteaching⁵, nato proprio all'interno di programmi rivolti alla formazione degli insegnanti, si pone l'obiettivo di far acquisire specifiche tecniche e abilità didattiche utili per lo sviluppo professionale (Allen & Clark, 1967; Johnson, 1967; Allen & Ryan, 1969). Questa pratica formativa prevede la pianificazione di una procedura costituita dall'alternarsi di una serie di fasi (Cooper & Allen, 1970; Felisatti & Tonegato, 2012). Nella prima (*Plan*), l'insegnante progetta una breve lezione scegliendo l'argomento e la metodologia didattica con cui realizzare l'intervento. Nella seconda (*Teach*), si procede alla realizzazione e alla videoripresa dell'intervento didattico in un contesto d'aula, reale o simulato, costituito da un piccolo gruppo di studenti o colleghi. Successivamente si passa alla fase dell'osservazione e della riflessione (*Feedback*) in cui la prestazione videoregistrata viene analizzata e discussa con il sostegno di un mentore/supervisore. Alla luce delle considerazioni emerse in merito alla performance del docente, si procede alla ri-progettazione (*Re-plan*) e alla nuova presentazione revisionata (*Re-teach*) dell'intervento didattico apportando le eventuali modifiche. Infine, è prevista l'analisi del nuovo video (*Re-feedback*) per la verifica degli eventuali e ulteriori miglioramenti dell'intervento.

La metodologia pone la sua attenzione sulla capacità di promuovere un pensiero riflessivo sul «proprio agire professionale», avvalendosi delle tecnologie (Pedone & Ferrara, 2014, p. 86). Con l'ausilio delle videoregistrazioni, l'insegnante può «guardarsi allo specchio» (Tochon, 2009, p. 20) e valutare analiticamente l'esperienza vissuta in classe permettendo di esaminare a posteriori l'intervento didattico (i contenuti, il comportamento, la gestualità, lo stile comunicativo), di riflettere sull'azione, analizzare le variabili contestuali per attribuire significato alle azioni registrate. Con il microteaching, si potenzia la riflessività professionale come attitudine dell'insegnante che, sviluppando maggiore autostima e consapevolezza (Singh, 2010), è sollecitato ad analizzare e valutare le proprie azioni con la possibilità di esplorare gli effetti che le strategie didattiche hanno sul processo di insegnamento-apprendimento, di analizzare i comportamenti mediante il confronto tra colleghi, di stimolare la «riflessività professionale» (Calvani et al., 2015, p. 136) nel rapporto dialogico tipico delle comunità di pratica (Wenger, 2006). Una criticità, forse la maggiore, va rilevata ed è legata alla difficoltà e al disagio che molti insegnanti provano nel sottoporsi ad uno sguardo esterno, percepito come minaccia per l'autostima personale (Micheletta, 2014). Molte volte, infatti, si preferisce ricevere il feedback da un collega/mentore di fiducia, piuttosto che da un gruppo di pari o da un esperto esterno (Bonaiuti et al., 2012).

Il lesson study è una pratica formativa centrata sulla progettazione della lezione elaborata in maniera collaborativa da un gruppo di docenti che, in particolar modo, prestano attenzione alla processualità delle azioni d'insegnamento-apprendimento (Lewis et al., 2006; Lewis & Hurd, 2011; Chen & Yang, 2013; Bartolini Bussi & Ramploud, 2018). In letteratura, sono numerosi i riferimenti circa l'efficacia didattica della metodologia nei programmi di sviluppo professionale degli insegnanti⁶. (Fernandez, 2010; Verhoef et al., 2015; Ermeling & Graff-Ermeling, 2016;

5 In riferimento al microteaching, Hattie (2009; 2015) riporta un indice di efficacia molto alto, compreso tra 0.70 e 0.85. Se abbinato con l'analisi critica della video lezione (*video review*) il valore è superiore a 0.85.

6 In riferimento al lesson study, Lewis e Perry (2017) riportano un indice di efficacia pari a 0.49.

Nami et al., 2016). Il percorso formativo consente di coniugare il contenuto, la comunità e il contesto riconoscendo l'opportunità, da parte dei docenti, di sperimentare nuove pratiche didattiche (Krainer, 2011; Lewis 2016).

L'apprendimento professionale, nel lesson study, è di natura sociale, nasce dall'interazione tra gli insegnanti e il valore aggiunto della lezione è dato dall'analisi e dalla discussione sulla stessa. Ogni lezione richiede «un momento preventivo di preparazione» (Calvani, 2014, p. 65) che vede coinvolti docenti, esperti e il «docente pilota» per la realizzazione dell'intervento didattico in classe. Si stabiliscono gli obiettivi, i momenti dedicati all'osservazione e alla condivisione di ciò che avverrà in classe, inclusa l'interazione docente-allievi (Lewis, 2002); si organizza il piano della lezione (Lee & Takahashi, 2011); si decidono gli strumenti per l'osservazione che può avvenire trascrivendo note personali su carta, oppure tramite videoregistrazioni per raffinare successivamente l'analisi e la riflessione dei processi attuati (Calvani, 2007). Durante lo svolgimento della lezione in classe da parte del «docente pilota» il team conduce l'osservazione che mira a rintracciare la reazione degli studenti e non la performance del docente, cercando di «cogliere la complessità del processo» (Bartolini Bussi, Ramploud, 2018, p. 20). Conclusa la lezione, il gruppo si confronta su quanto avvenuto in classe (l'azione didattica, il comportamento dei discenti, i risultati di apprendimento). La videoregistrazione, se effettuata, conferisce senso alle pratiche in aula (Blomberg et al., 2013), unisce elementi osservabili a valutazioni qualitative delle attività svolte dai soggetti partecipanti (Engle et al., 2009) e consente la focalizzazione su ciò che potrebbe fungere da «inciampo» all'apprendimento attraverso la comprensione del contenuto (Cerbin & Kopp, 2006). Durante la discussione vengono evidenziate le eventuali debolezze così da poter ripensare l'intervento sulla base dei feedback ricevuti in vista di una sua riprogettazione (Bartolini Bussi & Ramploud, 2018). L'efficacia del modello consiste nella predisposizione di un «format didattico» adeguato agli obiettivi stabiliti, alle esigenze del contesto e all'apprendimento degli studenti. La revisione della lezione determina un ciclo continuo di ricerca-formazione-azione, ponendo l'insegnante nella condizione di implementare, osservare e riflettere sulle strategie adottate. Per tale motivo, il gruppo di progetto, dopo l'analisi del materiale osservato, prende atto delle criticità emerse così da presentare una nuova lezione caratterizzandosi come vere e proprie *communities of inquiry* (Doig & Groves, 2011). Come per il microteaching, si punta a una prassi che consenta di realizzare esperienze di ricerca-formazione che favoriscano l'acquisizione di conoscenze pedagogiche e didattico-disciplinari per rendere l'insegnamento più efficace.

3. Un modello per la formazione degli insegnanti

Il modello che qui intendiamo presentare comporta l'organizzazione delle tecniche e delle procedure poco sopra descritte, coi suoi specifici criteri di esplicitzza e rigore, da ricollocare in un processo tenendo conto del contesto di riferimento e degli avanzamenti scientifici già riconosciuti come i più affidabili e dove il concetto di «visibilità» dell'impatto conseguito pervade ogni passaggio, costringendo a rendere costantemente trasparente il risultato agli occhi di tutti gli attori coinvolti⁷. L'intero processo è finalizzato alla rimozione di specifiche carenze di cono-

7 Le scelte delle azioni migliorative dovrebbero risultare «informate da evidenze». Come si possa fare

scenze e procedure in alcuni momenti fondamentali dei percorsi orientati al cambiamento delineando una nuova prospettiva di formazione capace di integrare e rispettare le istanze della complessità con quelle della decidibilità e della rendicontabilità. Al contempo, va riconosciuta la necessità di rispettare istanze quali la validità ecologica, l'apporto della sapienza pratica degli insegnanti, la necessità di perfezionare progressivamente il modello adottato. La nostra proposta, tenendo conto delle azioni di miglioramento previste nel PdM sulla base delle criticità emerse (e delle risorse a disposizione), si articola in sei azioni sequenziali (*Figura 1*):

1. si elabora il progetto di formazione definendo chiaramente gli obiettivi, le specifiche caratteristiche e le modalità per la valutazione dell'impatto;
2. nella fase iniziale del percorso va prevista la presentazione della filosofia generale del metodo, dei principi fondamentali di efficacia, delle modalità tecniche per la valutazione dell'impatto e della capacità all'accoglienza e al perseguimento del programma;
3. si individuano (a) i coerenti interventi sui mind frame degli insegnanti finalizzati alla conoscenza e padronanza dello specifico metodo o modello didattico (avere sufficiente confidenza con i contenuti; riuscire a "sintonizzare" i contenuti con le preconcoscenze degli allievi; essere in grado di individuare le conoscenze e le strutture essenziali, le big ideas della struttura dei saperi da trattare) e (b) i contenuti per gli approfondimenti delle conoscenze tecniche e docimologiche per la rilevazione dell'impatto e la valutazione dei risultati. In questa fase/periodo gli interventi formativi vanno basati soprattutto sul modellamento tenendo conto delle metodologie più efficaci fondate su evidenze scientifiche e apportando eventuali modifiche per una efficace contestualizzazione;
4. si progettano le attività didattiche e, fissati i modelli e schemi predefiniti che indicano cosa osservare, quali suggerimenti indicare e a quali obiettivi mirare, si attua l'intervento in aula;
5. si osservano le azioni effettuate in classe (microteaching e lesson study) e si organizzano incontri periodici per il monitoraggio del lavoro in classe finalizzati all'attivazione di processi riflessivi per il miglioramento dell'azione didattica;
6. si valutano l'impatto del programma e i risultati da parte degli alunni per il successivo aggiornamento/revisione del PdM.

a conoscere quanto la ricerca ha già acquisito in questo ambito, consultando anche i maggiori centri che producono sintesi di ricerca e linee guida e come si possa valutare l'affidabilità delle nostre conoscenze, è stato oggetto di altri lavori (Cfr. in Italia Vivanet, 2014; 2015; Pellegrini, Vivanet, 2018; Calvani, Trincherò, Vivanet, 2018).

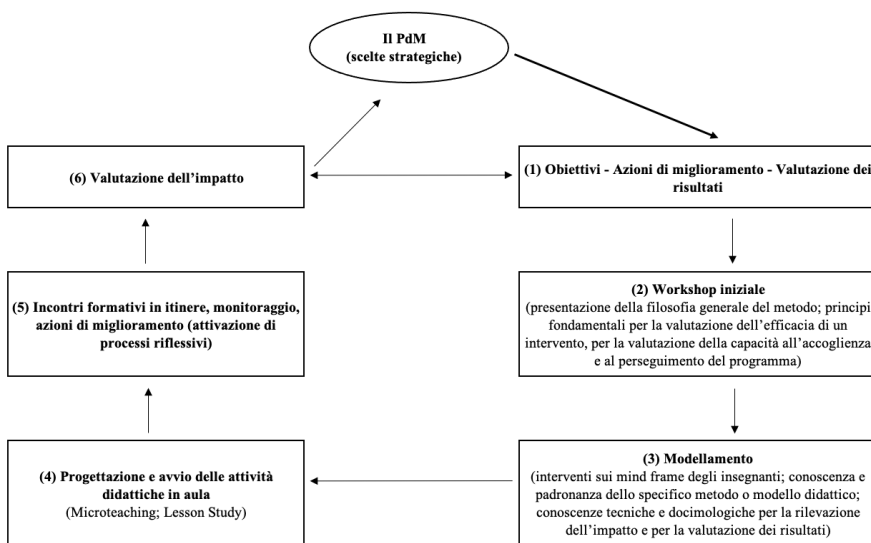


Figura 1. Il modello/processo di formazione.

Il processo di formazione⁸ dovrebbe dunque prevedere momenti/periodi diversi di sviluppo: dopo il workshop iniziale e introduttivo al percorso, interventi successivi, basati soprattutto sul modellamento (con l'utilizzo di video o mediante la dimostrazione in presenza); l'accompagnamento in aula attraverso tecniche di microteaching e lesson study; momenti di confronto "in itinere" tra gli insegnanti per promuovere la capacità di riflessività sul proprio agire/agito professionale (Schön, 1983/1993; 1987/2006) per favorire processi autovalutativi e trasformativi (Mezirow, 2003). Sono, questi, interventi volti dapprima a favorire la revisione e l'integrazione dei mind frame degli insegnanti e, poi, ad accompagnare l'attuazione del programma sino all'accertamento dell'impatto che questo ha comportato e reso visibile agli occhi degli stessi insegnanti.

4. Riflessioni conclusive

Anche la scuola sta ormai facendo propria la logica dei modelli circolari tipici dei sistemi per la qualità, orientati al miglioramento progressivo, che comportano una integrazione continua tra riconoscimento del problema, selezione di ipotesi, messa a punto di interventi adeguati, valutazione dei risultati, riesame. Al di là delle buone intenzioni e della retorica diffusa, questo percorso stenta però a diventare efficace in quanto, anche laddove la scuola riconosce problemi reali, rimane difficile una scelta di significative azioni di miglioramento senza disporre di adeguate conoscenze relative a "cosa funzioni meglio nel particolare contesto" e di supporti metodologici e docimologici per rendere visibile il conseguimento dei traguardi.

8 Il modello è costituito da una sequenza di azioni e processi (individuali e collettivi) che possiamo riassumere nei seguenti: apprendere, applicare, analizzare, riflettere, riesaminare (*Learn, Apply, analyze, reflect, review*: LANCE).

L'individuazione e la valutazione delle criticità devono permettere di definire coerenti strategie di risoluzione al fine di evitare o almeno limitare i rischi derivanti dall'improvvisazione, con conseguenti sprechi di energie e risorse. In tal senso, è necessaria una significativa rivisitazione dei modelli didattici alla luce delle nuove istanze provenienti dalle mutate caratteristiche dei contesti in cui le istituzioni scolastiche operano e che impongono di supportare concretamente le scuole nell'attuazione dei PdM, mediante gli apporti delle recenti acquisizioni della ricerca scientifica evidence-based e degli strumenti e prodotti tecnologici che permettono di avvicinare la pratica didattica e la riflessione al conseguimento di specifici obiettivi.

La situazione cambia sensibilmente se si utilizzano tecniche che, secondo un'ottica di circolarità ricorsiva tra teoria e pratica, mirano al conseguimento di specifici comportamenti didattici target; l'expertise professionale, va ribadito, non può fondarsi solo sulla mera teoria, mediata dalla comunicazione verbale, ma deve coniugare al suo interno modellamento, esperienze dirette, riesame del comportamento, con l'obiettivo di "rimuovere" tutti quegli elementi individuati come potenziali o reali criticità (atteggiamenti e motivazioni, fino a comprendere metodi e modelli didattici).

Per queste ragioni abbiamo sottolineato come la formazione degli insegnanti debba diventare parte integrante di questa azione di trasformazione descrivendo e proponendo un modello/processo di formazione costituito da specifici "momenti" il cui intreccio in rapporto alla complessità di un programma orientato al miglioramento diventa cruciale e richiede un forte impegno da parte di tutti gli attori coinvolti. In questo senso, riteniamo imprescindibile auspicare una maggiore, continua e più stretta collaborazione tra istituzioni scolastiche e centri universitari interessati ad attuare modelli di formazione in ottica *evidence-based*.

L'utilizzo delle tecniche descritte, naturalmente, presenta qualche criticità. La loro applicazione ad interi cicli di lezioni può comportare dispersività di tempi e non sempre, inoltre, gli insegnanti in team sono in grado di individuare le reali problematicità: agiscono, in questo caso, preconcreti e visioni ingenui di cui essi stessi sono portatori. Va anche tenuta in debita considerazione la generale titubanza degli insegnanti ad accettare di rendere visibile e, quindi, valutabile il proprio operato agli altri colleghi; in questo caso è (e sarà) importante intervenire «sugli aspetti culturali e psicosociali che regolano la condizione emotiva che si genera nel rendere oggetto di osservazione e di valutazione il proprio comportamento didattico» (Bonaiuti et al., 2012, p. 246).

La svolta in atto nella recente ricerca educativa, in definitiva, permette di aprire una nuova fase in questo cammino: mentre da un lato fornisce modelli di intervento basati su una integrazione stretta tra formazione, azione e valutazione, dall'altro offre suggerimenti concreti al docente per selezionare strategie didattiche più affidabili e, in qualche caso, programmi strutturati che hanno già dimostrato in altre circostanze la loro efficacia. Il processo/modello di formazione proposto, fondato su processi ciclici di azione e riflessione, può permettere agli insegnanti, in contesti che si contraddistinguono come vere comunità di pratica, di pensare e ripensare alla personale azione didattica e di ottenere un notevole impatto sullo sviluppo professionale in termini di miglioramento dei risultati sia individuali che collettivi.

Riferimenti bibliografici

- Allen, D., Clark, R. (1967). Microteaching: Its rationale. *High School Journal*, 51(2), 75–79. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/40366699>
- Allen, D., & Ryan, K. (1969). *Microteaching. Reading*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York, NY: Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bartolini Bussi, M. G., & Ramploud, A. (Ed.). (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Bennett, B. B. (1987). *The Effectiveness of Staff Development Training Practices: A MetaAnalysis* [doctoral dissertation]. University of Oregon. ProQuest No. 8721226
- Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran Sherin, M., Borko, H., & Seidel T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for educational research online*, 5(1), 90–114. <https://doi.org/10.25656/01:8021>
- Blomberg, G., Sherin, M. G., Renkl, A., Glogger, I., & Seidel, T. (2014). Understanding Video as a Tool for Teacher Education: Investigating Instructional Strategies Integrating Video to Promote Reflection. *Instructional Science*, 42(3), 443–463. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9281-6>
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Picci, P. (2012). Tutorship e video annotazione: il puntodi vista degli insegnanti/Tutorship and video annotation: teachers' perspectives on innovation. *Italian Journal of Educational Research*, 5(S), 246–258. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/253>
- Bonaiuti, G., Santagata, R., & Vivanet, G. (2017). Come rilevare la visione professionale degli insegnanti. Uno schema di codifica. *Italian Journal of Educational Research*, 10, 401–417. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2512>
- Borko, H., Jacobs, J. K., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417–436. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.012>
- Brophy, J. (Ed.) (2003). *Using Video in Teacher Education* (Vol 10). Emerald. [https://doi.org/10.1016/S1479-3687\(2003\)10](https://doi.org/10.1016/S1479-3687(2003)10)
- Calvani, A. (Ed.). (2007). *Fondamenti di didattica*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., Bonaiuti, G., & Andreocci, B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Italian Journal of Educational Research*, 4(6), 29–42. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/273>
- Calvani, A., Menichetti, L., Micheletta, S., & Moricca, C. (2014). Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori. *Italian Journal of Educational Research*, 7(13), 69–84. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1095>
- Calvani, A., Maltinti, C., Menichetti, L., Micheletta, S., & Orsi, M. (2015). La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio; bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo. *Cqia Rivista*, 15, 136–148. Retrieved September 30, 2022, from <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/228>
- Calvani, A., Trinchero, R., & Vivanet, G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Apl.E. *Educational Cultural and Psychological Studies Journal*, 18: 311–339. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-cal1>
- Calvani, A., Marzano, A. (2019). Ricerca informata da evidenze e piani di miglioramento delle scuole. Un'integrazione indispensabile. In G. Domenici & V. Biasi (Eds.), *Atteggiamiento scientifico e formazione dei docenti* (pp. 92–103). Milano: FrancoAngeli.
- Calvani A., & Marzano A. (2020), Progettare per un miglioramento basato su evidenze.

- Quale metodologia?. *Italian Journal of Educational Research*, 13(24), 67–83. <https://doi.org/10.7346/SIRD-012020-P67>
- Cerbin, W., & Kopp, B. (2006). Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 250–257. Retrieved September 30, 2022, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068058.pdf>
- Chen, X., & Yang, F. (2013). Chinese Teachers' Reconstruction of the Curriculum Reform Trough LS. *International Journal for lesson and Learning Studies*, 2(3), 218–236. <http://dx.doi.org/10.1108/IJLLS-02-2013-0011>
- Cheung, W. M., & Wong Y. W. (2014). Does Lesson Study work? A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 137–149. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2013-0024>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Cooper, J., M., & Allen D., W. (1970). *Microteaching: history and present status*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=ED036471>
- Damiano, E. (Ed.) (2007). *Il mentore: Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Deming, E. W. (1994). *The new economics for industry, government, education*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Doig, B., & Groves, S. (2011). Japanese Lesson Study: Teacher Professional Development through Communities of Inquiry. *Mathematics Teacher Education and Development*, 13(1), 77–93. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ960950>
- Engle, R. A., Conant, F. R., & Greeno J. G. (2009). Progressivo affinamento di ipotesi della ricerca supportata da video. In R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Ed.), *Video-ricerca nei contesti di apprendimento*, 331–353. Milano: Raffaello Cortina.
- Ermeling, B. A., & Graff-Ermeling, G. (2016). *Teaching better, igniting and sustaining instructional improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin. <https://dx.doi.org/10.4135/9781071800515>
- Fadde, P., & Rich, P. (2010). Guerrilla video: A new protocol for producing classroom video. *Educational Technology*, 50(1), 4–8. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/44429756>
- Felisatti, E., & Tonegato, P. (2012). Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio online per la formazione iniziale degli insegnanti. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 79(12), 64–70. <https://doi.org/10.13128/formare-12602>
- Fernandez, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learnt through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 351–362. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.012>
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system Reform*. Melbourne: Center for Strategic Education (CSE). Retrieved September 30, 2022, from <http://www.edsource.org/today/wp-content/uploads/Fullan-Wrong-Drivers1.pdf>
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Goldman, R. (2007). Video representations and the perspectivity framework: Epistemology, ethnography, evaluation, and ethics. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 3–38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96, 606–633. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/682303>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. Retrieved September 30, 2022, from <https://tinyurl.com/2sxz59s7>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.

- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2017). *Visible Learning plus: 250+ Influences on Student Achievement*. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.visiblelearningplus.com/sites/default/files/250%-20Influences%20Final.pdf>
- Hiebert J., Morris, A. K., Berk D., & Jansen, A. (2007). Preparing Teachers to Learn from Teaching. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 47–61. <https://doi.org/10.1177/0022487106295726>
- INDIRE. (2015). *Il Piano di Miglioramento* [institutional document]. Firenze: INDIRE. Retrieved September 30, 2022, from http://miglioramento.indire.it/supportoscuole/istituti/pdm_indire_2015.pdf
- Johnson, W. D. (1967). Microteaching: A Medium in which to study teaching. *High School Journal*, 51, 86–92. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/40366701>
- Krainer, K. (2011). Teachers as Stakeholders in mathematics education research. *PME*, 35(1), 47–62. <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1291>
- Lee, Y. A., & Takahashi, A. (2011). Lesson plans and the contingency of classroom interactions. *Human Studies*, 34, 209–227. <https://doi.org/10.1007/s10746-011-9181-1>
- Lewis, C., & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lewis, C. (2002). *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.
- Lewis C., Perry R., & Murata A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), 3–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X035003003>
- Lewis C., Perry R., Friedkin, S., & Roth J. (2012). Improving Teaching Does Improve Teachers: Evidence from Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 368–375. <https://doi.org/10.1177/0022487112446633>
- Lewis, C. (2016). How does lesson study improve mathematics instruction?. *ZDM Mathematics Education*, 48(4), 571–580. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0792-x>
- Lewis, C., & Perry, R. (2017). Lesson study to scale up research-based knowledge: A randomized, controlled trial of fractions learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48(3), 261–299. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.48.3.0261>
- Maltinti, C. (2014). Il Lesson Study giapponese: un efficace modello cross-cultural. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 14(2), 87–97. <https://doi.org/10.13128/formare-15143>
- Martin, S., & Siry, C. (2012). Using video in science teacher education: an analysis of the utilization of video-based media by teacher educators and researchers. In B. Fraser, K. Tobin, & C. Campbell (Eds.), *Second international handbook of science teaching and learning*, (pp. 417–433). Dordrecht, Netherlands: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_29
- Marzano, A. (2019). Formazione per il cambiamento della scuola. Piani di miglioramento, azione e riflessione: un circolo teorico-pratico da ricomporre. In C. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo: Il Reciprocal Teaching* (pp. 127–152). Firenze: SAPIE.
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 22, 125–141. <https://doi.org/10.7358/ecps-2020-022-maca>
- Metcalf, K. K. (1995). Laboratory experiences in teacher education: A meta-analytic review of research. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 18-22, 1995)*. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=ED388645>
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Menichetti, L., Pellegrini M., & Gola, G. (2019). Cornici mentali e stereotipie didattiche nella

- formazione degli insegnanti. *Formazione & insegnamento*, 17(1), 351–374. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-01-19_29
- Micheletta, S. (2014). La videoeducazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive del Web 2.0. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 10, 219–244. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-mich>
- Nami, F., Marandi, S. S., & Sotoudehnama, E. (2016). CALL teacher professional growth through Lesson Study practice: an investigation into EFL teachers' perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 658–679. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1016439>
- Pedone, F., & Ferrara, G. (2014). La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching. *Italian Journal of Educational Research*, 13, 85–98.
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione: Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci Editore.
- Prater, M. A., Carter, N., Hitchcock, C., & Dowrick, P. (2012). Video self modeling to improve academic performance: A literature review. *Psychology in the Schools*, 49(1), 71–81. <https://doi.org/10.1002/pits.20617>
- Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola*. Roma: Carocci.
- Santagata, R., van Es, E. A. (2010). Disciplined analysis of mathematics teaching as a routine of practice. In J. W. Lott, & J. Luebeck (Eds.), *AMTE Monograph 7: Mathematics teaching: Putting research into practice at all levels* (pp. 109–123). San Diego, CA: Association of Mathematics Teacher Educators.
- Santagata, R., Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM Mathematics Education*, 43(1), 133–145. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0292-3>
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (A. Barbanente, It. Trans.). Bari: Dedalo (Original work published 1983)
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (D. Capperucci, It. Trans.). Milano: FrancoAngeli. (Original work published 1987)
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Sherin, M. G., & van Es, E. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60, 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Singht, Y. K. (2010). *Micro Teaching*. New Delhi: APH Publishing Corporation.
- Tochon, V. F. (2009). Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video-feedback e la riflessione con i video nella pratica di ricerca pedagogica. In R. Godman, R. Pea, B. Barron, S. J. Derry (Eds.), *Videoricerca nei contesti di apprendimento* (pp. 83–102). Milano: Raffaello Cortina.
- Trincherò, R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2), 52–67. <https://doi.org/10.13128/formare-13256>
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10, 571–596. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ666536>
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>
- Verhoef, N. C., Coenders, F., Pieters, J. M., Van Smaalen, D., & Tall, D. O. (2015). Professional development through lesson study: teaching the derivative using GeoGebra. *Professional Development in Education*, 41(1), 109–126. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.886285>
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è L'Evidence Based Education*. Roma: Carocci.
- Vivanet, G. (2015). *Evidence based education: Per una cultura dell'efficacia didattica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.



Well-being and school climate in primary schools in Veneto: The voice of the teachers

Benessere e clima scolastico nelle scuole primarie del Veneto: La voce degli insegnanti

Anna Chiara A. Mastropasqua

Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
annachiarangelamastropasqua@phd.unipd.it
<https://orcid.org/0000-0003-0727-2722>

Emilia Restiglian

Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
emilia.restiglian@unipd.it
<https://orcid.org/0000-0002-1837-6909>

ABSTRACT

The TALIS international survey on teaching and learning has been collecting teachers' attitudes, opinions, and representations about schoolwork experience, school, and working conditions since 2008. This article presents a survey involving 611 primary school teachers from the Veneto region (Italy), which aimed to investigate teachers' perceptions of school climate and well-being at the end of the 2020/2021 school year. The research used some parts of the tool used in TALIS to investigate whether most teachers work in contexts with a positive professional climate. The results show a high perception of work-related stress, which could interfere with classroom teaching and confirm factors related to a positive school climate, including mutual respect for colleagues' ideas and the possibility of open discussions.

L'indagine internazionale TALIS sull'insegnamento e apprendimento rileva dal 2008 atteggiamenti, opinioni e rappresentazioni degli insegnanti sull'esperienza lavorativa scolastica, sulla scuola e sulle condizioni lavorative. L'articolo presenta una ricerca che ha coinvolto 611 insegnanti di scuola primaria statale del Veneto e che ha avuto lo scopo di indagare la percezione dei docenti rispetto al clima e al benessere scolastico alla fine dell'anno scolastico 2020/2021. La ricerca ha utilizzato alcune parti dello strumento utilizzato in TALIS per indagare se la gran parte degli insegnanti lavora in contesti dal clima professionale positivo. I risultati denotano un'elevata percezione del livello di stress lavoro-correlato, che potrebbe interferire con la didattica in classe, e confermano i fattori correlati alla presenza nelle scuole di un clima positivo, tra cui il rispetto reciproco per le idee dei colleghi e la possibilità di confrontarsi apertamente.

* Il contributo è l'esito del lavoro congiunto delle due autrici. Emilia Restiglian è autrice dei paragrafi 1, 2.1 e 3. Anna Chiara A. Mastropasqua è autrice del paragrafo 2.2. Il paragrafo 4 e la revisione del documento sono da attribuirsi a entrambe.

KEYWORDS

Primary school, Well-being, School climate, Educational policies, TALIS
Scuola primaria, Benessere, Clima scolastico, Politiche educative, TALIS

CONFLITTI D'INTERESSE

Le Autrici dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Introduzione

L'indagine internazionale TALIS sull'insegnamento e apprendimento (*Teaching and Learning International Survey*) viene proposta da OCSE-OECD dal 2008 in una cinquantina di paesi a cadenza quinquennale per studiare le dimensioni fondamentali della professione insegnante e dell'operato dei dirigenti scolastici. L'intenzione dichiarata di TALIS è quella di dar voce ad insegnanti e dirigenti scolastici di scuola secondaria secondo una prospettiva di comparazione internazionale rilevando i loro atteggiamenti, opinioni e rappresentazioni sull'esperienza lavorativa scolastica, sulla scuola e sulle condizioni lavorative. I risultati dell'indagine TALIS favoriscono il dibattito tra i più influenti decisori politici in materia di educazione, essendo di fatto un punto di partenza per rivedere e sviluppare le politiche in ambito scolastico. Inoltre, come fa notare Maccarini (2014), la ricerca, pur non consentendo di verificare o misurare direttamente l'efficacia dell'insegnamento essendo i dati provenienti dal punto di vista dei partecipanti, fornisce comunque indicazioni per ricerche e riflessioni ulteriori, anche sullo sviluppo professionale continuo degli insegnanti (*Continuous Professional Development - CPD*). La presenza di un sistema efficace di valutazione e di formazione continua degli insegnanti (Pellegrini, 2014) e il lavoro sulla loro percezione dei sistemi di valutazione a sostegno dell'esercizio della professione (Melchiori, 2011) ne costituiscono due esempi.

2. La ricerca

2.1 Obiettivi e metodo

Proprio dai dati dell'indagine TALIS ha preso avvio una ricerca che ha coinvolto 611 insegnanti di scuola primaria statale del Veneto, e che ha avuto lo scopo di indagare la percezione dei docenti rispetto al clima e al benessere scolastico alla fine dell'anno scolastico 2020–2021, momento storico particolarmente delicato a causa dell'emergenza sanitaria che, a quel tempo, era in corso da più di un anno. Le conseguenze che le restrizioni e le misure preventive dovute dalla pandemia da Covid-19 hanno portato al mondo scolastico sono state, negli ultimi due anni, ampiamente indagate da parte di ricercatori in tutto il mondo; basti pensare all'allarme lanciata dall'UNESCO, durante i primi mesi di pandemia, quando si iniziava a parlare di emergenza culturale, quale ulteriore conseguenza di quella sanitaria. A supporto di questa affermazione si riporta un dato preoccupante: l'85% degli Stati che da marzo 2020 hanno subito uno o più periodi di lockdown, ha completamente interrotto le attività didattiche, mentre solo il 15%, tra cui l'Italia

– seppur tempi e metodi diversificati tra le scuole – ha tentato di sperimentare una didattica a distanza (Sarno, 2020). Fiorucci et al. (2021), che hanno realizzato un'indagine avente, tra i diversi focus, quello delle relazioni durante l'emergenza, affermano che

«la sospensione delle attività didattiche in presenza nelle scuole di ogni ordine e grado [...] ha imposto al sistema scolastico tutto uno sforzo enorme [...], uno stress organizzativo e lavorativo senza precedenti per l'intero sistema, che ha messo alla prova le capacità di reazione degli organismi dell'autonomia scolastica» (Fiorucci et al., 2021, p. 70).

Abbiamo preso in considerazione un campione di insegnanti di scuola primaria, scelta accompagnata dalla riflessione che lo strumento introdotto a livello internazionale potesse essere adatto a delineare un quadro di riferimento per una ricerca più ampia sulla relazione tra insegnamento efficace e qualità della scuola che si sta sviluppando.

Il questionario realizzato ha preso in considerazione alcune parti dello strumento utilizzato nell'indagine TALIS 2018 (2018a), selezionate per coerenza con gli obiettivi di ricerca, a cui gli insegnanti hanno risposto in forma anonima, e si compone di 2 sezioni principali per un totale di 17 domande¹. La prima parte, dedicata alla raccolta di dati anagrafici, ha richiesto agli insegnanti di indicare anno di nascita, titolo di studio più alto conseguito, eventuale possesso della laurea in Scienze della Formazione Primaria (vecchio o nuovo ordinamento) e anni complessivi di servizio a scuola. Inoltre, è stata indagata il livello di importanza (poco importante, importante e molto importante) attribuito a diversi fattori nella scelta della professione. Nella seconda parte, dedicata invece al clima scolastico e soddisfazione lavorativa, si è chiesto agli insegnanti di esprimere il grado di accordo (molto in disaccordo, in disaccordo, d'accordo, molto d'accordo) rispetto ad alcune situazioni lavorative o accadimenti scolastici relativi sia al benessere che al possibile stress correlato al lavoro. A quest'ultimo riguardo è stato chiesto loro di esprimere in che misura alcuni elementi rappresentano una fonte di stress (mai, quasi mai, occasionalmente, frequentemente o molto frequentemente).

Un dato importante considerato in fase di costruzione e somministrazione del questionario fa riferimento ad uno degli esiti ottenuti dalla medesima indagine svolta nel 2013 in contesto italiano. L'OCSE (2016, p. 30) afferma, tra i fatti salienti ricavabili dall'analisi dell'indagine, che “nella maggior parte dei Paesi e delle economie TALIS, gran parte degli insegnanti lavora in contesti dal clima professionale positivo. Tale clima positivo è caratterizzato da concezioni condivise sulla scuola, dal reciproco rispetto per le idee tra colleghi, [...] e dalla possibilità di confrontarsi apertamente sulle difficoltà.” Le domande che hanno guidato la ricerca, costruite sulla base di quelli che abbiamo considerato essere i nuclei primari attorno cui si è strutturata la nostra indagine, ovvero *benessere degli insegnanti e fattori legati al clima scolastico* sono state le seguenti: “È possibile affermare, a distanza di otto anni, che la gran parte degli insegnanti di scuola primaria della regione Veneto lavora in contesti caratterizzati da un clima professionale positivo?”, e se questo avviene, “quali sono i fattori correlati ad un clima positivo nella scuola?”.

L'analisi dati che segue è stata realizzata mediante utilizzo del software per

1 La traduzione non deve essere considerata una traduzione ufficiale ed è stata curata dalle autrici di questo contributo. OECD non è responsabile di alcun contenuto o errore nella traduzione che ha consentito di costruire lo strumento utilizzato nella ricerca qui presentata.

l'analisi statistica SPSS 28.0.1.1. Sono state svolte analisi descrittive, di affidabilità, fattoriali e correlazioni (indice di correlazione di Pearson). Per quanto riguarda l'analisi fattoriale, il metodo di estrazione dei dati è l'analisi dei componenti principali, metodo di rotazione Varimax con normalizzazione Kaiser. Sono state svolte anche analisi di regressione, test di normalità e Cluster Analysis, che però non hanno mostrato elementi significativi e che quindi non vengono di seguito riportate.

2.2 L'analisi dei dati: anagrafica dell'unità raggiunta

Il questionario è stato proposto agli insegnanti delle scuole primarie statali della regione Veneto in modalità online, mediante link alla piattaforma Google Moduli. Le ricercatrici hanno inviato una mail con invito alla compilazione del questionario a tutti gli indirizzi di posta elettronica delle scuole ricavabili direttamente dal sito dell'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto, pertanto il campionamento è considerabile probabilistico. Nel periodo di tempo in cui il questionario è stato attivo, ovvero dal 16 giugno al 2 luglio 2021, sono state raccolte 611 risposte. Gli insegnanti che hanno collaborato alla ricerca rappresentano il 3.8% del totale docenti (17,934) di scuola primaria statale del Veneto con assegnazione su posto comune, potenziamento e sostegno (USRVeneto, 2020). Pertanto, tenuto conto della dimensione della popolazione complessiva, posto un livello di confidenza del 95% e un margine di errore del 5%, il dataset rilevato risulta rappresentativo.

L'unità di analisi è descritta come segue. Per quel che concerne l'età dei rispondenti al questionario, mostra un campione maggiormente spostato verso le fasce superiori: il 32.4% dei rispondenti ha tra i 41 e i 50 anni (1980–1971) e il 35.8% tra i 51 e i 60 anni (1970–1961).

Per quanto concerne il titolo di studio più alto, in 295 casi (48.3%) si tratta di diploma magistrale o diploma di istruzione superiore, in 269 casi (44.0%) di diploma di laurea (triennale o magistrale), in 47 casi (7.7%) di corsi di specializzazione post-laurea o master. Nello specifico della laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, sono 166, il 27.2% del totale dei rispondenti, ad aver conseguito il titolo, di questi 124 con ordinamento quadriennale e 42 con ordinamento quinquennale. È importante notare che gli insegnanti più anziani sono coloro che possiedono meno titoli ($r = -.373$), tra cui la laurea in Scienze della Formazione Primaria ($r = -.544$) e, come facilmente intuibile, più anni di esperienza a scuola ($r = -.372$).

Per quel che concerne invece gli anni di servizio dei rispondenti al questionario, il 17.2% quelli che hanno minore anzianità di servizio (da 1 a 5 anni), l'11% hanno da 6 a 10 anni di esperienza, il 26.4% da 11 a 20, il 24.5% da 21 a 30 e il 20.9% coloro con maggiore anzianità. Pertanto, si può considerare nel complesso il dataset rilevato come un gruppo di insegnanti piuttosto esperti del mondo scolastico con un'esperienza notevole in anni di lavoro.

Per concludere l'analisi generale del dataset rilevato, viene riportato il dato relativo alla dichiarazione degli insegnanti in merito alla priorità di scelta professionale. Nel 65.8% di casi (402 rispondenti) quella dell'insegnamento è stata la prima scelta di carriera, il restante 34.2% afferma invece che la scelta di diventare insegnante non ha rappresentato il primo posto.

In particolare, i grafici che seguono (*Figura 1 e 2*), riportano il grado di importanza attribuito dai rispondenti al questionario ad alcuni fattori influenti nella scelta professionale. I due grafici corrispondono agli esiti ottenuti dall'analisi fat-

toriale, che, come si può intuire, suddivide l'insieme delle domande in due fattori: uno relativo alle caratteristiche lavorative quali carriera professionale stabile, reddito stabile, lavoro sicuro e condizioni lavorative ($r = .880$), l'altro relativo alle ragioni più strettamente sociali ($r = .845$).

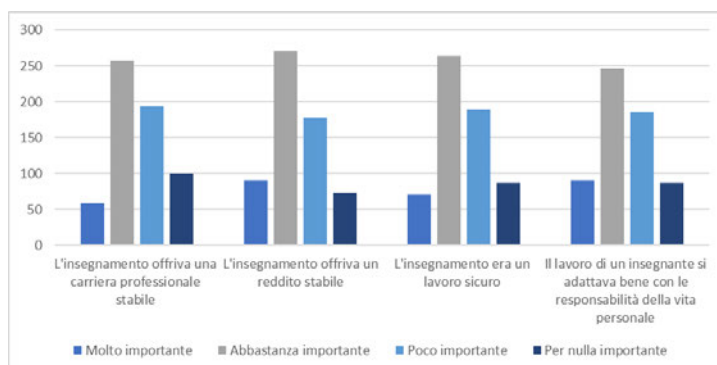


Figura 1. Importanza di alcuni fattori nella scelta professionale

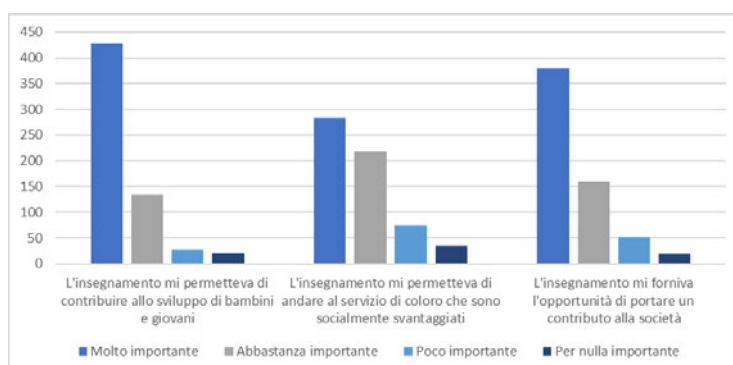


Figura 2. Importanza di alcuni fattori nella scelta professionale

Come si evince dalla lettura dei grafici la distribuzione dei valori delle due scale mostra, da un lato, una distribuzione simmetrica centrale (Figura 3), che evidenzia un'influenza media ($\gamma_1 = -.209$) delle caratteristiche della professione nella scelta di quest'ultima. La scala relativa alle ragioni che definiamo invece di natura sociale, presenta una forte asimmetria positiva ($\gamma_1 = -1.545$) (Figura 4), segnalando, da parte degli insegnanti, una forte influenza degli obiettivi di natura sociale sottesi alla figura professionale, nella scelta di carriera.

È possibile, a questo punto, presentare le caratteristiche generali dell'unità di analisi raggiunta, passare all'analisi dei dati, nello specifico delle sezioni relative alle percezioni di benessere e clima scolastico.

2.3 L'analisi dei dati: anagrafica dell'unità raggiunta

Il questionario proposto agli insegnanti ha indagato in un primo momento il grado di accordo (molto in disaccordo, in disaccordo, d'accordo, molto d'accordo) di

questi ultimi rispetto ad alcune affermazioni riferite alla scuola, o alle scuole, in cui lavorano. In caso di contratto in più plessi scolastici, si è chiesto agli insegnanti di fare riferimento al plesso con il maggior numero di ore settimanali. Questa sezione ha permesso di ottenere una prima fotografia della generale percezione rispetto a benessere e opportunità percepite all'interno del luogo di lavoro. Per sintetizzare le 13 situazioni scolastiche presentate agli insegnanti è stata utilizzata l'analisi fattoriale, che restituisce un modello a tre fattori senza esclusioni, così suddivisi in scale:

1. Partecipazione attiva alla vita scolastica, responsabilità condivisa e sostegno reciproco tra le varie figure facenti parte della scuola ($\alpha = .817$);
2. Opinioni comuni tra insegnanti e buona relazione con gli alunni ($\alpha = .689$);
3. Importanza degli studenti e del loro benessere a scuola ($\alpha = .742$).

Di seguito si presentano gli istogrammi delle tre scale che emergono dalle risposte degli insegnanti. La *Figura 5*² mostra un'asimmetria negativa ($\gamma_1 = -.402$) con prevalenza di valori alti (d'accordo, molto d'accordo) in risposta alle situazioni indicate nella prima scala. In *Figura 6*, riferita alla seconda scala, notiamo invece un'asimmetria lievemente negativa ($\gamma_1 = -.218$), che indica dunque una prevalenza di valori centrali, tendenti maggiormente al disaccordo degli insegnanti in merito alla presenza di scenari identificati da obiettivi comuni tra professionisti e una buona relazione con gli alunni.

Infine, la *Figura 7*, mostra un'asimmetria lievemente negativa ($\gamma_1 = -.173$), che nuovamente indica una prevalenza di valori centrali, tendenti maggiormente all'accordo, nella percezione degli insegnanti rispetto al generale interesse della scuola nei confronti degli studenti e del loro benessere a scuola.

Passando ora alla sezione del questionario dedicata all'analisi dello stress dei docenti di scuola primaria in ambito lavorativo, si intende innanzitutto presentare un grafico (*Figura 8*) che possa visibilmente riassumere le risposte dei 611 insegnanti in merito alla percezione generale di stress lavoro-correlato. È stato infatti chiesto loro di indicare con quale frequenza provano sensazioni generali di stress e quanto frequentemente si presentano le possibili conseguenze della presenza di stress in ambito professionale. È importante notare che il 53.1% degli insegnanti afferma di provare stress in ambito lavorativo abbastanza o molto frequentemente. Correlato a questo, il 50.2% degli insegnanti afferma che il lavoro lascia tempo per la vita personale mai, quasi mai o solo occasionalmente. Anche l'impatto del lavoro sulla salute mentale e fisica non è da tralasciare, il 19.9% degli insegnanti afferma che il lavoro ha un impatto negativo sulla salute mentale (da abbastanza a molto frequentemente), il 18% afferma lo stesso rispetto alla salute fisica.

Con lo scopo di individuare quali sono i fattori considerati maggiormente stressanti da parte degli insegnanti, si è proceduto poi con l'analisi fattoriale che restituisce, rispetto agli 11 item proposti agli insegnanti, un modello a tre fattori senza esclusioni, rappresentativi delle fonti di stress:

1. Stress correlato alla progettazione, conduzione e valutazione del lavoro in classe, con particolare attenzione alla differenziazione delle attività didattiche per gli alunni con bisogni educativi speciali ($\alpha = .645$);
2. Stress correlato alle responsabilità dell'insegnamento quali l'apprendimento

2 Le Figure 3–17 sono collocate nelle pagine in appendice.

- effettivo degli studenti, il mantenimento dell'ordine in classe, la relazione con i genitori degli alunni e la gestione del comportamento degli studenti ($\alpha = .699$);
3. Stress correlato agli elementi esterni rispetto all'insegnamento, quali burocrazia, attenzione ai requisiti ministeriali e mansioni extra ($\alpha = .519$)

I grafici ad istogramma costruiti sulle risposte degli insegnanti agli item delle tre scale sono i seguenti. In *Figura 9* è possibile notare un'asimmetria positiva ($\gamma_1 = .330$), indicante una prevalenza di risposte negative alla considerazione del primo fattore come maggiore fonte di stress. Lo stesso, con un'asimmetria maggiormente positiva ($\gamma_1 = .500$), accade per il secondo fattore (*Figura 10*), che nuovamente non sembra rappresentare una fonte di stress eccessiva per gli insegnanti. Ciò che invece rappresenta una fonte di stress maggiore appare essere il terzo fattore (*Figura 11*), le cui risposte degli insegnanti agli item evidenziano la presenza di stress fattore-correlato occasionale o abbastanza frequentemente.

Prima di passare allo scenario successivo si ritiene importante analizzare quelle che sono state individuate come le correlazioni maggiormente significative tra la presenza o assenza di stress nella vita lavorativa dell'insegnante e le conseguenze a livello professionale e relazionale. Si è notata una diminuzione dei livelli di stress all'aumentare, da parte dell'insegnante, della percezione di tempo per la vita personale ($r = -.299$), al contrario, si è individuata una correlazione tra la sensazione di stress e la percezione di un impatto negativo della professione insegnante sulla salute mentale ($r = .610$) e fisica ($r = .555$).

Inoltre, all'aumentare della sensazione di stress vengono individuati dall'insegnante in misura minore i vantaggi rispetto agli svantaggi nella professione ($r = -.421$), è presente un maggior pentimento della scelta di diventare insegnante ($r = .317$) e si valuta maggiormente un'altra carriera professionale ($r = .374$).

Per quanto riguarda lo specifico delle fonti che possono causare l'insorgere dello stress a livello professionale, gli insegnanti che percepiscono la personalizzazione delle attività come maggior fonte di stress risultano essere anche coloro che sentono maggiormente lo stress nel preparare le lezioni ($r = .406$), nel condurle ($r = .372$), e nel correggere le verifiche ($r = .397$). Inoltre, sono coloro che sentono maggiormente la responsabilità nell'apprendimento ($r = .470$) e lo stress nel mantenimento dell'ordine in classe ($r = .424$), nonché nel dovere di sottostare ai requisiti ministeriali ($r = .359$). Infine, percepiscono maggiormente come fattore di stress il doversi confrontare con i genitori degli alunni ($r = .451$).

Proseguendo nello scenario di benessere professionale e soddisfazione lavorativa, è stata proposta agli insegnanti una sezione di 15 item di cui, nuovamente grazie all'analisi fattoriale, è possibile fare una restituzione in 3 fattori con una esclusione. Gli item proposti si riferiscono a scenari correlati sia alla scuola sia all'immagine della scuola nella società e, nuovamente, è stato chiesto all'insegnante di esprimere il grado di accordo.

1. Evidenza dei vantaggi e delle condizioni lavorative positive della professione, conferma della scelta professionale ($\alpha = .803$);
2. Soddisfazione lavorativa generale e rispetto alla scuola specifica sede di lavoro ($\alpha = .841$);
3. Riconoscenza della valorizzazione professionale da parte della società, dei media e degli enti politici ($\alpha = .794$)

Il primo fattore (*Figura 12*) si distribuisce secondo una forte asimmetria negativa ($\gamma_1 = -.651$), rappresentativa di valori spostati verso un accordo parziale degli

insegnanti rispetto al primo fattore individuato. Una situazione pressoché analoga si ha anche con il secondo fattore considerato (*Figura 12*) che visivamente mostra un'asimmetria negativa ($\gamma_1 = -.529$) che evidenzia un accordo, nuovamente parziale, rispetto al secondo fattore. Una situazione del tutto opposta si presenta, invece, con la rappresentazione grafica del terzo fattore (*Figura 13*), che evidenzia un'asimmetria fortemente positiva ($\gamma_1 = .547$), a sottolineare il disaccordo totale o parziale degli insegnanti rispetto al terzo e ultimo fattore considerato.

Si ritiene utile evidenziare anche alcune specifiche analisi di frequenza, utili per comprendere in maniera più approfondita quanto espresso dal campione di riferimento. Benché l'85.3% degli insegnanti esprima di trovarsi d'accordo o molto d'accordo con l'affermazione "se potessi decidere di nuovo, sceglierei comunque la carriera dell'insegnante", all'interno dello stesso campione il 29.1% degli insegnanti desidererebbe poter cambiare scuola. A quest'ultimo riguardo, il 25.6% dei docenti esprime inoltre di essere in disaccordo o molto in disaccordo con l'affermazione "la scuola dove lavoro è un buon posto in cui lavorare e la consiglierei." Inoltre, il 21.6% del campione di riferimento risponde di essere d'accordo o molto d'accordo con l'affermazione "mi domando se non sarebbe stato meglio scegliere un'altra professione." Per quanto concerne le condizioni lavorative, gli insegnanti esprimono di trovarsi in disaccordo nel 68.2% dei casi rispetto all'adeguatezza dello stipendio e nel 27% dei casi per adeguatezza delle condizioni lavorative in generale.

Anche in questo caso si ritiene utile passare in rassegna quelle che sono state individuate come correlazioni significative tra le variabili. All'aumentare della percezione di reciproco sostegno tra colleghi si correla una positiva percezione dell'ambiente scolastico come luogo di lavoro ($r = .408$), un generale aumento del piacere nel lavoro a scuola ($r = .376$) e la sensazione di partecipazione alle decisioni scolastiche ($r = .444$). Inoltre, in presenza di reciproco sostegno aumenta la percezione dell'insegnante di avere opinioni comuni con i colleghi ($r = .563$), la tutela del benessere degli studenti ($r = .415$) e la sensazione dell'insegnamento come responsabilità condivisa ($r = .508$). Al tempo stesso, un aumento del piacere nel lavoro a scuola non solo si correla positivamente con la percezione che la scuola guardi verso esperienze innovative ($r = .338$), ma anche con un minor desiderio di cambiamento di luogo di lavoro ($r = -.638$) e una generale maggior soddisfazione lavorativa ($r = .591$).

Si intende approfondire in particolar modo le correlazioni significative individuate tra gli insegnanti che hanno evidenziato una propensione scolastica all'innovazione. All'aumentare della percezione di innovazione nell'ambiente di lavoro, si è riscontrato un aumento nella percezione di partecipazione alle decisioni scolastiche da parte di tutti ($r = .479$), un aumento del reciproco sostegno tra docenti ($r = .480$) e una maggior percezione di presenza di opinioni comuni ($r = .506$) e di responsabilità condivisa ($r = .428$).

L'ultima parte del questionario è stata dedicata alla valutazione dell'importanza di determinate priorità di spesa per il campione di insegnanti. In particolare, sono stati individuati dall'analisi fattoriale 3 fattori senza esclusioni in riferimento ai nove item totali, che suddividiamo come segue:

1. Investimento di risorse a favore del sostegno degli studenti, specialmente di quelli con bisogni educativi speciali ($\alpha = .695$);
2. Investimento di risorse a favore di elementi organizzativi quali spazi scolastici, stipendio degli insegnanti e a riduzione dei doveri amministrativi ($\alpha = .582$);
3. Investimento di risorse in relazione ai materiali didattici cartacei e digitali e alla formazione del corpo docente ($\alpha = .423$)

I tre fattori si distribuiscono in modo differente. Il primo fattore (*Figura 15*) evidenzia un'asimmetria fortemente negativa ($\gamma_1 = -.614$), che pone in luce la notevole importanza attribuita dagli insegnanti nell'investimento delle risorse relative al primo fattore individuato. L'asimmetria negativa ($\gamma_1 = -.901$) è evidenziata in misura ancora maggiore nel caso del fattore 2, che rappresenta un insieme di priorità di investimento notevole per gli insegnanti (*Figura 15*). Una situazione differente si presenta, invece, nel caso del terzo fattore (*Figura 16*), lievemente asimmetrico, che presenta una situazione di parziale accordo, tra gli insegnanti, nel porre come priorità di spesa le risorse caratee, digitali e la formazione insegnanti. L'analisi descrittiva evidenzia come lo 10.5% degli insegnanti ritenga l'investimento nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) poco importante, mentre il 73% lo ritiene importante ma non prioritario. Il 18.7% degli insegnanti ritiene, invece, poco importante l'investimento nei materiali didattici, il 57.6% lo ritiene d'altro canto un investimento importante ma non prioritario. Si ritiene necessario segnalare l'individuazione di una correlazione positiva tra il desiderio di investire sulla formazione insegnanti e il desiderio di investire sul sostegno degli alunni con bisogni specifici di apprendimento ($r = .410$).

3. Discussione

Dall'analisi dei dati raccolti emerge una situazione scolastica per alcuni aspetti difficoltosa. Benché gli insegnanti esprimano la loro percezione nel sentirsi partecipi della vita scolastica, con la sensazione di reciproco sostegno e condivisione delle responsabilità, appaiono deboli sia la percezione di presenza di opinioni comuni tra i colleghi che la sensazione di relazione positiva con gli alunni. Nonostante quest'ultimo aspetto, gli insegnanti affermano che la scuola in cui lavorano volge lo sguardo verso la tutela degli alunni e del loro benessere a scuola. Per quanto concerne lo specifico dello stress correlato alla professione, notiamo un numero molto elevato (53.1%) di insegnanti che esprimono sensazioni di stress correlato al lavoro a scuola, aspetto che interferisce con la vita personale e ha un impatto sulla salute mentale e fisica dei docenti. Il fattore individuato come maggiormente stressante per il campione di insegnanti è relativo alle richieste professionali non strettamente didattiche, quali la burocrazia, il dover sottostare ai requisiti ministeriali e le mansioni extra professionali.

Le correlazioni individuate ci permettono di affermare anche che gli insegnanti che hanno espresso un più alto livello di stress in relazione alla preparazione, conduzione e valutazione delle lezioni, sono anche coloro che hanno identificato come maggiormente stressante il dover personalizzare le attività per gli alunni con necessità particolari e il dover mantenere l'ordine in classe. Inoltre, lo stress correlato alla personalizzazione della didattica implica un elevato stress dovuto alla sensazione della responsabilità nell'apprendimento e nel dover sottostare ai requisiti ministeriali. Appare evidente, dunque, da un lato la necessità di alleggerire il lavoro del docente da quelle che sono le richieste esterne all'insegnamento e all'apprendimento, aspetto che appare eccessivamente stressante, con conseguenze sulla didattica in classe, come evidenziano le correlazioni individuate. D'altra parte, si ritiene necessario lavorare maggiormente sia sulla costruzione del senso di comunità e responsabilità condivisa tra docenti, sia sulla formazione in ambito di personalizzazione delle attività didattiche (priorità, come visto in fase di analisi, segnalata anche dai docenti stessi), aspetti che andrebbero a ridurre il livello di stress. A questo proposito, si ritiene di dover porre attenzione al fatto che

gli insegnanti maggiormente stressati sono anche coloro che hanno espresso un maggior pentimento nella loro scelta professionale, di cui individuano gli svantaggi molto più che i vantaggi. In collegamento a ciò, generalmente gli insegnanti meno stressati hanno espresso la presenza di condizioni di lavoro favorevoli e una positiva conferma della propria scelta professionale. Inoltre, lo scenario relativo alla generale soddisfazione lavorativa, talvolta con specifico riferimento alla scuola di appartenenza, appare per lo più positivo nonostante sia necessario segnalare la presenza di un 29.1% di insegnanti che, potendo, cambierebbe la sede lavorativa. Accanto a ciò, anche la percezione di adeguatezza dello stipendio e delle generali condizioni lavorative contrattuali appare debole. Le correlazioni individuate, permettono in questo caso di porre in luce la necessità di lavorare nella costruzione di un gruppo docenti collaborativo, rafforzando le relazioni positive tra i colleghi, la costruzione di opinioni comuni e il reciproco sostegno, aspetti che permettono un aumento della positiva percezione dell'ambiente scolastico come luogo di lavoro adeguato, un generale aumento di partecipazione e piacere nel lavoro a scuola, nonché il desiderio di tutelare il benessere degli studenti, guardando alla costruzione di un ambiente di apprendimento sano e di qualità. Un ultimo aspetto su cui ci si sofferma è relativo all'innovazione scolastica e alla costruzione di nuove esperienze. I dati analizzati consentono di affermare che esiste una positiva reciprocità tra il piacere di lavorare a scuola e il desiderio di costruire esperienze innovative, un aspetto che a sua volta evidenzia l'aumento della percezione di partecipazione alle decisioni scolastiche da parte di tutti. Innovare la scuola, dalla didattica alle esperienze extra-didattiche, pone una sfida ai docenti che si ritiene dunque non solo necessaria, ma anche estremamente benefica per tutti.

Un ulteriore aspetto che appare doveroso evidenziare per la costruzione di una prospettiva di cambiamento, è la riconoscenza della professione docente da parte della società, dei media e degli enti politici. Gli insegnanti, infatti, affermano nell'85.2% dei casi di non sentirsi valorizzati dalla società, nel 94.9% dai media e, nel 93.5% dei casi dagli enti politici. Inoltre, il 90% dei rispondenti non riconosce alcuna possibilità di portare un contributo nella costruzione delle politiche educative.

L'analisi dei dati relativi al desiderio di investimento e priorità di spesa per gli insegnanti conferma quanto detto sopra. È ampiamente percepito il desiderio di investire risorse a favore del sostegno degli alunni, specialmente in presenza di bisogni educativi speciali, e per migliorare alcune situazioni di ambito maggiormente organizzativo, tra cui gli spazi, lo stipendio degli insegnanti e la riduzione dei doveri amministrativo-burocratici.

La ricerca contribuisce ad evidenziare dunque come un clima scolastico positivo possa esercitare una potente influenza su molti elementi che riguardano il benessere, sia degli studenti sia degli insegnanti, nonché la percezione del livello di stress lavoro-correlato di questi ultimi. Si ritiene quindi di poter affermare, per riprendere la prima delle due domande poste in partenza, e nonostante la somministrazione in un grado scolastico diverso, che, benché buona parte degli insegnanti lavori in contesti dal clima professionale per lo più positivo, sussiste un'elevata percezione del livello di stress lavoro-correlato, che, come detto in precedenza, interferisce con la didattica in classe. Bombardieri e Simoni (2021) affermano a questo proposito che gli insegnanti che stanno bene nel loro contesto lavorativo risultano più efficaci nell'azione pedagogica così come il lavoro sereno, in un contesto accogliente e collaborativo, appare essere un *diritto* degli insegnanti. Ciò che invece le risposte ottenute pienamente confermano rispetto a

TALIS 2013, sono i fattori correlati alla presenza di un clima positivo, focus della seconda domanda posta in fase iniziale di ricerca. Quest'ultimo è caratterizzato da concezioni condivise sulla scuola, dal reciproco rispetto per le idee tra colleghi, e dalla possibilità di confrontarsi apertamente sulle difficoltà. In aggiunta, da un'adeguata formazione insegnanti e da un alleggerimento della professione da ciò che è esterno al centrale processo di insegnamento e apprendimento.

4. Conclusioni: una prospettiva (tras)formativa futura

Il benessere degli alunni è strettamente connesso al benessere degli insegnanti e a quello della scuola nel suo insieme. Polito (2000, p. 10) afferma che

«coltivando il benessere, l'accoglienza, la solidarietà e la responsabilità si rende piacevole ed efficace il processo di formazione.» Al contrario, «il disagio scolastico è un elemento che può condizionare fortemente il lavoro di classe per il carico d'insicurezza e d'infelicità che comporta sia negli allievi sia negli insegnanti» (Kanizsa, 2007, p. 137).

La ricerca volge lo sguardo verso una prospettiva più ampia, che è quella di creare un circolo virtuoso di emozioni positive, costanti e condivise nella quotidianità scolastica, dando ampio spazio alla relazione, a ragione del fatto che i modelli di insegnamento e apprendimento poggiano su modelli relazionali. «Il gruppo classe deve essere inteso come gruppo di apprendimento in cui gli aspetti relazionali vanno adeguatamente gestiti, in quanto la relazione è essa stessa elemento fondamentale, che veicola e stimola gli apprendimenti» (Renati & Zanetti, 2009, p. 51). Alla luce di questo, la fotografia della scuola appare complessa: un incontro talvolta confuso e disordinato di aspetti affettivi, emotivi, motivazionali, metacognitivi e cognitivi. Il clima e il benessere in classe dipendono quindi dalla «rete di relazioni affettive, dalle molteplici motivazioni a stare insieme, dalla collaborazione in vista di obiettivi comuni, dall'apprezzamento reciproco, dalle norme e modalità di funzionamento del gruppo» (Polito, 2000, p. 50), in interazione e dialogo con le figure sia interne che esterne, con lo spazio fisico e l'ambiente sociale.

Per concludere, si richiama la prospettiva dell'OCSE (OECD, 2018b), che condividiamo e riteniamo possa riassumere quanto detto, dando una visione propositiva della figura dell'insegnante. Gli insegnanti rappresentano la risorsa più importante nelle scuole di oggi. Migliorare l'efficacia, l'efficienza e l'equità della scuola dipende, in larga misura, dall'assicurare la presenza di persone competenti, che vogliano lavorare come insegnanti, con un insegnamento di alta qualità, che giova a tutti gli studenti. Riprendendo altri studiosi, lo stesso OCSE (OECD, 2019) afferma anche che un positivo clima scolastico ha una particolare influenza, diretta o indiretta, nell'apprendimento degli studenti e nel benessere sociale, così come nel senso di efficacia, nella confidenza e nell'impegno degli insegnanti. Il clima scolastico rappresenta dunque un indicatore collettivo della cultura della scuola, che coinvolge dimensioni fisiche, sociali e didattiche.

Scopo di questo articolo è stato quello di voler sottolineare quali sono le principali risorse su cui investire, affinché sia dunque realmente possibile creare un clima di classe positivo e produttivo, per gli insegnanti, per gli alunni, per le famiglie e per tutto il personale parte della comunità scolastica.

Appendice

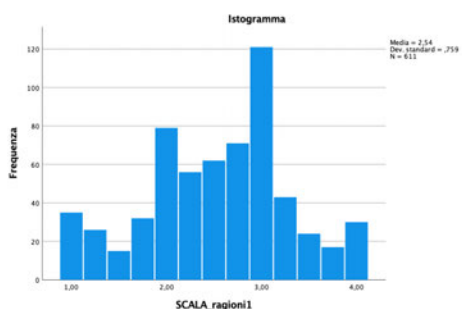


Figura 3. Istogramma relativo alla scala basata sulle ragioni lavorative.

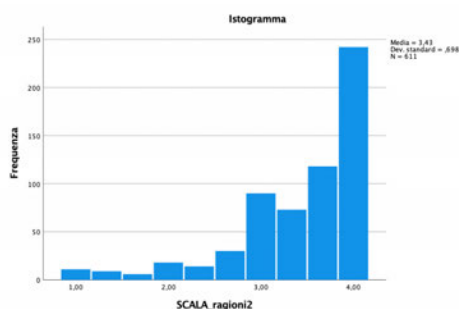


Figura 4. Istogramma relativo alla scala basata sulle ragioni sociali.

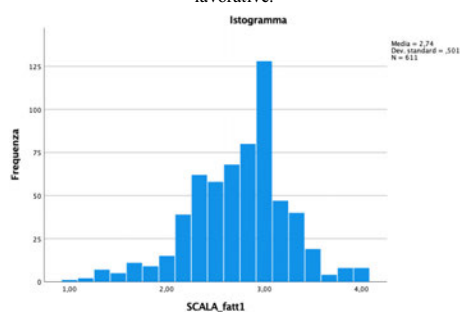


Figura 5. Partecipazione attiva a vita scolastica, responsabilità condivisa e sostegno reciproco tra le varie figure scolastiche.

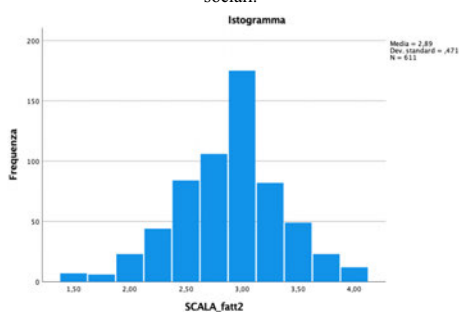


Figura 6. Opinioni comuni tra insegnanti e buona relazione con gli alunni.

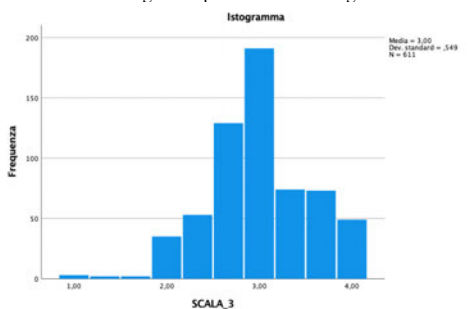


Figura 7. Importanza degli studenti e del loro benessere a scuola.

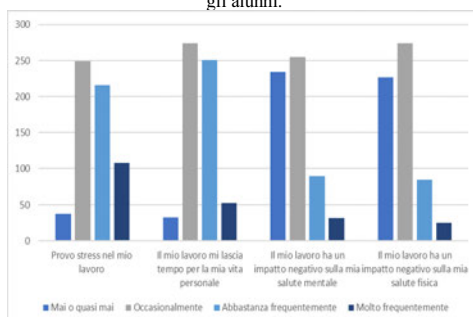


Figura 8. Frequenza di sensazioni di stress lavoro-correlato negli insegnanti.

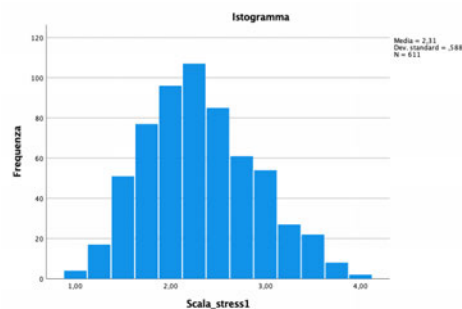


Figura 9. Stress correlato alla progettazione.

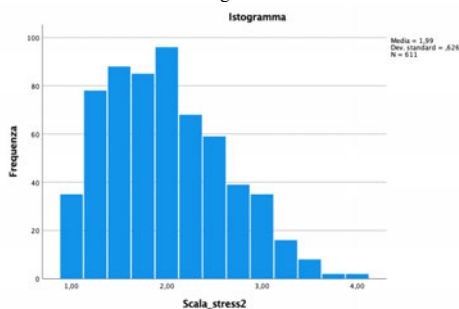


Figura 8. Stress correlato alla responsabilità dell'insegnamento.

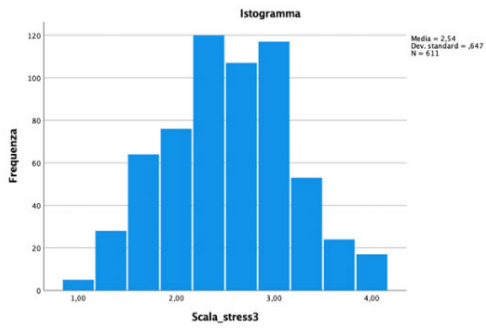


Figura 11. Stress correlato a elementi esterni all'insegnamento.

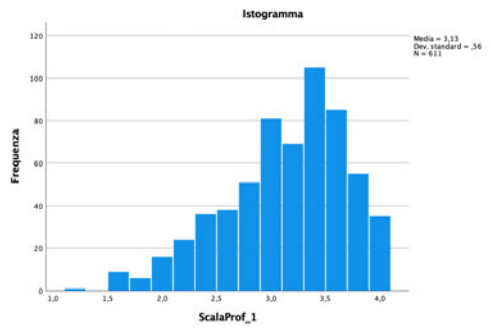


Figura 12. Evidenza dei vantaggi e delle condizioni lavorative positive della professione, conferma della scelta professionale

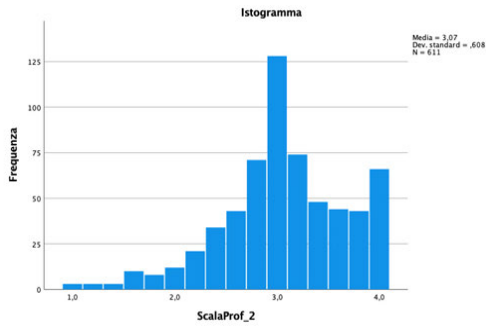


Figura 13 Soddisfazione lavorativa generale e rispetto alla scuola specifica sede di lavoro

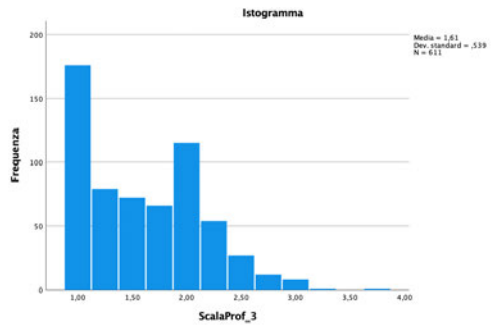


Figura 14. Riconoscenza della valorizzazione professionale da parte della società, dei media e degli enti politici

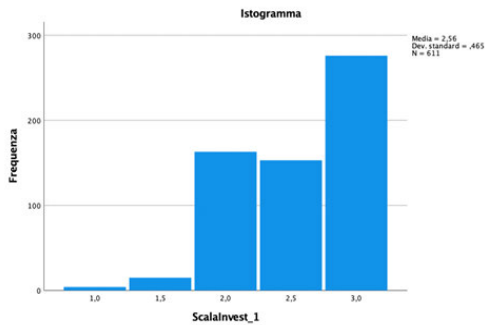


Figura 15. Investimento di risorse a favore di studenti.

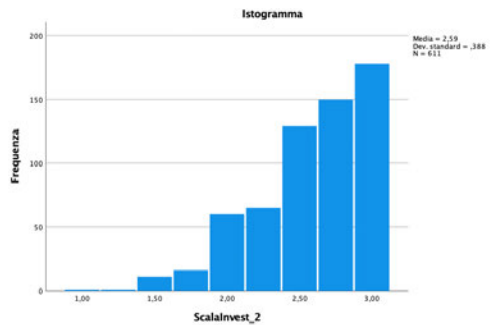


Figura 16. Investimento di risorse a favore di elementi organizzativi.

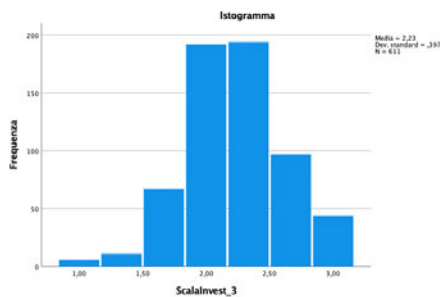


Figura 17. Investimento di risorse in relazione ai materiali cartacei.

Riferimenti bibliografici

- Bombardieri, M., Simoni, C. (2021). *Stare bene a scuola. Percorsi di resilienza per insegnanti sereni e consapevoli*. Trento: Erickson.
- Fiorucci, M., Crescenza, G., Rossiello, M. C., & Stillo, L. (2021). La scuola che cambia. Relazione educativa, didattica a distanza e rapporti con le famiglie ai tempi del COVID. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo, & E. Zizioli (Eds.). *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19* (pp. 65–81). Roma: Roma TrE-Press.
- Kanizsa, S. (2007). *Il lavoro educativo: l'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Milano: Bruno Mondadori.
- OECD (2016). *Risultati TALIS 2013: Una prospettiva internazionale sull'insegnamento e sull'apprendimento*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264251694-it>
- OECD (2018a). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018: Teacher Questionnaire [*<ISCED 2011 level x> or PISA schools*] (Main Survey Version)*. Retrieved September 30, 2022, from <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-ENG.pdf>
- OECD (2018b). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. Paris: PISA OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Maccarini, A. (2014). Introduzione. In M. Limina, G. Barzano, R. Bolletta, F. Botto, L. Calcerano, G. De Sanctis, M. T. Morana, A. Panaggio, & A. Tozza (Eds.), *TALIS 2013 Teaching and Learning International Survey (TALIS). Guida alla lettura del Rapporto Internazionale OCSE. Focus sull'Italia. Introduzione* (pp. 7–9). Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Retrieved September 30, 2022, from https://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf
- Melchiori, R. (2011). Alcuni risultati della ricerca comparativa sui docenti della scuola: Riflessioni sulla ricerca OCSE-TALIS. *Formazione & insegnamento*, 9(3S), 103–115. http://doi.org/10.7346/fei-IX-04-11_06
- Pellegrini, M. (2014). La valutazione degli insegnanti nell'area OECD. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 4(14), 105–117. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-15801>
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Erickson.
- Renati, R., Zanetti, M. A. (2009). Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento. *Psicologia e Scuola*, 29(3), 50–58.
- Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto – Direzione Regionale (2020). *I dati del Veneto al via dell'anno scolastico 2020/21*. Retrieved September 30, 2022, from https://istruzione-veneto.gov.it/wp-content/uploads/2020/10/cart_stampa_202021.pdf
- Sarno, E. (2020). Emergenza sanitaria e chiusura di scuole e università. Il divario culturale come ulteriore effetto del covid-19. *Documenti geografici*, 0(1), 219–229. http://dx.doi.org/10.19246/DOCUGEO2281-7549/202001_13



The Troubled History of Grades and Grading: A Historical Comparison of Germany and the United States

La storia problematica dei voti e della valutazione: Una comparazione storica tra Germania e Stati Uniti

Till Neuhaus

Faculty of Education, Bielefeld University – till.neuhaus@uni-bielefeld.de
<https://orcid.org/0000-0003-2576-5045>

Marc Jacobsen

Faculty of Education, Bielefeld University – marc.jacobsen@uni-bielefeld.de

ABSTRACT

This article takes a closer look at the coming-into-being of grades and grading as these two can be considered a part of Tyack and Tobin's "grammar of schooling". As such, the history of these powerful tools will be explored in two cultural spheres, Germany and the USA. Even though the worked-on entity is pluralistic and messy in nature, this article will show that the educational planners' motivations have been similar in both cases and—regarding the hexamorous grading scheme—that a connection between Germany and the USA exists. In a second step, these findings will be theorized from a neo-institutionalist's perspective. The article ends with a reflection on every-day teaching practice regarding grades and grading.

Questo articolo esamina la nascita dei voti e della pratica valutativa, entrambe ritenute da Tyack e Tobin alla base della "grammatica della scuola". Per questa ragione, si conduce un'indagine sull'uso di questi due potenti strumenti in due sfere culturali: quella tedesca e quella statunitense. Sebbene l'oggetto di studio abbia un carattere essenzialmente plurale e multi-sfaccettato, questo contributo dimostra che le motivazioni di chi si è occupato di pianificazione scolastica furono simili in entrambi i casi e che, per quel che concerne il sistema esamerico di attribuzione del voto, sussiste un legame tra Germania e Stati Uniti. Successivamente, tali risultati sono sussumti in una prospettiva neo-istituzionalista. L'articolo conclude con una riflessione sulla pratica quotidiana dell'attribuzione di voti in ambito didattico.

KEYWORDS

Grammar of schooling, History of education, Grades and grading, Systemic goals, Neo-institutionalism
Grammatica della scuola, Storia dell'educazione, Docimologia, Traguardi sistemici, Neo-istituzionalismo

CONFLICTS OF INTEREST

The Authors declare that there is no conflict of interest.

* All parts of the article have been written in equal parts by both Authors.

1. Introduction

By the end of the school year, millions of learners take a look at their report card, check their grades, and—either implicitly or explicitly—compare their academic performances with their peers. Grading, grades, and report card are a fundamental reality of schools as well as other academic institutions, not just in the United States but globally. As such, grades and grading can be considered a part of what Tyack and Tobin (1994) labeled as the «grammar of schooling»: Schneider and Hutt (2013) on the matter:

«Grading is one of the most fundamental facets of American education. In hundreds of thousands of modern US classrooms, grading is a well-accepted part of schooling. It is as natural as the use of textbooks, or the arrangement of students in desks or the presence of a teacher in the room» (Schneider and Hutt, 2013, p. 201).

Oftentimes forgotten however, is the fact that these practices have been challenged and different actors attempted to establish alternative orders. Yet, «[t]ypically, these innovations have not lasted for long» (Tyack & Tobin, 1994, p. 455). Over time, these alternatives to existing structures have been forgotten and «much of the grammar of schooling has become so well established that it is typically taken for granted as just the way schools are» (Tyack & Tobin, 1994, p. 454). An ahistorical perspective on current and well-established structures indirectly supports and strengthens these structures as alternative viewpoints, approaches, and realities remain unthought of (Neuhaus & Vogt, 2022a; Hohmann & Neuhaus, 2022). By not discussing institutions' and practices' histories, these remain largely dignified and uncriticizable. Considering that «the manner in which the machinery of instruction bears upon the child [...] really controls the whole system» (Dewey, 1902, pp. 22–23), the history of grades and grading remain an under-discussed issue—a fact which strengthens current actors in power. This dimension gains relevance when considering that grades and grading are part of larger standardization tendencies which have not only been labeled as hegemony preserving mechanisms (Neuhaus, Jacobsen, & Vogt, 2021) but also whose emergence has coincided with efforts of nation building (Tröhler, 2006a; 2006b). As such, grades and grading practices pend between educational as well as a societal goals or, as Schneider and Hutt (2013, p. 203) argued that grades pend «between what promotes learning and what enables a massive system to function»—the latter dimension being under-reflected, under-discussed, and under-researched.

Therefore, this paper wants to address the issue by discussing the coming-into-being of grades and grading systems as we know them today, always keeping in mind that «grades have not always been a part of education in the United States, they have not always looked the same, have not always served the same purpose, and have not always had the same impact» (Schneider & Hutt 2013, p. 202). However, national school systems have the tendency to insulate themselves from others and thereby divert criticism (Neuhaus & Vogt, 2022b). Hence, this paper will discuss the coming-into-being of grades and grading in the USA but also in Germany (Sections 2 and 3) as international comparisons can render larger historical patterns visible. Also, as it will be shown, these two cultural geographies have had—at least with regard to grades and grading—a lively transmission of ideas. Further, it will be shown that the intentions to establish grading as we know it today have been driven by similar, primarily economically-minded, motivations

which can also be found in further institutions and practices. Even though this paper's focus is set on the establishment of grades and grading regimes in the two cultural spheres, these can only be understood by also considering further changes of the educational landscape. Therefore, the developments surrounding grades and grading will—even though not in their entirety—be presented and employed as devices of further contextualization. In order to explain these developments which could be labeled as tendencies of economization (Grigat, 2012), corporate colonization (Deetz, 1992), and/or rationalization (Bürgi, 2017; Cowen, 2021)—just to name a few—this paper will offer a neo-institutional framing (*Section 4*) of the developments outlined prior. In this paper's final section (*Section 5*), central findings will be presented and discussed regarding their implications for today's classroom practices. As such, this paper wants to thematize the troubled history of grades and grading in order to enable (much needed) discussions on as well as reflections of an overlooked issue.

2. The History of Grades and Grading in Germany

While assessment, evaluation, and in the broadest sense feedback have always accompanied teaching and learning processes, the idea of numerical grades is a comparably young concept which originated for the German context in the 18th century. Before the development and spread of numerical grades, reports were almost exclusively beneficiary reports¹ that took sides with the assessed pupil or student in the form of a full text (Urabe, 2009, p. 25). The role, form, and meaning of assessment and grading changed for the German-speaking context in the 18th century, when Jesuit schools recognized the efficiency-enhancing potential of numerical grades and introduced them to their institutions—at that time still with Roman numerals, but already with a six-part division (Schneider, 1989, p. 8). In this context, numerical grades fulfilled a dual function: due to their standardizing effect, they made it possible for learners to change between different institutions and thus to change their centre of life without interrupting their academic career² (Breitschuh, 1991, pp. 508–509). Apart from the flexibilization of the entire organisation and the possible exchange of individual actors, the introduction of the numerical grade also pursued another intention, which manifested itself primarily in its daily use. Urabe (2009, p. 29) argues that grades were supposed to motivate students to be competitive and ambitious, both also realizing a controlling function. The aspects of ambition and competition are underlined by the fact that promotion, i.e. to a higher grade, was linked to examination results and—also on the basis of these—hierarchies within individual schools were established. Grades,

1 As the name suggests, beneficiary reports were issued almost exclusively to economically disadvantaged students. These reports stated both, the academic qualities as well as the character virtues of the person. The issuing of reports was often done in order to open up opportunities for suitable students to continue their studies—i.e., by obtaining scholarships—despite their socio-economically disadvantaged starting position. Apart from this, the issuing of reports was a rather uncommon practice, as education was directly regulated by class and the available socio-economic resources (Urabe, 2009, 25).

2 Although Jesuit schools established a standardized grading scale, the religious denomination as well as their associated institutions were indirectly aware of the potential incomparability of performance. This manifests itself, for example, in the practice that the receiving schools viewed the reports but did not have to take the recommendations of the report into account in their final decision (Breitschuh 1991, p. 509).

as well as the public proclamation thereof, have served as a reward or incentive since their introduction, established hierarchies, and also contributed to the potential segregation of students who were perceived as academically too weak and/or unvirtuous (Keck, 1991, p. 69). It can thus be stated that numerical grades in their two directions—mediating between the individual parts of the institution as well as acting internally—fulfilled functions that from today's perspective could be labelled as *streamlining* as well as openly articulated competition. Both are known to be common practices in economically oriented organisations. The orientation towards competition is also reflected in the proclaimed goals of the Jesuits, since the measures described above were intended to form a secular elite (Breitschuh, 1991) which could effectively realize the Jesuits' worldly goals and projects. To this end, the Jesuits developed—following the same logic—further standardization and quality management instruments, such as uniform study regulations and later curricula (Hamann 1993, p. 47). The majority of these instruments found their way into national organized schools, sometimes in modified forms, and became a permanent fixture there.

Along with a geographical expansion and the increasingly compulsory nature of school at the end of the 18th and beginning of the 19th century, the concept of the numerical grade established itself, even though performance reports and numerical grades took on divergent functions for different social strata. These are presented briefly hereafter. Grades and reports granted a pupil the right to study, which in the Prussian context was a prerequisite for entering the civil service. Analogous to the Jesuit schools outlined above, the Prussian state attempted to form elites in the form of capable civil servants through grades, report cards, diplomas, and other elements of standardization. The need for the introduction of such measures stems from the fact that, as part of the opening of educational institutions to larger parts of society, education was now available for a broader social strata, which resulted in a rush to the associated institutions (Lundgreen, 1981)—the introduction of *Abitur* (Germany's formal degree which allows college attendance) in 1788 as well as the founding of school boards can therefore be read against the background of quality assurance with simultaneous consideration of meritocratic ideals (Kraul, 1984, p. 24). As a result, a new social class—the *Bildungsbürgertum*—emerged (Vogt & Neuhaus, 2021a). This educated and economically successful middle class legitimized its societal and economic status (at least initially) primarily through their academic achievements (Neuhaus, Pieper & Vogt, in print; Neuhaus, 2021, p. 121). Even if this period is commonly read as the emergence of a more meritocratic society, it should also be considered that access (i.e., to universities) and the associated instruments (grades, diploma, and certificates) were also used to weed out critical students—i.e., in the context of the German democracy movement 1848—by removing them from the institutions which would have enabled them to earn the right to become a civil servant (Urabe, 2009, p. 38).

While the Prussian state used educational institutions as instruments of (maintaining) power, the control function alluded to becomes particularly clear when looking at the German equivalent of board schools [*Volksschule*]. While education was associated with social, financial, and societal advancement for the middle class and [*Bildungsbürgertum*], the implementation of compulsory schooling came with enormous costs for learners in board school as well as their families. These, mostly economically disadvantaged, families required their children's labour to generate the necessary resources for survival, an endeavour which was boycotted by the state's requirement of compulsory schooling. These circumstances resulted in frequent absences in these groups of students (Hofmann, 2021). Likewise, the board

school diploma of completion came without further entitlements and was therefore of little value to the majority of the student body. Consequently, Breitschuh (1979, p. 53) concludes that the central purpose of the board school diploma was to control as well as enforce compulsory schooling. In the case of non-compliance with compulsory schooling or the lack of a report, the person in question was denied a possible marriage as well as inheritance (Urabe, 2009, p. 45). These drastic sanctions partially explain the widespread enforcement of compulsory education in Prussia around 1800.

3. The History of Grades and Grading in the USA

Feedback mechanisms have had a long history in the United States' educational sector. However, in the early 19th century these mechanisms were far away from being standardized and the form, format, and organization of feedback was highly dependent on the place, institution, and setting. Competitive and prestigious schools, such as (among others) the University of Yale, employed grading schemes to increase competition and enhance learner's motivation (Pierson, 1983). Yet, these precursors of current grading schemes consisted of only four grades, and they were used to evaluate and feedback academic as well as non-academic aspects of student performance (Peabody, 1888), which is an indicator that competitive feedback formats have been employed to not just improve learning but also to alter characters. While prestigious higher education institutions already employed grading practices, the problem with regular schools was that no age-coherent classes were yet established. Instead, each learner learned (often in a packed classroom) for him-/herself, the teacher moving in the classroom giving each learner spontaneous feedback on the tasks—a similar setting Prussia faced roughly 40 years earlier. Yet, even in such rather unstandardized settings, feedback and rankings have been employed; according to the *Lancasterian Model* learners were ranked in the classroom—better learners moved to the front, worse learners to the back—based on the frequently conducted examinations, tests, and recitals (Kaestle, 1983). While this model was clearly organized to foster competition «as their [students'] failure may have been a means of [a classmate's] gain, without any merit on his part» (Russell, 1826, p. 561), the Lancasterian model neither allowed to track overall progress nor comparisons outside the direct classroom environment; at this point in time evaluation and feedback did not have a long-term vision. The lack of longevity has been amplified by the fact that such an organizational model did not come with curricula and/or standards as learning (and, with it, schools) have mostly been thought of in their local context. As such, progress could not be monitored and the educational planners at the time had no idea whether their efforts were useful or not. To diverging degrees and in different scope, these problems have been worked on by different stakeholders in the United States. As a result, a plethora of standardizing elements has been introduced to the United States' educational sector in the course of the 19th century, such as age-coherent classes, curricula, and regularly written tests (Schneider & Hutt, 2013, p. 206). This coincided with the emergence of the hexamorous grading system which has found its way to the United States as a result of Horace Mann's journey to Prussia (nowadays Germany) and his fascination with the grading scheme regarding its pedagogical but also its organizational potency (Mann, 1845). Mann and his fellows saw grading's potential to solve some of the United States problems in the educational sector

which—at the time—exhibited tremendous degrees of divergence regarding quality, content, and (internal) organization.

After the Civil War, the idea of grades and grading became more popular in schools and other educational settings, yet different forms and formats were competing for primacy (Smallwood, 1935). Alongside the competing forms and formats of feedback came an increase in students and learners as the expansion of education took place (Meyer et al., 1992), schooling was gradually seen as possibility for social mobility (Schofer & Meyer, 2005), and ultimately schooling became compulsory (Labaree, 1988). While schools used to be local and relatively smoothly running institutions, the sudden increase in learners turned schools into huge organizations (Goldin, 2006). The increase in organizational size led to the necessity for standardization and optimization regarding feedback, tracking of progress, and a plethora of further factors. Schneider and Hutt (2013, p. 213) on the role of grades and grading at this point in time:

«Reformers saw grades as a means of creating modern systems for a modern world. In increasingly massive urban systems, teachers could no longer give detailed accounts of every student's abilities. Yet this was essential for other parts of the system to work. If students were to move from one grammar school to another, for instance, or from grammar school to high school or high school to college, they would need to be tracked in some systematic way» (Schneider & Hutt, 2013, p. 213).

While the prior system could only tell a student relative standing in relation to his/her local setting, a standardized grading scheme allows for internal as well as external communication regarding a student's progress and performance, which—in turn—increases the possibilities for geographical (different places) as well as academic (taking different courses in a school) mobility while keeping the student inside a general and communicable framework—similar advantages as intended by Germany's Jesuits when they invented the hexamorous grading scheme roughly a hundred years prior. While the hexamorous grading system comes with in-built shortcomings and limitations, it also allows for a greater degree of freedom within the established framework.

Different trends and movements of the late 19th and early 20th century called for a higher degree of educational and vocational individualization as differences in intelligence and personality have been considered key contributors to success (Rammstedt et al. 2012, pp. 7–8; Zenderland, 1998) and schools should provide courses, degrees, and content for learners of diverse backgrounds, with diverging aims, but also with different personalities and intelligences. As such, the call for internal differentiation has been taken up, yet this was only doable as the external organizational restrictions—grading being a key part of it—have gradually been standardized. Again, Schneider and Hutt (2013) on the hexamorous grading system and its emergence as the primarily employed scheme:

«Although the A–F grading system was still not standard by the 1940s, it had emerged by that point as the dominant grading scheme, along with two other systems that would eventually be fused together with it: the 4.0 scale and the 100 percent system. This move was slow, of course—the product of a decentralized system with few formal coordination mechanisms» (Schneider & Hutt, 2013, p. 215).

Even though the hereby presented emergence of the hexamorous grading system is extremely abbreviated regarding its depth and comparatively ignorant of the diverse cultural, social and geographical differences within the (decentral organized) United States, it was still able to illustrate that the main drivers of this specific grading scheme were desires of rationalization, economization, and increasing relevance of efficiency. These factors became relevant as the educational expansion, and with it the increase of student population, created necessities which these tools and mechanisms could, at least partially, solve. As such, the (emergence of the) hexamorous grading schemes perpetuates its original intention as designed by German Jesuit schools; also, these intentions fall back on an economically-driven logic which is highly compatible with economic actors. While grades and grading have later been used by the German/Prussian ruling class as a means to stabilize their hegemonic position, the interdependence between power and grading has been under-researched for the U.S. American context—a gap future research has to fill, yet it can be suspected that the actual ruling mechanisms applied in the United States are subtler (compared to Prussian Germany) but also manifest themselves in rules, procedures, and dominant paradigms (see, i.e., Wolin, 2015) thereby reflecting the needs and desires of, at least back then, national elites (cf. Kamens & Benavot 1991)

4. Grading and Standardization: a tentative neo-institutional framing

As shown by the example of grades, standardization processes have long been an integral part of the development of the modern educational system. These are not merely individual or coincidental developments but should rather be read as an expression of a general megatrend—the standardization and rationalization of school(ing). In the 18th century, there was still no uniform understanding of what was to be understood by school, what was to be taught there and by whom, who was to be taught or how progress was to be monitored. However, if taking a closer look at the global development of education over the last 200 years, the successive emergence of a relatively standardized and universalized model of school as well as its worldwide implementation can be observed (Adick, 2003). Rationally organized, state-controlled, and formalized school structures can now be found almost everywhere in the world (Meyer & Ramirez, 2000). In addition, there has been an extensive expansion of education worldwide, which has been accompanied by a considerable increase in school attendance (Meyer et al., 1977; Meyer et al., 1992). The modern education system advanced to become a global institution with enormous legitimacy, which spread globally especially in the second half of the 20th century. As a result, great structural similarities between formal schools and educational institutions have emerged not only country-specifically, but also across countries. Structure, goals, and content are formally extremely similar in the various national education systems of modern global society. Nowadays, almost everywhere there are multi-level structured education systems with standardized learning arrangements and degrees. In short, we are living in a uniformly schooled world (Baker, 2014).

Expansion dynamics, including those of the educational sector, are essentially based on standardization and go hand in hand with it. Research explains the standardization of formal organisations primarily through the following mechanisms: coercion, imitation, and normative pressure (DiMaggio & Powell, 1983). However, these mechanisms also depend on favourable cultural conditions. In order to be

able to detach themselves from local conditions and to be transferable to other contexts, practices usually have to become structures and models that are as universal and standardized as possible. Also, they have to be distinguishable or comparable by specific criteria. Standardization and expansion are therefore demanding processes which require practices and routines to produce permanence, uniformity, normativity/universalization, and comparability. This points to the importance of cultural-discursive processes and practices of categorization, theorization, and narration that generate cultural connections, generalizing abstractions, comparative criteria, and normative expectations through communication (among others: Heintz & Werron, 2011; Stichweh, 2008; White, 2008; Strang & Meyer, 1993).

Neo-institutionalist educational research in particular has demonstrated the rise and spread of standardized educational systems based primarily on Western models in empirical studies and at the same time presented a theoretical explanation for this development that focuses on the cultural dimension (Krücken & Hasse, 2005; Adick, 2003). The neo-institutionalist interpretative foil for the expansion and alignment tendencies of global educational structures, policies, and expectations is based on the macro-deterministic assumption that global cultural expectations influence local practices and structures (critically: Wiseman et al., 2013). Following this line of thought, the causes of an expansive and standardized school model are specific assumptions regarding its benefits. As such, education as a contributing factor for (economic) development and progress, a claim which has been culturally anchored and globally disseminated by various players since the 18th century, can be quoted as a contributor of its global expansion—a process that could be framed as the *pedagogization of the world* (Tröhler, 2021).

Meanwhile, the importance of social agents acting in the name of cultural values and normative ideas, described by neo-institutionalism as *rationalizing others* (Meyer 1994),³ also shows the influence of external players on educational development. In the course of history, standard setting has increasingly migrated from local school arrangements to state, supranational and/or private spheres. As various examples could illustrate, standardization is implemented in schools, but the standards are developed and set elsewhere. In the field of global educational development, the OECD, UNESCO, and the World Bank (among others) play an active role in the generation and implementation of certain structures best practices. The influence of these institutions cannot be overestimated as they advise national governments on educational issues and provide national actors with specific problem-solving patterns. These are often adopted by national actors without any reflection (Krücken, 2005, p. 15). Serial comparative practices, such as rankings, also have an important function, creating cultural links and performance-specific competition and thus initiating standardization processes (Heintz, 2016). This can also be observed in the PISA rankings, through which the performance of educational systems in different countries is evaluated and compared on the basis of selective criteria and hierarchizing classification schemes (Zindel et al., 2019). Implicitly, however, these rankings feature ideals and thereby propagate possible

3 Rationalizing others can be, for example, international organisations, experts, consultants or publicists, named in this way because their motives and influence are not primarily related to their own actions, but rather because they act as «disinterested» entities that generate and disseminate certain models, categories and standards through observations, descriptions, evaluations and comparisons. Strictly speaking, they are therefore not described by Meyer et al. (1992) as acting players, but rather as others and agents (see also Meyer & Jepperson, 2000).

changes in the given setting—these implicitly articulated changes reflect the intentions of the institution responsible for the ranking.

This also represents a possible connection to the frequently observed economization of the school system. Technically speaking, neo-institutionalism is considered unsuitable to provide a theoretical framework regarding economization of schools due to its focus on cultural alignment processes neglecting capitalist world market structures.⁴ However, on its theoretical basis, it can be argued that schools, as well as school systems, are susceptible to external critiques concerning efficiency. Through these critiques as well as the applied tools (i.e., rankings), schools as well as entire educational systems are being opened up to processes of economization in the form of capitalization (i.e., university's endowment), commodification, and privatization (Höhne, 2012). A fundamental affinity to an economic logic exists anyway through the cultural ideas on which the school system is based.

As shown by the example of grades, school-specific standardization processes are subject to a rationality logic that is fed by efficiency enhancement claims as well as quality assurance aspects. In addition, the standardization efforts analysed also represent a control and regulation function. From the perspective of neo-institutionalism, these can be understood as an expression of so-called rationality myths that shape and determine identities, organisations, and actions. These are supra-individual and universalized rules, models, and scripts that determine which players exist, according to which principles they should act, which goals are to be striven for, and which means are available to reach these goals (Meyer 2010; Meyer et al. 2005). In this context, with the emergence of occidental modernism, the abstract goals of progress and justice in particular would be passed off as the most important collective goals of action, and players would be obliged to achieve these goals as rationally and efficiently as possible (Meyer & Rowan, 1977). Against this background, the modern school system emerges and develops as a central place that produces the required subjects as well as the associated knowledge. School is a core structure of modern world society as it reflects, forms, and integrates the central goals and structures of modern society (Meyer, 1996, p. 23). Since these goals and structures are based on certain cultural (and mostly Western) conceptions of rationality, standardization of the educational system occurs under the influence of social actors as agents and advocates of these conceptions. Ultimately, these beliefs, on the basis of which the educational system is designed, manifest themselves in concrete examples—grades being one of them but also the expansion of education, enforcement of compulsory education, convergence of curricula, and many further.

5. Conclusion: Strength in Numbers? Summary and Implications for Today's Classroom Practices

As this article could hopefully illustrate, grades and grading constitute practices which have been established in a top-down manner in Germany as well as the United States. Further, it can be argued that the implementation processes have

4 For a critique of this blind spot with reference to economy, domination and power, see Adick (2003, pp. 180ff.), who suggests that for their analysis, one should additionally draw from the Marxist-inspired world-system analysis of Wallerstein (2004).

been conducted (and have been accepted) as grades and grading solved problems faced by institutions and individuals alike. These problems are not genuine to the educational sector alone, which may also explain why the output-driven and efficiency-enhancing processes of economization, standardization, rationalization, and streamlining could be marked as a key contributor to what is known today as the *modern school system*. Grades and grading—as one mechanism among many to foster these tendencies—have a double function: on the one hand they allow to smoothen processes within the education sector (i.e., transfer to another school) as well as (allegedly) improve its efficiency and output (i.e., through competition). On the other hand, they also serve as communication devices which allow to transfer educational achievement into other—primarily economically-minded—areas of life, or as Schneider and Hutt (2013) phrased it: «Grades have lasting and profound consequences: once earned, they serve as a key determinant of future success—a mechanism through which schools, universities, and employers judge the individual's academic achievement» (Schneider & Hutt, 2013, p. 201). As such, grades and grading can be considered the intermediary between different institutions—a fact which helped schools to become key institutions of the modern world.

Grades as well as the practice of grading has been criticized on many fronts—i.e., as creating pressure, and thereby causing psychological damage (Feldmann, 2020), as wrongful abbreviations of learners and their personalities, as subjective/inconsistent (Ingenkamp, 1986), and as fostering unhealthy competition among learners (and thereby hindering cooperative learning) (Lynch et al., 2020). Most of these criticisms are grounded in the observation that grading—as a contributor to educational as well as a systemic goals—has gradually moved towards serving primarily systemic purposes. The establishment of international rankings, standardized national tests, and the alike can be read as further proof of these preliminary observations (Martens & Niemann, 2013). These systemic goals as well as their powerful advocates may also explain why grading has been adopted globally and—even though there is plenty of downside to it, primarily to learners—has never seriously been challenged since then (Vogt & Neuhaus 2021b). On the contrary, dedicated teachers, committed educators, and educational planners have attempted to reform feedback mechanisms and have had produced certain achievements; however, on the larger scale A–F (for the German context: 1–6) grading has proven to be a part of the grammar of schooling as «these innovations have not lasted for long» (Tyack & Tobin, 1994, p. 455) or have never moved beyond the local contexts.

Teachers are, at least to certain degrees, bound by institutional limitations. However, teaching and educating are primarily local processes which are negotiated everyday anew. Therefore, this text wants to serve as a reminder that grades and grading are both: systemic devices but also feedback mechanisms to improve learning. Also, this text wants to strengthen teachers' awareness that alternatives to classic A–F grading schemes exist and that these sometimes serve the educational/pedagogical dimension more than the institutionally prescribed schemes. *Classic* grading has had its history and has proven to be a powerful tool; however, classroom practices should explore and (re-)establish alternative forms of feedback to re-adjust the ratio of educational to systemic goals.

References

- Adick, C. (2003). Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 173–187. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0022-5>
- Baker, D. (2014). *The schooled society: The educational transformation of global culture*. Stanford University Press.
- Breitschuh, G. (1979). Zur Geschichte des Schulzeugnisses. In D. Bolscho, K.-H. Burk, & D. Haarmann (Eds.), *Grundschule ohne Noten – neue Zeugnisse in der Diskussion*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Breitschuh, G. (1991). Benotung und Zeugnis. In M. Liedtke (Ed.), *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Erster Band. Geschichte der Schule in Bayern. Von den Anfängen bis 1800* (pp. 504–515). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bürgi, R. (2017). Engineering the Free World: The Emergence of the OECD as an Actor in Education Policy, 1957–1972. In M. Leimgruber & M. Schmelzer (Eds.). *The OECD and the International Political Economy Since 1948*. London/New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60243-1_12
- Cowen, R. (2021). Recent Developments in Comparative Education: Myths, Muddles, and Marvels. *Bildungsgeschichte – International Journal for the Historiography of Education (IJHE)*, 11(1), 11–22.
- Deetz, S. A. (1992). *Democracy in an age of corporate colonization: Developments in communication and the politics of everyday life*. Albany (United States): State University of New York.
- Dewey, J. (1902). *The Educational Situation*. Chicago: University of Chicago Press.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Feldman, J. (2020). Taking the Stress out of Grading. *Educational Leadership*, 78(1), 14–20. Retrieved on September 1, 2022 from <https://www.ascd.org/el/articles/taking-the-stress-out-of-grading>
- Goldin, C. (2006). School enrollment and pupil-teacher ratios, by grades K-8 and 9-12 and by public-private control: 1869-1996. In S. B. Carter, S. S. Gartner, M. R. Haines, A. L. Olmstead, R. Sutch, & G. Wright (Eds.), *Historical Statistics of the United States, Earliest Times to the Present: Millennial Edition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Grigat, F. (2012). Die Kompetenzkatastrophe - oder „Die Wiederkehr der Bildungspphilister durch die Hintertür“. *Pädagogische Korrespondenz*, 46, pp. 74–81. <https://doi.org/10.25656/01:9918>
- Hamann, B. (1993). *Geschichte des Schulwesens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heintz, B. (2016). „Wir leben im Zeitalter der Vergleichen.“ Perspektiven einer Soziologie des Vergleichs. *Zeitschrift für Soziologie*, 45(5), 305–323. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2015-1018>
- Heintz, B., & Werron, T. (2011). Wie ist Globalisierung möglich? Zur Entstehung globaler Vergleichshorizonte am Beispiel von Wissenschaft und Sport. *Köln Z Sozial*, 63, pp. 359–394. <https://doi.org/10.1007/s11577-011-0142-5>
- Hofmann, M. (2021). Ausschluss des „Anormalen“ – oder: Die Etablierung der Schweizer Primarschule als Regelschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1), 169–183. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00100-9>
- Hohmann, S., & Neuhaus, T. (2022). Zur Erkundung eines Meso-Ortes – Raucher*innenecken in Schulen. *Praxisforschung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 4(1), 214–227. Retrieved on September 1, 2022 from <https://pub.unibielefeld.de/record/2966503>
- Höhne, T. (2012). Ökonomisierung von Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Eds.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie: Bildung und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ingenkamp, K. (1986). Zur Diskussion über die Leistungen unserer Berufs- und Studienanfänger: Eine kritische Bestandsaufnahme der Untersuchungen und Stellungnahmen.

- Zeitschrift für Pädagogik*, 32(1), 1–29. <https://doi.org/10.25656/01:14377>
- Kaestle, C. (1983) *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society, 1780–1860*. New York: Hill and Wang.
- Kamens, D. H., & Benavot, A. (1991). Elite knowledge for the masses: The origins and spread of mathematics and science education in national curricula. *American journal of education*, 99(2), 137–180. Retrieved on September 1, 2022 from <https://www.jstor.org/stable/1085523>
- Keck, R. W. (1991). Zensieren und Zertieren: Zur Kontroll- und Gratifikationsleistung der katholischen Pädagogik im jesuitischen Einflußbereich. In J. G. Prinz von Hohenzollern, & M. Liedtke (Eds.), *Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse: Historische und systematische Aspekte* (pp. 69–88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraul, M. (1984). *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krücken, G., & Hasse, R. (2005). *Neo-Institutionalismus*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Krücken, G. (2005). Einleitung. In G. Krücken, & J. W. Meyer (Eds.), *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen* (pp. 7–16). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Labaree, D. F. (1988). *The Making of an American High School: The Credentials Market and the Central High School of Philadelphia, 1838–1939*. New Haven: Yale University Press.
- Lundgreen, P. (1981). Das Bildungsverhalten höherer Schüler während der akademischen Überfüllungskrise der 1880er und 1890er Jahre in Preußen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27(2), 225–244. <https://doi.org/10.25656/01:14151>
- Lynch, G., Holloway, T., Muller, D., & Palermo, A.-G. (2020). Suspending Student Selections to Alpha Omega Alpha Honor Medical Society. *Academic Medicine*, 95(5), 700–703. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003087>
- Mann, H. (1845). *The Common School Journal for the Year 1844*. Boston: William B. Fowle and N. Capen.
- Martens, K., & Niemann, D. (2013). When Do Numbers Count? The Differential Impact of the PISA Rating and Ranking on Education Policy in Germany and the US. *German Politics*, 22(3), 314–332. <https://doi.org/10.1080/09644008.2013.794455>
- Meyer, J. W. (1994). Rationalized environments. In J. W. Meyer, & R. W. Scott (Eds.). *Institutional environments and organizations: Structural complexity and individualism* (pp. 28–54). Thousand Oaks: Sage.
- Meyer, J. W. (1996). Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens. In A. Leschinsky, (Ed.). *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen – Beiträge zu einer Theorie der Schule* (pp. 23–34). Weinheim: Beltz Verlag.
- Meyer, J. W. (2010). World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual Review of Sociology*, 36, 1–20. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102506>
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340–363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Meyer, J. W., & Ramirez, F. O. (2000): The World Institutionalization of Education. In J. Schriewer, (Ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (pp. 111–132). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Rubinson, R., & Boli, J. (1977). The World Educational Revolution. *Sociology of Education*, 50, 242–258. <https://doi.org/10.2307/2112498>
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870–1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128–149. <https://doi.org/10.2307/2112679>
- Meyer, J. W., & Jepperson, R. L. (2000). The Actors of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency. *Sociological Theory*, 18, 100–120. <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00090>
- Neuhaus, T. (2021). Theodor W. Adorno's Criticism of the German Concept of *Bildung*. *Thesis*, 10(1), 111–133. Retrieved on September 1, 2022 from <https://hrcak.srce.hr/259770>
- Neuhaus, T., Jacobsen, M., & Vogt, M. (2021). Der verdeckte Megatrend? Bildungshistorische Reflexionen zur fortschreitenden Digitalisierung als Treiber von Standardisierungstendenzen. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 4(2), 233–252. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.2.12>
- Neuhaus, T., Pieper, M., & Vogt, M. (in print). Digitale Bildung zwischen Ideal, Realisierung und Kritik: Der Versuch einer Kontextualisierung von Digitalität durch den Begriff der

- Bildung. In D. Newiak, J. Rommpel, & A. Martin (Eds.), *Digitale Bildung jetzt! Innovative Konzepte zur Digitalisierung von Lernen und Lehre*. Wiesbaden: Springer Verlag/VS.
- Neuhaus, T., & Vogt, M. (2022a). Historical and International-Comparative Perspectives on Special Needs Assessment Procedures – Current Findings and Potentials for Future Research. In B. Amrhein, & S. Naraian (Eds.), *Reading Inclusion Divergently: Articulations from around the world* (pp. 35–48). Bingley, Emerald Publishing.
- Neuhaus, T., & Vogt, M. (2022b). Between Competence-Based Learning and Inclusive Pedagogy: A (Historical) Reflection of the German Developments within the Teaching Methodologies from 2001 onwards. In K. Andersen, V.S. Novais, B. T. Ferreira da Silva (Eds.), *Education, Culture and Public Policies: International and Local Perspectives* (pp. 79–100). Appris Edition: Brasil
- Peabody, A. (1888) *Harvard Reminiscences*. Boston: Ticknor.
- Pierson, G. W. (1983) *A Yale Book of Numbers: Historical Statistics of the College and University 1701–1976*. New Haven: Yale University Press.
- Rammstedt, B., Kemper, C. J., Klein, M. C., Beierlein, C., & Kovaleva, A. (2012). Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventory-10. *Gesis Working Paper*, 22, 1–32. Retrieved on September 1, 2022 from https://www.gesis.org/fileadmin/kurzskalen/working_papers/BF110_Workingpaper.pdf
- Russell, W. (1826). Mr. G.F. Thayer's school, Boston. *American Journal of Education*, 1(9), 561–566.
- Schneider, B. (1989). *Johannes Schulze und das preußische Gymnasium*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- Schneider, J., & Hutt, E. (2014). Making the grade: a history of the A–F marking scheme. *Journal of Curriculum Studies*, 46(2), 201–224. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.790480>
- Schofer, E., & Meyer, J. W. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the 20th Century. *American Sociological Review*, 70, 898–920. <https://doi.org/10.1177/00031-2240507000602>
- Smallwood, M. L. (1935). *An Historical Study of Examinations and Grading Systems in Early American Universities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Stichweh, R. (2008). Das Konzept der Weltgesellschaft: Genese und Strukturbildung eines globalen Gesellschaftssystems. *Rechtstheorie*, 39, 329–355.
- Strang, D., & Meyer, J. W. (1993). Institutional conditions for diffusion. *Theory and Society*, 22, 487–511.
- Tröhler, D. (2021). Die Pädagogisierung des Selbst und die Pädagogisierung der Welt. In D. Miller, & J. Oelkers (Eds.), „Selbstgesteuertes Lernen“: *Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzeptes* (pp. 52–74). Weinheim: Beltz/Juventa.
- Tröhler, D. (2006a). The Formation and Function of Histories of Education in Continental Teacher Education Curricula. *Journal of the American Association for Advancement of Curriculum Studies*, 2, 1–17. <https://doi.org/10.14288/jaaacs.v2i0.187646>
- Tröhler, D. (2006b). Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie. Die ‚Geschichten der Pädagogik‘ in Frankreich und Deutschland nach 1871. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(4), 540–554. <https://doi.org/10.25656/01:4472>
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?. *American Educational Research Journal*, 31(3), pp. 453–479.
- Urabe, M. (2009). *Funktion und Geschichte des deutschen Schulzeugnisses*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Vogt, M. & Neuhaus, T. (2021a). Self-Cultivation and the Concept of German *Bildung*. In M. A. Peters, T. Besley, & H. Zhang (Eds.), *Moral Education and the Ethics of Self-Cultivation – Chinese and Western Perspectives* (pp. 151–167). Wiesbaden: Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8027-3_11
- Vogt, M. & Neuhaus, T. (2021b). Fachdidaktiken im Spannungsfeld zwischen kompetenzorientiertem fachlichem Lernen und inklusiver Pädagogik: Vereinigungsbemühungen oder Verdeckungsgeschehen? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1), 113–128. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00093-5>
- Wallerstein, I. (2004). *World-Systems Analysis: An Introduction*. London: Duke University Press.

- White, H. C. (2008). *Identity and control. How social formations emerge* (2nd ed.). Princeton: Princeton University Press.
- Wolin, S. S. (2015). *Democracy Incorporated: Managed Democracy and the Specter of Inverted Totalitarianism*. Princeton: Princeton University Press.
- Wiseman, A. W., Astiz, M. F., & Baker, D. P. (2013). Globalization and Comparative Education Research: Misconceptions and Applications of Neo-Institutional Theory. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 31–52. Retrieved on August 29, 2022 from <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5618>
- Zenderland, L. (1998). *Measuring Minds – Henry Herbert Goddard and the Origins of American Intelligence Testing*. Cambridge University Press.
- Zindel, Z., Oubaid, N., Ukena, V., & Wierum, A. (2019). Ranking vs. Rating – Eine diskursanalytische Untersuchung der Reaktionen auf PISA in Deutschland und den USA. In L. Ringel, & T. Werron (Eds), *Rankings - Soziologische Fallstudien* (pp. 89–112). Wiesbaden: Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26366-9_4



Professional development and teachers' training: Analysis of some European educational reports

Sviluppo professionale e formazione dei docenti: analisi di alcuni rapporti educativi europei

Stefania Nirchi

Università degli Studi di Roma Tre – stefania.nirchi@uniroma3.it
<https://orcid.org/0000-0002-5348-7364>

ABSTRACT

The development of the teachers' expertise and competences is a strategic dimension for schools, in terms of equity and quality. However, to take on this challenge there is an urgent need to invest in continuous teachers' training, in order to acquire those key competences required at European level. Starting from these elements, the paper reflects on the main dimensions of teachers' continuing professional development by comparing the Eurydice's *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being* report's data, with those on teachers' practices and perceptions emerging from the *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) by OECD.

Lo sviluppo della professionalità degli insegnanti e delle loro competenze rappresenta una dimensione strategica per avere scuole eque e di qualità. Tuttavia, per cogliere questa sfida è necessario e urgente investire nella formazione continua dei docenti, affinché sia possibile acquisire quelle competenze chiave, richieste a livello europeo. A partire da questi elementi il paper riflettere sulle principali dimensioni dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti, confrontando gli esiti emersi dal Rapporto Eurydice *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*, con quelli relativi alle pratiche e percezioni dei docenti che vengono fuori dall'indagine internazionale *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) dell'OCSE.

KEYWORDS

Teachers' professional development, Competences, European educational reports

Sviluppo professionale dei docenti, Competenze, Rapporti educativi europei

CONFLICTS OF INTEREST

L'Autrice dichiara che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Introduzione

La professionalità dell'insegnante e le loro competenze rappresentano elementi indispensabili per promuovere la qualità e il miglioramento dei sistemi di istruzione e per garantire a tutti il pieno raggiungimento degli apprendimenti. Da questo punto di vista siamo di fronte ad un cambiamento di prospettiva rispetto ad una rappresentazione del ruolo dei docenti limitato alla semplice attuazione di curricula ministeriali.

«Il [ri]torno all'agentività docente non solo dà l'esplicito permesso ai docenti di esercitare i [più] alti gradi di agentività professionale entro i contesti in cui lavorano, ma vede l'agentività come una dimensione importante della professionalità docente» (Besta et al., 2015; trad. mia).

C'è dunque una nuova chiave di lettura dell'atto dell'insegnare, che vede l'attività professionale del docente cambiare e adattarsi rispetto al contesto lavorativo di riferimento (Carr, 2003), in una costante azione trasformativa esercitata rispetto agli studenti, ai colleghi e all'istituzione educativa nella quale si lavora. Il docente, pertanto, non è semplicemente colui che possiede «buon giudizio professionale e utilizza l'esperienza personale e la conoscenza della didattica, possiede una buona comprensione della materia, è consapevole delle conoscenze pregresse dei propri allievi, crea un ambiente di apprendimento sicuro e sa come guidare un gruppo» (Skolverket, 2014, p. 8; trad. mia) ma si pone come attore del cambiamento e del miglioramento che si vogliono raggiungere.

Si tratta di un rovesciamento di prospettiva che si evince pienamente nei recenti documenti internazionali (2021), nei quali si afferma che per poter avere un'istruzione e formazione innovative, inclusive e di qualità è necessario che gli educatori siano fortemente competenti e motivati; tuttavia, per raggiungere questo obiettivo è importante che i docenti abbiano una serie di opportunità di apprendimento professionale e che vengano sostenuti lungo tutto l'arco della loro carriera, in modo da poter aggiornare e rafforzare continuamente le competenze acquisite (Gazzetta Ufficiale Unione Europea, 2021).

Già nel 2020 era stata rivolta particolare attenzione alla professionalità degli insegnanti, per due ragioni: il loro ruolo rappresenta una forza motrice indispensabile sia sul piano dell'istruzione che della formazione e il loro agire didattico è fondamentale per preparare al meglio «le persone di ogni contesto ed età a vivere, apprendere e lavorare nel mondo di oggi, nonché nel creare e guidare i cambiamenti futuri» (Consiglio dell'Unione Europea, 2020a, p. 12). Sulla base di questi obiettivi europei la visione longitudinale dello sviluppo professionale (Magnoler, 2018), nell'ottica del *lifelong learning* (Alberici, 2002) diventa un presupposto indispensabile per consentire agli studenti di avere un insegnamento-apprendimento di qualità e, ai docenti, di sviluppare un agire competente che non è

«qualcosa che gli insegnanti posseggono a priori o acquisiscono a seguito di una formazione dall'alto (una dotazione personale o tecnica), ma è un processo (lungo l'arco della carriera) che essi costruiscono nell'agire quotidiano e nel riflettere comunitariamente, oltre che individualmente, mentre indirizzano la loro spinta al cambiamento» (Bocci, 2019b, p. 545).

È importante, dunque, che i docenti si impegnino e siano supportati nell'operazione continua di revisione, aggiornamento e crescita delle loro conoscenze e competenze professionali. Il loro Sviluppo Professionale Continuo [*Continuous*

Professional Development, CPD] rappresenta infatti un fattore decisivo per assicurare e migliorare la qualità dell'agire educativo e didattico (Angrist & Lavy, 2001; Darling-Hammond et al., 2005; Darling-Hammond, 2017; Desimone, 2009; Hattie, 2009; Hill et al., 2013; Jensen et al., 2016; Rivkin et al., 2005; Rockoff, 2004; Yoon et al., 2007).

A partire da questa premessa, l'obiettivo del saggio è di riflettere sulle principali dimensioni dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti, confrontando gli esiti emersi dal Rapporto *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021), con quelli relativi alle pratiche e percezioni dei docenti, che vengono fuori dall'indagine internazionale *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) (OCSE, 2018).

2. La partecipazione dei docenti allo Sviluppo Professionale Continuo: confronto tra indagine TALIS e dati Eurydice

2.1 Indagine TALIS

A differenza dei dati emersi dall'indagine TALIS del 2013, la versione del 2018 restituisce un dato interessante sulla partecipazione dei docenti ad attività che rientrano nel *Continuous Professional Development* (d'ora in avanti CPD), ovvero: il dato più alto si registra per gli insegnanti italiani. La percentuale degli insegnanti della scuola secondaria inferiore nei paesi UE che ha dichiarato di aver partecipato ad almeno un'attività di CPD nei 12 mesi precedenti l'indagine è infatti pari al 93.2% (UE: 92.5%; OCSE: 94.5%), mentre nel 2013 era il 75.4%. Lo scarto tra i paesi aumenta con il differenziarsi delle tipologie di attività di CPD, che nel questionario TALIS 2018 potevano essere scelte per un massimo di dieci (*Tabella 1*).

Attività di CPD	Percentuale di docenti che hanno partecipato alle seguenti attività di CPD nei 12 mesi precedenti l'indagine		
	Italia	Tot UE-23	Media OCSE-31
Corsi/seminari in presenza	81.2	71.3	75.6
Lettura di pubblicazioni accademiche	24.6	58.6	72.3
Conferenze su temi educativi dove docenti, Dirigenti Scolastici e/o i ricercatori presentano le loro ricerche o discutono di questioni educative	53.6	43.1	48.8
Auto-osservazione, osservazione tra pari e coaching, come parte di una formale attività istituzionale	24.7	38.1	43.9
Corsi/seminari online	49.4	34.3	35.7
Partecipazione a una rete di docenti costituita specificatamente per lo sviluppo professionale	31.8	32.9	39.9
Altro	28.8	31.2	33.3
Visite di osservazione presso altri istituti scolastici	16.6	19.8	25.9
Percorso d'istruzione per acquisire un titolo accademico o un'altra certificazione (es. laurea)	12.8	13.9	14.5
Visite di osservazione presso imprese, istituzioni pubbliche o organizzazioni non-governative	9.0	12.8	17.4

Tabella 1. Le attività di CPD sono classificate in ordine decrescente in base al "Totale UE-23". Attività di CPD a cui hanno partecipato i docenti (OCSE, 2019)

Si registra una media di tre/quattro tipologie diverse di attività di sviluppo professionale nei 12 mesi precedenti la ricerca; dato che diventa due/tre per Belgio e Francia e 6 per Lituania. Le attività per le quali si registra una partecipazione più alta da parte degli insegnanti sono quelle a carattere più squisitamente trasmissivo e tradizionale, quali *corsi/seminari frequentati in presenza* (71%) e *Lettura di letteratura specializzata* 59%¹, rispetto invece a *corsi/seminari online* che registrano percentuali più basse (34%).

Oltre alle attività, un altro elemento interessante fa riferimento ai 14 contenuti affrontati durante la formazione. Gli insegnanti dovevano indicare, per ciascuna voce, il loro livello di bisogno di CPD scegliendo tra: “nessun bisogno”, “basso bisogno”, “moderato bisogno” ed “elevato bisogno”. Gli ambiti per i quali i docenti hanno segnalato un elevato bisogno di CPD sono: competenze nell’uso didattico delle TIC; comportamento degli studenti e gestione della classe; insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali e insegnamento in contesti multiculturali o multilingue. Con riferimento ai 12 mesi precedenti, la scelta del primo contenuto probabilmente è legata al periodo di emergenza sanitaria vissuto; dato questo richiamato anche nel documento *Conclusioni del Consiglio sul contrasto alla crisi dovuta al COVID-19 nell’istruzione e nella formazione* nel quale si invita a «sostenere ulteriormente lo sviluppo delle capacità e delle competenze digitali di docenti e formatori, allo scopo di facilitare la didattica e la valutazione nel quadro di contesti di apprendimento digitale» (Consiglio dell’Unione Europea, 2020b, p. 12).

2.2 La pianificazione dei CPD nelle scuole: confronto tra i dati TALIS 2018 e i dati Eurydice

Analizzando i dati di Eurydice ciò che emerge è che lo sviluppo professionale continuo è un dovere professionale per gli insegnanti di quasi tutti i paesi europei (tranne Danimarca, Irlanda, Paesi Bassi, Norvegia e Turchia), anche se manca una quantificazione in termini di ore; esso diventa inoltre un requisito importante per l’avanzamento di carriera dei docenti in molti paesi europei. Alla luce di questo le scuole hanno l’obbligo di pianificare il CPD, coinvolgendo tutto il personale scolastico, a tutti i livelli e su diverse tematiche (anche se in un terzo dei sistemi educativi europei questo obbligo per le scuole non esiste). Dalle risposte dei docenti, tra i 14 temi proposti, emerge che quelli che sono stati affrontati maggiormente, sia in Italia che in un contesto europeo e OCSE, sono relativi a: «conoscenza e comprensione nella/e disciplina/e insegnata/e» e «competenze pedagogiche e didattiche nella/e disciplina/e insegnata/e» (OCSE, 2019). Rispetto invece alla richiesta di esplicitare il grado di bisogno di CPD, i docenti, sia nel nostro Paese che in media nei Paesi OCSE, hanno indicato un bisogno elevato in quattro aree specifiche: «competenze nell’uso didattico delle TIC», «comportamento degli studenti e gestione della classe», «insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali» e «insegnamento in contesti multiculturali o multilingue» (OCSE, 2019).

La pianificazione del CPD dei propri docenti, che deve essere aggiornata dalla scuola ogni anno, (tranne che per l’Italia, Lussemburgo, Galles, Irlanda del Nord e Montenegro, dove si aggiorna ogni due/tre anni) (European Commission/EA-CEA/Eurydice, 2021) avviene con modalità diverse da Paese a Paese. Per citarne

1 Cfr. Eurydice, sulla base dei dati TALIS 2018.

solo alcuni a titolo di esempio: in Ungheria nei CPD delle scuole vanno inseriti i corsi universitari formali, le altre attività del piano formativo, le risorse economiche destinate e il piano di sostituzione dei docenti impegnati nelle attività di formazione continua. In Polonia il capo d'istituto per ogni anno scolastico stabilisce i bisogni di sviluppo professionale degli insegnanti, sulla base di: risultati della supervisione pedagogica; dei test nazionali; dei compiti relativi all'attuazione del curriculum nazionale di base; dei requisiti per le scuole; delle domande di finanziamento per i CPD presentate dai docenti.

I dati TALIS 2018 rivelano, pertanto, un'ampia variazione tra i paesi europei. La percentuale di insegnanti i cui capi d'istituto hanno riferito di lavorare "spesso" o "molto spesso" su un piano di sviluppo professionale, varia, infatti, dal 22.1% in Francia, all'86.3% nei Paesi Bassi. I dati sembrano restituire l'informazione che, laddove il CPD è obbligatorio, una percentuale significativamente più alta di docenti (65.6%) ha avuto una governance che lavora sul piano, rispetto, invece, ai paesi che non hanno questo vincolo (46.2%).

3. Riflessioni conclusive e prospettive future

Sempre maggiore importanza viene attribuita al ruolo, alla professionalità dei docenti, al loro agire didattico in termini di qualità degli apprendimenti e miglioramento dell'istituzione scolastica. L'elemento decisivo affinché tali obiettivi possano essere raggiunti è rappresentato dal CPD. Pertanto, investire in efficaci attività di sviluppo professionale degli insegnanti è riconosciuto a livello internazionale come una priorità chiave. Il CPD sembra rappresentare la strategia migliore per far sì che i docenti possano continuare ad investire energie per raggiungere risultati positivi nel corso della propria crescita professionale e, allo stesso tempo, non essere in ritardo rispetto ai repentini cambiamenti della società attuale e alle continue e sempre nuove esigenze di ricerca degli strumenti didattici e pratiche didattiche più adeguati ai bisogni dei discenti. A tale riguardo, i dati TALIS risultano significativi e utili per orientare e migliorare le politiche sull'attuazione e la pianificazione dei CPD. Dalla loro analisi emergono, infatti, spunti di riflessione interessanti sullo stato attuale e sulle diverse prospettive da mettere in campo per migliorare il CPD. Se è auspicabile che gli insegnanti prendano parte ad attività diverse, tuttavia, è importante ampliare e differenziare le opportunità destinate loro, potenziando la partecipazione ad attività di CPD maggiormente basate sulla collaborazione e sul lavoro di gruppo. È necessario, inoltre, allargare l'offerta di CPD relativa ai contenuti per i quali i docenti mostrano un maggiore bisogno di formazione.

Alla luce di quanto esposto è evidente l'importanza di una rigorosa pianificazione dello sviluppo professionale continuo anche a livello scolastico, per bilanciare i bisogni di apprendimento dei singoli individui e dell'istituzione educativa stessa, in quanto comunità che apprende, e per rispettare gli obiettivi stabiliti a livello nazionale. La strada da percorrere potrebbe essere quella di ricorrere a un approccio al CPD integrato nel contesto scolastico, che permetta ai docenti di partecipare, insieme al capo d'istituto, alla progettazione e alla scelta delle attività più adatte ai loro bisogni, che si basi sull'apprendimento tra pari, sul lavoro collaborativo e su altre pratiche che coinvolgano attivamente tutti gli insegnanti all'interno del contesto scuola. Solamente in questo modo essi potranno continuare a migliorarsi nel corso della propria professione e allo stesso tempo non farsi trovare impreparati di fronte al rapido cambiamento della società attuale e alle mu-

tevoli esigenze degli studenti, in termini di ricerca, strumenti, pratiche e bisogno di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Pearson.
- Angrist, J. D., & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343–369. <https://doi.org/10.1086/319564>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The Role of Beliefs in Teacher Agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bocci, F. (2019b). Politiche scolastiche per l'inclusione. In G. Elia, S. Polenghi, & V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 545–559). Lecce: Pensa Multimedia.
- Carr, D. (2003). *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*. London and New York: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42), 1–48. <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Consiglio dell'Unione Europea. (2020a). *Conclusioni del Consiglio sull'alfabetizzazione mediatica in un mondo in continua evoluzione 2020/C 193/06 (ST/8274/2020/INIT, Document 52020XG0609(04))*. OJ C 193, 9.6.2020, 23–28. Retrieved September 30, 2022, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52020XG0609\(04\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52020XG0609(04))
- Consiglio dell'Unione Europea. (2020b). *Conclusioni del Consiglio sul contrasto alla crisi COVID-19 nel settore dell'istruzione e della formazione 2020/C 212 1/03 (ST/8610/2020/INIT, Document 52020XG0626(01))*. OJ C 2121, 26.6.2020, 9–14. Retrieved September 30, 2022, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52020XG0626\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52020XG0626(01))
- Consiglio dell'Unione Europea. (2021). *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) 2021/C 66/01 (Document 32021G0226(01))*. OJ C 66, 26.2.2021, 1–21. Retrieved September 30, 2022, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved September 30, 2022, from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-europe-careers-development-and-well-being>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational researcher*, 42(9), 476–487. <https://doi.org/10.3102/0013189x13512674>
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC, USA: National Center on Education and the Economy.
- Magnoler, P. (2018). Lo sviluppo professionale degli insegnanti in Italia. Un nuovo cammino fra slanci e discontinuità. In M. Sibilio, & P. Aiello (eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 123-132). Napoli: Edises.

- OCSE (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584>
- Rockoff, J. E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94(2), 247–252. <https://doi.org/10.1257/0002828041302244>
- Skolverket (2014), *Research for Classrooms. Scientific Knowledge and Proven Experience in Practice*. Stockholm: Skolverket.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007 – No. 033). Washington, DC, USA: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Retrieved September 30, 2022, from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?ProjectID=70>

Training and industry 4.0: Training practices and challenges between technology and awareness (the voice of the trainers)

Formazione e industria 4.0: pratiche e sfide formative tra tecnologia e consapevolezza (la voce dei formatori)

Marco Perini

Dipartimento di Scienze Umane, Università degli studi di Verona – marco.perini@univr.it
<https://orcid.org/0000-0001-8066-2917>

ABSTRACT

Given the influence that the Industry 4.0 phenomenon has on the world of education and training, it is necessary to monitor its evolution in order to enable educational and training institutions to update their curricula and acquire new technologies and training practices to support teaching activities. Through the collection and analysis of the testimonies of a group of 21 Italian continuing education trainers, an attempt was made to frame and understand the direct and indirect effects of Industry 4.0 on Italian training processes, methods, and training contexts in order to return a set of useful information for both the world of vocational training and the world of generalist education, as it too is called upon to confront this phenomenon. The information that emerged may be useful for recalibrating and localising educational training models oriented towards digitalisation and technological innovation.

Data l'influenza che il fenomeno Industria 4.0 sta avendo sul mondo della scuola e della formazione, è necessario monitorare il suo evolversi al fine di consentire alle istituzioni educative e formative di aggiornare i curriculum e di acquisire nuove tecnologie e prassi formative a supporto delle attività didattiche. Attraverso la raccolta e l'analisi delle testimonianze di un gruppo di 21 formatori della formazione continua italiana, si è tentato di inquadrare e comprendere gli effetti diretti e indiretti dell'Industria 4.0 sui processi formativi, sui metodi, e sui contesti formativi italiani al fine di restituire un set di informazioni utili sia per il mondo della formazione professionale che per il mondo della scuola generalista, in quanto chiamato anch'esso a confrontarsi con questo fenomeno. Le informazioni emerse possono essere utili per ritrarre e localizzare i modelli formativi educativi orientati alla digitalizzazione e all'innovazione tecnologica.

KEYWORDS

Continuous training, Industry 4.0, Educational Technologies, Trainers Competencies, Training Practices
Formazione Continua, Industria 4.0, Tecnologie Educative, Competenze dei Formatori, Pratiche Formative

ACKNOWLEDGMENTS

Questo lavoro è stato finanziato dal fondo interprofessionale Fondimpresa attraverso il progetto Leading Progress.

CONFLICTS OF INTEREST

L'Autore dichiara che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Introduzione

I processi di digitalizzazione e di innovazione etichettati come Industria 4.0 (I4.0) che negli ultimi anni stanno caratterizzando sia il settore produttivo che quello dei servizi hanno portato e continuano a portare cambiamenti anche in ambito educativo e formativo. Anche in conseguenza di questo fenomeno, nuove tematiche come la digitalizzazione, l'educazione 4.0 etc. sono entrate a far parte dell'offerta formativa rivolta ai docenti sia della formazione professionale che della scuola generalista, che si ritrovano a dover coniugare una rivoluzione tecnologica con l'esigenza di insegnare ad essere ed insegnare ad apprendere (Della Valle, 2022). Ma che cos'è l'I4.0? La letteratura accademica di ambito economico e ingegneristico definisce l'I4.0 come un'esponenziale e globale trasformazione degli assetti lavorativi alla luce della digitalizzazione del lavoro attraverso l'impiego di particolari categorie di tecnologie quali *Internet of Things*, *Information and Communication Technologies*, *cloud computing*, *big data analysis* e Intelligenza artificiale (Liao et al., 2017). Tuttavia, data la forte influenza che questa ha avuto anche al di fuori del settore produttivo, sarebbe riduttivo rimanere incastrati in questa definizione tecnica. Inoltre, essendo questo processo di cambiamento ancora in corso, mutevole, è difficile sia definirlo in modo stabile, sia prevederne con precisione gli sviluppi. Data l'influenza che questo fenomeno ha anche nel mondo della scuola e della formazione, si ritiene utile monitorare il suo evolversi, in quanto le istituzioni educative e formative, da un lato sono chiamate ad aggiornare i curriculum, dall'altro possono acquisire nuove tecnologie e prassi formative a supporto delle attività didattiche. I settori della formazione professionale iniziale, ma ancor di più quello della formazione continua sul lavoro sono quelli più a contatto con questi cambiamenti, in quanto si trovano ad interfacciarsi direttamente con il settore produttivo, dove si trova il cuore dell'I4.0. Di conseguenza, molti formatori sono coinvolti attivamente in questa rivoluzione, in quanto sono tenuti a sviluppare nuove competenze per poter rispondere alle esigenze delle aziende e del mercato, progettando ed erogando servizi formativi che consentano ai lavoratori di operare nel contesto I4.0. Come emerso dalla rassegna della letteratura di Perini et al. (2022), diversi studi si sono già occupati di indagare quali sono le categorie di competenze chiave di cui i lavoratori necessitano per poter far fronte alle nuove richieste del mercato del lavoro, analizzando però solo superficialmente l'evoluzione delle pratiche formative. Anche in ambito prettamente nazionale, lo studio empirico di Tommasi et al. (2022), che ha raccolto le testimonianze di un gruppo di stakeholder della formazione, si è concentrato sulle competenze dei lavoratori, senza approfondire quali pratiche didattiche e strategie vengono messe in atto dai formatori. Lo scopo di questo contributo è dunque quello di meglio inquadrare e comprendere l'insieme delle conseguenze dirette e indirette

del fenomeno I4.0 sui processi formativi, sui metodi di formazione e sui contesti formativi italiani attraverso la raccolta e l'analisi delle testimonianze dei formatori, al fine di restituire saperi potenzialmente utili per il mondo della formazione professionale, sia iniziale che continua, e per il mondo della scuola generalista, in quanto chiamato anch'esso a confrontarsi con questo fenomeno.

2. Metodologia

Come già accennato nella sezione introduttiva, il presente lavoro di ricerca si pone come obiettivo quello di esplorare il fenomeno I4.0 in Italia analizzando le pratiche formative messe in atto dai formatori nell'ambito della formazione continua. Al fine di orientare la raccolta e l'analisi dei dati sono state formalizzate le seguenti domande di ricerca:

- Come si sta evolvendo il contesto della formazione continua italiana per far fronte al fenomeno I4.0?
- Quali sono le strategie didattiche e le modalità formative che più si adattano a questo nuovo contesto?
- Come vengono impiegate e che ruolo assumono le tecnologie?
- Di quali competenze necessitano i formatori per far fronte alle sfide poste dall'I4.0?

La raccolta e l'analisi dei dati sono state svolte seguendo le linee guida indicate dalla Grounded Theory (Charmaz, 2006; Glaser et al., 1968). Tale scelta è dovuta ai fini esplorativi di questo studio e all'esigenza di restituire in modo articolato ed aderente alle testimonianze il fenomeno oggetto d'indagine, senza tralasciare elementi inattesi. Inoltre, l'approccio Grounded è già stato utilizzato in diverse ricerche con simili finalità (Perini & Pentassuglia, 2018; Tacconi et al., 2019; Tommasi et al., 2022). Le sezioni a seguire riportano gli strumenti e le procedure impiegate per raccogliere e analizzare i dati.

2.1 I partecipanti

La raccolta dati ha coinvolto $n=21$ formatori che operano su territorio italiano. Il campionamento è stato effettuato seguendo il metodo *snowball* sampling, chiedendo i contatti a diversi enti ed agenzie di formazione che operano su suolo nazionale. Come riportato nella tabella 1, gli intervistati svolgono diverse tipologie di attività formative in diversi settori, come dipendenti o come liberi professionisti. Stando a quanto dichiarato, la loro esperienza lavorativa media nell'ambito della formazione è di 15 anni circa (Min=3; Max=35, DS=8,96). Per garantire la riservatezza, i nomi degli intervistati e delle organizzazioni di appartenenza sono stati rimossi. Ad ogni intervistato è stato attribuito un codice univoco, riportato nella prima colonna della tabella 1.

Codice intervistato	Anni esperienza	Status professionale	Attività formative svolte
INT01	31	Libera/o professionista	Corsi di formazioni legati all'innovazione nel campo dell'industria chimica e dei materiali
INT02a	16	Dipendente	Formazione Software
INT02b	10	Dipendente	Formazione Software
INT02c	21	Titolare d'azienda	Formazione Software
INT03	25	Libera/o professionista	Competenze soft, trasversali e manageriali
INT04	20	Libera/o professionista	Soft skills, sicurezza nell'ambito legato alla comunicazione del rischio, vendita o gestione del rapporto col cliente
INT05	8	Libera/o professionista	Marketing, comunicazione d'azienda
INT06	18	Dipendente	Economia e finanza, gestione d'impresa
INT07	16	Dipendente	Coaching (vendite, comunicazione etc.)
INT08	4	Libera/o professionista	Ambito commerciale, innovazione del prodotto
INT09	12	Libero professionista	Gestione aziendale
INT10	14	Dipendente	Competenze trasversali e Gestione economico finanziaria
INT11	20	Libero professionista	Team building, comunicazione, leadership
INT12	35	Dipendente	Leadership, team building, sviluppo personale
INT13	6	Dipendente	Team building, comunicazione, leadership
INT14	25	Libero professionista	Consulenza, formazione, selezione del personale, analisi organizzative e orientamento scolastico e professionale
INT15	3	Libero professionista	E-learning, social collaboration e comunicazione digitale
INT16	10	Libero professionista	Formazione Intelligenza artificiale
INT17	15	Libero professionista	Progettazione formativa
INT18	5	Libero professionista	Formazione Intelligenza artificiale
INT19	5	Libero professionista	Gestione personale

Tabella 1. Anagrafica professionale dei partecipanti.

2.2 La Raccolta dati

La raccolta dati è stata effettuata tramite interviste semi-strutturate: 18 delle 21 persone coinvolte sono state intervistate singolarmente, mentre 3 sono state intervistate in gruppo. Tale soluzione è stata adottata per venire incontro alle esigenze logistiche ed organizzative dei partecipanti. I colloqui sono stati condotti utilizzando il metodo dell'intervista narrativa focalizzata (Sità, 2012; Tacconi, 2011), al fine di poter mantenere il focus sull'oggetto di ricerca, senza essere vincolati a una rigida struttura di domande e lasciando spazio al racconto di episodi e situazioni concrete. Seguendo i principi della Grounded Theory, la traccia di riferimento di partenza, riportata in tabella 2, è stata ricalibrata dopo ogni intervista sulla base del suo andamento, con l'obiettivo di meglio investigare le prospettive e le esperienze riportate dai soggetti coinvolti (Charmaz, 2006). Poiché che la raccolta dati è stata effettuata durante un picco pandemico, tutti i colloqui sono avvenuti per via telematica (Zoom).

Traccia intervista
<ul style="list-style-type: none">• Raccolta informazioni generali sull'attività professionale dell'intervistato/a• È venuto a contatto con qualche realtà particolarmente inserita nel 4.0? me la può descrivere? Come sono stati caratterizzati gli interventi formativi in quei casi?• Stando alla sua esperienza, la formazione è cambiata con il fenomeno I4.0? [modalità formative, strumenti, numero persone etc.]• Le nuove tecnologie introdotte dall'I4.0, oltre ad aver portato nuovi temi su cui formare i lavoratori, hanno anche dotato i formatori di nuovi strumenti? Se sì, quali usate?• Secondo lei quali sono le strategie didattiche e modalità trasmissive che più si adattano a questo nuovo contesto?• Ha partecipato a qualche corso di aggiornamento per rimanere al passo con i tempi?• Di quali nuove competenze ha bisogno un formatore per fare formazione nel contesto 4.0?• È mai venut* a contatto con qualche tecnologia tipica dell'Industria 4.0 come cloud systems, realtà aumentata, <i>internet of things</i>, workflow digitali o intelligenza artificiale? Se sì, come hanno influito o che ruolo hanno avuto nei processi formativi?

Tabella 2. Traccia intervista.

Ogni intervista è stata preceduta da un breve colloquio informale nel quale è stato presentato il progetto di ricerca ed è stato specificato il significato di alcuni termini e concetti chiave, ad es. I4.0, cloud system, intelligenza artificiale etc., basandosi sulla letteratura di riferimento (Liao et al., 2017).

2.3 L'analisi dei dati

Tutte le interviste sono state audio-registrate e poi trascritte fedelmente. Per facilitare l'analisi e consentire la tracciabilità retroattiva degli estratti e garantire l'anonimato dei partecipanti si è scelto di attribuire un codice univoco ad ogni intervistato ed un codice progressivo a ogni turno di parola, in modo da rendere ogni estratto riconducibile al parlante e al contesto in cui è avvenuta l'interazione. Ad esempio, il codice [INT04/03] sta ad indicare che il parlato, a cui è stato associato è stato raccolto dall'intervistato con codice INT04 nel terzo turno di parola [/03]. Il testo è stato anche pulito al fine di agevolare sia il processo di analisi che l'elaborazione dei report, togliendo ripetizioni o espressioni proprie del parlato, le ridondanze e qualche frase relativa, indicando il taglio con il segno [...]. Inoltre,

sono state aggiunte tra parentesi quadre verbi mancanti o particelle necessarie alla comprensione. Come già indicato, per l'analisi dei dati è stato fatto riferimento alle linee guida proposte da Charmaz (2006) per la Grounded Theory. Questa procedura ha consentito di far emergere un set di informazioni raggruppate per categorie e sottocategorie che sistematizza i contributi portati dagli intervistati rispetto all'oggetto di ricerca. L'uso dei codici ha permesso il ritorno ricorsivo sui testi originali delle interviste, consentendo di estrapolare un set di informazioni ancorato ai dati da cui è stato generato, valido per i partecipanti che hanno preso parte alla ricerca e che può essere utile in contesti simili. L'analisi è stata potenziata dall'impiego di un software per l'analisi qualitativa (Nvivo).

3. Il contesto della formazione 4.0: le categorie emerse

Dall'analisi delle interviste sono emerse 5 macrocategorie di informazioni attraverso cui è possibile disegnare una mappa provvisoria del contesto formazione 4.0 in Italia secondo le testimonianze dei partecipanti, nello specifico: 1) le principali caratteristiche del fenomeno I4.0; 2) i fabbisogni formativi delle aziende; 3) le pratiche formative messe in atto; 4) le tecnologie nei processi formativi; 5) le competenze dei formatori. Nelle sezioni seguenti viene riportato, commentato e messo a confronto con la letteratura un condensato dei dati emersi per ciascuna delle suddette categorie assieme ad una selezione di citazioni dirette delle interviste al fine di dar voce ai formatori che hanno condiviso le loro esperienze mettendosi a disposizione per questa ricerca. Dato lo spazio limitato del presente contributo, i richiami alla letteratura non riescono a coprire tutti gli elementi emersi dall'analisi; pertanto, non hanno il fine di essere esaustivi, ma quello di sottolineare la rilevanza di alcuni temi emersi. Si ritiene inoltre opportuno puntualizzare che le categorizzazioni riportate nelle tabelle di sintesi sono state generate rimanendo fedeli ai termini utilizzati dagli intervistati.

3.1 Il fenomeno Industria 4.0 dal punto di vista dei formatori

Al fine di comprendere quali sono le caratteristiche del contesto della formazione continua in Italia rispetto alla quarta rivoluzione industriale, si è ritenuto utile raccogliere informazioni sulla diffusione e sulle caratteristiche delle realtà aziendali che possiamo ascrivere alla definizione di I4.0. A tal proposito, l'analisi dei dati mostra che n=12 partecipanti sono entrati in contatto diretto con aziende riconducibili al fenomeno I4.0 e n=4 partecipanti sono stati direttamente coinvolti in progetti di I4.0, mentre il resto del gruppo (n=5) non ha mai lavorato con le aziende attivamente coinvolte in questo fenomeno. La maggior parte delle testimonianze mettono comunque in luce la pervasività del fenomeno, la varietà settoriale delle aziende che ne stanno prendendo parte e la sua ampia diffusione all'interno dei diversi reparti aziendali. Ad esempio:

«[è una] rubinetteria di alta gamma ed esporta fundamentalmente nei paesi arabi. Fanno uso di una robotica molto avanzata, nel senso che loro hanno dei robot che gestiscono tutta la produzione, sono tutti interconnessi tra di loro, sono veramente all'avanguardia da questo punto di vista.[...] hanno tutta la parte produttiva molto avanzata, hanno tutti dei robot interconnessi tra di loro che gestiscono la produzione, che gestiscono il magazzino, hanno dei software che controllano [...] in caso di problemi, anche il controllo qualità

è gestito dai software, per cui se ci sono dei pezzi che non sono conformi lo rilevano, l'intervento umano è molto ridotto» [INT2a/5].

«Un'azienda che mi ha colpito con cui ho lavorato è il gruppo X [azienda alimentare]. Con loro ho avuto la percezione a livello di uffici di un'azienda abbastanza smart, devo dire che anche i manager sono molto giovani. [...] I manager sono stati scelti probabilmente non solo per le loro capacità e il loro talento ma anche per la loro predisposizione a questo aspetto della tecnologia, di processi orientati all'essere snelliti etc. Per cui diciamo che io l'ho percepita come un'azienda 4.0 già solo per il layout degli uffici, per cui ho avuto questa percezione per cui il layout è orientato al lavoro di gruppo, c'è un'attenzione al benessere delle persone» [INT3/9].

«Non c'è ancora una piena consapevolezza da parte delle aziende che questo tipo di trasformazione faccia parte di questo mega processo di impresa 4.0. Se ne sente già l'esigenza ci sono già le prime applicazioni anche nelle PMI [Picole Medie Imprese], direi quasi su una spinta davvero inconsapevole» [INT2c/10].

Stando a quanto rilevato, in molti casi le organizzazioni stanno prendendo parte al fenomeno I4.0 in modo inconsapevole, innovando i processi e cambiando la loro forma, in particolare nelle PMI, dove le piccole-medie dimensioni rendono più agile il cambiamento. Nonostante la maggior parte dei formatori abbia dichiarato di aver avuto contatto diretto o di essere a conoscenza del fenomeno I4.0, come già riportato, una piccola minoranza non vi è mai venuta a contatto, tantomeno con i termini ad esso legati:

«Come termine [I4.0] l'ho già sentito, però io associarlo a una delle aziende con cui ho lavorato non credo di averle conosciute» [INT/12].

Emerge dunque che il mondo della formazione continua italiana è già a contatto diretto e sta già interagendo con il fenomeno I4.0, anche se alcuni formatori non lo hanno ancora avuto nel contesto formativo in cui si trovano ad operare. La rallentata diffusione delle imprese 4.0 rilevata dall'analisi viene confermata anche dai dati riportati dalle testate web specializzate (Balocco, 2022; Potti, 2021), le quali confermano che l'I4.0 è in espansione, ma fatica a decollare tanto in Italia quanto, anche se con minori difficoltà, in Europa nonostante il pressing delle politiche europee e nazionali.

3.2 I fabbisogni formativi delle aziende

La rilevazione attenta dei fabbisogni delle organizzazioni risulta essere un passaggio sempre più importante per la progettazione della formazione continua. In questa fase il formatore assume spesso il ruolo di consulente, in quanto «*il committente ti chiede delle cose ma non sa neanche bene lui di che cosa ha bisogno*» [INT3/12]. Di conseguenza, sembrano essere sempre più rare le offerte formative a catalogo rivolte alle aziende, in quanto «*La formazione deve essere cucita sulle loro esigenze*» [INT3/12]. La tabella riassuntiva a seguire (tabella 3) riporta la categorizzazione dei feedback dati dai partecipanti riguardo ai fabbisogni formativi delle aziende da questi rilevati nel periodo corrente.

I fabbisogni formativi, le richieste delle aziende	
Usare e gestire le nuove tecnologie	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondire le tematiche relative all'utilizzo del web per il processo di acquisizione e fidelizzazione dei clienti • Sfruttare le tecnologie per migliorare i processi • Gestire le nuove tecnologie in ottica di circolarità delle informazioni • Interconnettere i sistemi dove non c'è di mezzo l'uomo ma ci sono i macchinari e i software che comunicano – Machine to Machine (M2M) • Lavorare sulla logica di funzionamento delle nuove tecnologie invece che sulle mere funzionalità • Impiegare i mezzi di comunicazione social, come LinkedIn
Lavorare sulle competenze trasversali per usare le nuove tecnologie	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppare tanto la comprensione, quanto il tipo di competenze richieste da uno specifico ruolo • Rafforzare le competenze più soft • Mettere in evidenza come la tecnologia non possa sostituire la relazione • Gestire i conflitti • Come gestire in modo efficace l'e-mail per comunicare con successo, ovvero la netiquette • Formazione comportamentale verso le nuove tecnologie • Lavorare sui processi di comunicazione e collaborazione • Promuovere la fiducia reciproca all'interno delle organizzazioni • Gestire il cambiamento interiore • Sviluppare competenze di e-leadership
Ampliare le competenze economico-finanziarie	
Sicurezza del lavoratore	

Tabella 3. I fabbisogni formativi.

Stando ai risultati dell'analisi si può notare che i fabbisogni formativi delle aziende si concentrano maggiormente attorno a due grandi nuclei: le competenze tecniche e le competenze trasversali. Mentre le prime sono ritenute fondamentali da diversi formatori, dandole talvolta quasi per scontate, molti intervistati si soffermano sull'importanza delle competenze trasversali, in quanto sempre più richieste dalle aziende. Queste, sembrano essere altrettanto indispensabili per promuovere quel cambiamento culturale necessario anche per lo sviluppo delle competenze tecniche stesse. Seguono alcuni estratti che sottolineano efficacemente questo elemento:

«Ancora di più oggi questa cosa del cambiamento interiore delle persone, del lavorare in azienda con altre modalità, di essere disponibile al cambiamento e di non essere arroccata all'esperienza, quindi scardinare tutto il mondo dell'esperienza va bene, ma se sei solo sull'esperienza l'effetto boomerang è incredibile. Invece devi ampliare, quindi cambiare le convinzioni e soprattutto accettarle queste cose... e questo è un altro film e un'altra area sulla quale si lavora molto oggi e che viene richiesta tanto all'interno delle aziende» [INT7/8].

«Abbiamo esempi di aziende che magari hanno dovuto trasferire la sede in altri siti e hanno dovuto innovare i macchinari, magari hanno dismesso i vecchi macchinari e comprati di nuovi con la tecnologia più avanzata, e quindi li abbiamo supportati un po' non solo nella parte di logistica, ma soprattutto nella parte di formazione comportamentale, cioè le persone che si dovevano approcciare a queste nuove tecnologie, agli automatismi, dovevano abbattere delle barriere, dei mindset che a volte noi ci poniamo automaticamente

di fronte al fatto di dover utilizzare delle nuove strutture, delle nuove tecnologie. E quindi, sì, abbiamo attivato delle parti di formazione soprattutto per cambiare un po' il mindset delle persone» [INT10/7].

Questi esempi, che mettono in evidenza la richiesta da parte delle aziende di interventi formativi articolati, personalizzati e che puntino ad un cambiamento culturale piuttosto che ad un mero upgrade di competenze, restituiscono efficacemente la complessità e la dimensione del fenomeno in corso, fenomeno in cui la formazione continua viene ad assumere un ruolo chiave a fianco dell'innovazione tecnologica. La complementarità delle competenze tecniche e delle competenze trasversali viene messa in evidenza anche nei contributi di Avis (2018) e Sangmeister et al. (2018), secondo cui la digitalizzazione del lavoro necessita ancora di processi umani non sostituibili, come la creatività e la capacità di risolvere problemi. Anche secondo Moldovan (2019), è opportuno promuovere competenze che diano la possibilità agli individui di reagire ai cambiamenti in atto e di gestirli, anche attraverso lo sviluppo di competenze emotive e di attribuzione di significato sui piani di lavoro individuale e professionale, contestuale ed organizzativo. Allo stesso modo, Pfeiffer (2018) sostiene che la formazione assume il ruolo di facilitatore dei processi di soggettivazione del lavoro, facilitando la strutturazione di un'identità lavorativa a partire dalle caratteristiche delle nuove mansioni.

3.3 Le pratiche formative

Le pratiche formative messe in atto dagli intervistati nel contesto I4.0, che comprendono approcci, metodi e strategie impiegate dai formatori per condurre gli interventi formativi, sono stati categorizzati e riassunti nella tabella 4.

Pratiche formative	
Formazione esperienziale	<ul style="list-style-type: none"> • Learning by doing • Attività di tutoraggio • Coaching • Aula ribaltata • Training on the job • Formazione outdoor • Serious games • Gamification • Game-based learning • Spiegare come funziona la tecnologia utilizzando la tecnologia • Coinvolgere figure interne alle aziende per fare formazione ai colleghi
Attività collaborative	Attività di apprendimento di gruppo Sfide tra gruppi, per aumentare sia i livelli di apprendimento che l'engagement dell'aula
Attività d'aula classica (lezione frontale)	
Personalizzazione degli interventi formativi	
Formazione 1 to 1	
Formazione short, pillole formative	

Tabella 4. Pratiche formative.

Come si può intuire dalla lettura dell'elenco riportato nella tabella 4, stando a quanto riportato dai formatori è molto frequente, anche a fronte di un'esplicita richiesta da parte dei committenti, l'impiego di metodi formativi che fanno leva sull'esperienza. Infatti, molti dei metodi e delle strategie formative nominate sono riconducibili in modo più o meno diretto ad un approccio esperienziale alla formazione. Questa tendenza viene messa in luce in più occasioni, ad esempio:

«Sicuramente quello che ho notato è che se fino al 2010 si preferiva ancora la modalità di formazione tradizionale, gradualmente sempre più in maniera presente ci è stata richiesta una formazione che fosse non solo personalizzabile, ma sicuramente esperienziale, soprattutto su tematiche che sono quelle che tratto io che non sono sempre il massimo della semplicità o del divertimento.» [INT6/6].

«Sempre più [ci viene richiesto di] partire non dal concetto teorico, ma da progetti, Project work da fare insieme all'aula ... poi eventualmente somministrare alcuni concetti teorici in itinere, dopo che le persone si erano già confrontate con la sfida e con il problema. Ho cercato di portare elementi di gamification all'interno dei corsi, ho testato quella che viene chiamata l'aula ribaltata, dove è il partecipante che spiega la parte dei concetti al resto dell'aula.» [INT5/15].

«Dal punto di vista delle metodologie, quello che noto è che, senza andare troppo a disquisire tra quello che è il training on the job, che cos'è l'affiancamento, che cos'è il coaching [...] queste diventano preponderanti rispetto a tutto il resto.» [INT2c/14].

La propensione agli approcci formativi esperienziali rilevata nel contesto formativo dell'I4.0 è ampiamente documentato anche in letteratura. Un buon esempio si può trovare nel framework metodologico della *learning factory* che, in estrema sintesi, consiste in un ambiente di apprendimento mutevole somigliante ad una vera catena del valore, caratterizzato da processi autentici, comprensivi di aspetti tecnici e organizzativi, dove uno o più prodotti sono in corso di creazione e che prevede modalità didattiche che comprendono l'apprendimento formale, informale e non formale. Per un approfondimento sul tema si rimanda alla revisione della letteratura di Abele et al. (2017). Oltre all'esempio della *learning factory* si possono trovare molti studi attraverso i quali sono state testate con successo particolari tecnologie dell'I4.0 a supporto delle pratiche formative di stampo esperienziale nominate dagli intervistati. Ad esempio, Roldán et al. (2019) e Abidi et al. (2019) hanno proposto dei software a supporto del *learning by doing*, che attraverso la realtà virtuale e il *process mining* sono in grado di registrare le azioni degli utenti esperti, mettendo poi le informazioni raccolte a disposizione degli utenti novizi, i quali, sempre attraverso il supporto della realtà virtuale, possono imparare vedendo e facendo. Anche l'apprendimento collaborativo, altra categoria di pratiche formative emersa, è l'elemento su cui fanno perno framework metodologici pensati per la I4.0 che fanno uso spinto della tecnologia. Koren & Klamka (2018), ad esempio, hanno proposto uno strumento per il *Visual learning analytics* che incorpora la possibilità di far collaborare in tempo reale gli operatori con gli stakeholders e gli esperti, dando loro la possibilità di contribuire alla generazione dei report visuali, innescando allo stesso tempo processi di apprendimento collaborativo. Però, se da un lato si registra l'aumento di richiesta di una formazione che fa uso di un approccio esperienziale, dall'altro si rileva anche una fetta di pratiche formative che, anche grazie alla digitalizzazione, prevedono la somministrazione di micro-contenuti a distanza o in presenza:

«La formazione oggi è diventata quasi come la digitalizzazione che ha velocizzato i processi, ha velocizzato le cose. Anche la formazione è vista sempre di più come qualcosa di veloce, di rapido, che può essere fatta sia a distanza che in presenza, ma con forme short» [INT7/7].

Tuttavia, secondo alcuni intervistati, è necessario “accompagnare il cliente, non dare il concetto teorico e basta, ma accompagnarlo e mettersi alla prova nel provare a cambiare i propri processi e a portare innovazione all’interno del suo contesto a valle di quella che è la lezione teorica.” [INT9/13]. A tal fine, questi due aspetti, l’approccio esperienziale e l’approccio short alla formazione, non devono essere trattati in modo disgiunto, ma possono essere integrati, anche grazie al supporto della tecnologia e dell’innovazione didattica, al fine di potenziare le attività formative:

«Le modalità innovative possono essere la piattaforma dove si vanno a inserire le pillole formative in e-learning o il tool che permette di fare la lavagna e su cui attaccare i post-it virtuali, il canvas... cioè, modalità diverse. Poi l’innovazione può essere nei contenuti, ma soprattutto l’innovazione è nella formazione e, da qualche anno, [...] nella modalità di trasferimento. Cioè non solo in presenza, con strumenti che possono essere utilizzati in presenza, attraverso business game, serious play [...], ma anche attraverso tutta una serie di modalità che possono avvenire non in presenza, ma a distanza» [INT10/9].

Anche le metodologie formative miste sono oggetto di interesse in diversi contributi che si occupano di I4.0, come ad esempio quello di Azevedo & Almeida (2021), che propone percorso formativo innovativo sulle nuove tecnologie indirizzato ai *decision-makers* delle PMI che prevede sia la somministrazione diretta di contenuti, attraverso video, lezioni e documenti, sia metodologie a sostegno dell’apprendimento attivo, supportato da quiz e confronto con esperti. È infine interessante notare, che nonostante la spinta innovativa in ambito formativo di cui hanno dato testimonianza diversi formatori coinvolti nella ricerca, tra cui quelli sopra citati, alcuni intervistati sottolineano che il setting dell’aula continua ad essere ampiamente utilizzato, in quanto nonostante «l’aula classica oggi [sia] sempre meno richiesta» [INT7/7], «alcune metodologie richiedono necessariamente la formazione in presenza» [INT10/8].

3.4 Le tecnologie 4.0 nei processi formativi

Per quanto riguarda i mezzi tecnologici utilizzati a supporto dei processi di apprendimento, molti degli intervistati hanno nominato diversi strumenti e servizi informatici che sono divenuti di uso comune durante la pandemia COVID19, tra cui Zoom e Adobe Connect (software per la videoconferenza), Google G-suite (servizio che offre molte funzioni, tra cui videoconferenza, editor di testo, foglio di calcolo, creazione di presentazioni e condivisione cloud) e piattaforme e-learning. Particolarmente interessante è stato rilevare l’uso dei gruppi WhatsApp (piattaforma di messaggistica generalmente impiegata per comunicazioni private) a supporto della condivisione e del training on the job:

«Ci sono proprio dei gruppi di lavoro che al di là delle mail si fanno il gruppo di lavoro su WhatsApp perché è molto rapido... magari non per mandare proprio dei documenti, ma per avere risposte rapide visto che la tempestività e

la velocità è un elemento che... io faccio anche percorsi sulla gestione del tempo... però continua ad essere un elemento cruciale che non riescono tanto a gestire in azienda... le famose priorità etc.» [INT3/13].

Per quanto riguarda invece i gruppi di tecnologie più caratteristici dell'I4.0, meno della metà degli intervistati ha utilizzato o ha visto utilizzare a supporto della formazione sistemi di pianificazione digitale (n=8), sistemi cloud (n=8) e realtà virtuale (n=9), mentre solo quattro hanno dichiarato di avere incrociato le IoT o l'intelligenza artificiale in ambito formativo. Nonostante il numero di casi rilevati in cui vengono impiegate tecnologie 4.0 non sia particolarmente alto, tra questi si possono trovare esempi interessanti e all'avanguardia che, però, vanno a scontrarsi con i costi ancora troppo alti:

«Abbiamo una società [...] che si occupa di sviluppo software e e-learning, quindi di piattaforme per la formazione a distanza, e avevamo, circa tra anni fa, avevamo proposto delle soluzioni, di utilizzare la realtà virtuale per la formazione in azienda soprattutto sul discorso della simulazione delle situazioni di pericolo nell'ambito della sicurezza e avevamo sviluppato sotto input dell'area commerciale alcuni scenari che potevano essere interessanti per proporla alla gente che però doveva avere un budget abbastanza strutturato, perché lì voleva dire comprare una tecnologia che comunque ancora oggi non è così a buon mercato, anche se lo sta diventando. [...] Abbiamo proposto alcune demo, nelle quali c'era la persona che entrava in un capannone c'era lo scoppio di un incendio, si doveva scegliere quale estintore utilizzare. Quindi l'abbiamo utilizzata internamente» [INT6/8].

L'efficacia della tecnologia della realtà virtuale e delle sue molteplici derivazioni a supporto dei processi di apprendimento è stata studiata in modo approfondito sia attraverso studi empirici, tra cui quelli precedentemente citati (Abidi et al., 2019; Roldán et al., 2019), che attraverso diverse meta-analisi hanno messo in evidenza, seppur con le dovute differenze a seconda dei contesti educativi/formativi, l'effetto positivo di queste tecnologie sui risultati di apprendimento (Coban et al., 2022).

3.5 Quali competenze per i formatori 4.0?

L'insieme dei metodi e degli strumenti formativi impiegati dai formatori e le loro caratteristiche delineano un panorama complesso, che richiede agli operatori della formazione un costante aggiornamento a prescindere dal settore in cui operano. Come riportato nella tabella di sintesi (tabella 5), dall'analisi delle interviste emerge che le categorie di competenze e conoscenze ritenute necessarie per poter svolgere attività formative nel contesto I4.0 sono raggruppabili in due nuclei principali, o macrocategorie: le competenze tecniche e le competenze trasversali.

Competenze dei formatori I4.0	
Competenze e conoscenze tecniche	<ul style="list-style-type: none"> • Possedere elevate competenze tecniche • Saper fare da mediatore tra tecnologia complessa e formandi • Saper utilizzare i nuovi strumenti • Restare al passo con l'innovazione tecnologica
Competenze trasversali	<ul style="list-style-type: none"> • Saper utilizzare metodologie per riflettere, per scoprire, per conoscere, per applicare • Competenze di instructional design • Competenze digitali (digitalizzazione informatica) • Conoscere e comprendere i fenomeni di cambiamento in corso e tutti gli aspetti che sono collegati • Intendere e gestire la formazione come un processo sociale che genera valore • Saper tener conto della parte emotiva delle persone.

Tabella 5. Le competenze dei formatori 4.0.

Secondo la testimonianza di INT02c, questa distinzione tra competenze tecniche e trasversali si può ritrovare anche nei profili professionali dei formatori, in quanto, secondo la sua visione, la figura del formatore è fortemente cambiata negli ultimi anni. Stando a quanto riferito, si possono distinguere due profili: i formatori tecnici, che devono essere in grado di mediare tra tecnologia complessa e formandi, e i formatori trasversali, esperti di processi e di soft skills:

«I docenti sono cambiati praticamente tutti [...] sono del tutto figure nuove, [...] strettamente legate alle tecnologie ovviamente, quindi meno definite, ma sono o figure che sono spesso non dei puri sviluppatori di software, perché lo sviluppatore è spesso molto formato per sviluppare e poco per trasferire, lo sviluppatore di solito crea delle applicazioni che non sono poi di suo utilizzo, anzi, poi non le utilizza mai... è un mediatore di fatto. Quelli che però sono più analisti, con maggiore esperienza diventano dei formatori abbastanza ideali perché sanno [fare questo]. Poi ci sono un segmento di formatori un po' più trasversali, che sono proprio quelli sui processi [...]. Sono di aiuto e di complemento alle trasformazioni che ci sono in azienda che a volte sono anche proprio non così facili. [questi] vanno un po' in profondità e vanno quindi a toccare ruoli all'interno delle strutture aziendali. Dal punto di vista dei docenti è cambiato il mondo... progressivamente è cambiato tutto» [INT2c/14].

Questa suddivisione però non è sovrapponibile alla categorizzazione emersa (tabella 5), in quanto le competenze elencate, anche se in misura diversa a seconda del profilo, dovrebbero essere bagaglio di ogni formatore. Ciò si può riscontrare in diverse testimonianze, tra cui, ad esempio, quella di INT13, che sottolinea l'importanza di tener conto della dimensione emotiva dei formandi, emotività che deve inevitabilmente fare i conti con il cambiamento, conseguenza dall'innovazione tecnologica, ma anche della pandemia COVID19:

«Riprogrammare e ripensare ad un modello di formazione che tenga conto di tutta quella che è la parte emotiva delle persone credo sia fondamentale, proprio perché stiamo vivendo una sorta di lutto globale, abbiamo perso quello che era prima della pandemia e le persone si stanno confrontando con questo, oltre alla collera che può scaturire per l'incapacità magari di utilizzo di alcuni strumenti tecnologici, o la paura di nuovi paradigmi, di non essere all'altezza di utilizzare certi strumenti... insomma... oltre a tutto il di-

scorso sociale territoriale, che consegue a questo e alle varie differenze che ci sono nei contesti» [INT13/13].

Inoltre, tra le competenze trasversali individuale sono presenti anche competenze metodologico-didattiche, fondamentali per ogni tipologia di formatore. A tal proposito, INT15 mette in luce l'importanza di saper concepire e gestire la formazione come un processo, e non come una somministrazione pianificata di contenuti in pillole, modalità incentivata da mezzi di comunicazione digitale come i social network e le piattaforme e-learning:

«La formazione tu la puoi fare a distanza, la puoi fare blended etc., però dall'altro lato danneggia la formazione, sia perché crea degli slogan, quindi diventa anche una sorta di auto amputazione, perché tutti gli strumenti, noi puntiamo ad essere super veloci, puntiamo alle pillole, alle pillole delle pillole... e quindi viene poi svalorizzata un pochino la formazione. Quindi in un certo senso quello che noi andiamo a capire è che la formazione è un processo, quindi deve tenere dentro gli strumenti per ottenere un processo di apprendimento. Non so, quindi gli strumenti, invece di diventare uno strumento della formazione, diventa l'oggetto formativo, quindi diventa una sostituzione» [INT15/9].

Osservando la tabella si può notare che l'alfabetizzazione informatica, (termine che viene usato per riferirsi a tutte quelle competenze base che consentono di utilizzare gli strumenti informatici di uso comune) è stata inserita nella categoria delle competenze trasversali. Tale scelta è dovuta al fatto che, secondo molti degli intervistati, queste sono diventate oramai competenze basilari, tanto da non poter più essere inserite nella categoria delle competenze tecniche:

«Le competenze digitali e informatiche dovremmo considerarle competenze trasversali, non specialistiche; non la programmazione però» [INT4/20].

Sia nella categoria delle competenze trasversali che in quella delle competenze tecniche, è emerso il tema dell'aggiornamento costante a cui i formatori sentono l'esigenza di sottoporsi, al fine di restare al passo con l'innovazione tecnologica, ma anche per essere sempre in grado di conoscere e comprendere i fenomeni in corso. In molti casi, le parole degli intervistati esprimono un orientamento intrinseco all'aggiornamento professionale costante, aggiornamento attraverso cui poi evolvono anche le loro pratiche didattiche, il loro modo di fare formazione. Ad esempio:

«Nel mio settore l'aggiornamento è costante, perché sinceramente il marketing online evolve molto rapidamente. [...] lo cerco di aggiornarmi sul metodo di apprendimento. Io faccio tanta formazione su me stesso anche sulle tecniche di apprendimento, sulle modalità per fare formazione in maniera innovativa... quindi ho evoluto il mio modo di fare formazione» [INT5/14].

«Faccio parecchia formazione su di me... poi al nostro interno facciamo spesso delle riunioni, spesso facciamo degli incontri per allinearci» [INT7/13].

Altro aspetto emerso che è opportuno non tralasciare può essere etichettato come "effetto COVID", che comprende tutte le azioni di formazione e auto-formazione intraprese dai partecipanti volte all'uso delle piattaforme per la didattica a distanza soprattutto sincrona, modalità che purtroppo è stata imposta dalla pan-

demia. La categorizzazione qui proposta e gli esempi riportati, per quanto limitati ai dati raccolti, dipingono il contesto formativo come un panorama in forte cambiamento, dove tutti i formatori, a prescindere da quale sia il loro profilo, sono chiamati a sviluppare le loro competenze a 360 gradi, mettendo in risalto la complementarità delle competenze tecniche e trasversali, complementarità necessaria per operare nel panorama dell'I4.0. In letteratura non sono stati trovati modelli di competenze esplicitamente pensati per i formatori della formazione continua che operano nel contesto I4.0 con cui poter mettere a confronto gli elementi emersi dalla presente indagine. Il *DigCompEdu* framework promosso dalla commissione europea (Punie & Redecker, 2018), ad esempio, è pensato per profili più inerenti alla sfera educativa e, inoltre, non tiene conto dell'alto livello di complessità e prossimità tecnologica con cui si trova o si troverà a lavorare un formatore che opera nell'I4.0. Un quadro che si avvicina maggiormente alla figura del formatore è quello proposto da Roll e Ifenthaler (2021), che disegnano e testano un modello di competenze digitali multidisciplinari per insegnanti della formazione professionale in formazione pensato per la I4.0. Questo modello include varie dimensioni quali gli atteggiamenti nei confronti della digitalizzazione e della gestione dei dispositivi digitali, l'alfabetizzazione informatica, l'applicazione degli standard di sicurezza digitale, la collaborazione virtuale, la risoluzione dei problemi digitali nonché la capacità di giudizio riflessivo sulle proprie azioni in un ambiente interconnesso e digitale, tralasciando però le competenze tecniche, relazionali ed emotive finalizzate a ciò che potremmo definire come mediazione culturale tra tecnologie complesse e formandi.

4. Conclusioni

Gli elementi emersi dall'analisi dei dati restituiscono un ritratto del contesto della formazione continua italiana in ambito I4.0. Attraverso questo è possibile meglio comprendere qual è la percezione dei formatori intervistati rispetto a questo fenomeno, quali sono i fabbisogni formativi delle aziende, come i formatori gestiscono i processi formativi e le tecnologie a supporto di questi e quali competenze sono ritenute utili per rispondere alle richieste del mondo del lavoro in continua evoluzione. Tra i vari elementi emersi, si ritiene particolarmente interessante l'insistenza con cui gli intervistati sottolineano l'esigenza di impiegare metodi e strategie didattiche che fanno riferimento ad un approccio esperienziale e *work-based*, quasi a suggerire la possibilità che questa tendenza sia contro-intuitivamente dovuta alla diffusione massiva delle tecnologie. D'altronde, l'uso crescente di determinati strumenti come la realtà virtuale e aumentata rilevato in letteratura è sì dovuto alla volontà di ridurre i costi della formazione nel momento in cui i dispositivi dedicati saranno più accessibili, ma anche al fatto che questi consentono di creare ambienti immersivi e di condividere informazioni in tempo reale, consentendo e/o supportando processi di apprendimento basati sulle attività pratiche. Un altro elemento su cui gli intervistati hanno posto marcatamente l'accento è il peso delle competenze trasversali, sia per quanto riguarda i fabbisogni formativi delle aziende che per le competenze dei formatori. Anche questa tendenza sembra quasi controintuitiva rispetto alla rivoluzione tecno-centrica che stiamo vivendo e che si rispecchia anche nei modelli formativi orientati al sostegno dell'I4.0. Ad esempio, i framework metodologici afferenti alla corrente Education 4.0 – che sostiene l'impiego di tecnologie all'avanguardia a supporto delle attività didattiche, nonché la promozione di competenze e conoscenze, sia dei

docenti che degli studenti, a sostegno della quarta rivoluzione industriale nei vari ordini e gradi educativi e formativi - pongono già l'accento su competenze trasversali e attività *work-based*, mettendo però al centro la tecnologia e i suoi aspetti peculiari oggetto dello specifico intervento formativo. Stando agli elementi emersi da questo studio, potrebbe essere utile riorientare questi modelli in chiave esperienziale al fine di promuovere un cambiamento culturale volto alla consapevolezza del processo di cambiamento in corso e del ruolo che le tecnologie stanno assumendo nel lavoro e nella società, del loro valore, delle loro potenzialità e dei loro limiti.

Riferimenti Bibliografici

- Abele, E., Chryssolouris, G., Sihn, W., Metternich, J., ElMaraghy, H., Seliger, G., Sivard, G., El-Maraghy, W., Hummel, V., Tisch, M., & Seifermann, S. (2017). Learning factories for future oriented research and education in manufacturing. *CIRP Annals - Manufacturing Technology*, 66(2), 803–826. <https://doi.org/10.1016/j.cirp.2017.05.005>
- Abidi, M. H., Al-Ahmari, A., Ahmad, A., Ameen, W., & Alkhalefah, H. (2019). Assessment of virtual reality-based manufacturing assembly training system. *International Journal of Advanced Manufacturing Technology*, 105(9), 3743–3759. <https://doi.org/10.1007/s00170-019-03801-3>
- Avis, J. (2018). Socio-technical imaginary of the fourth industrial revolution and its implications for vocational education and training: a literature review. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(3), 1–27. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1498907>
- Azevedo, A., & Almeida, A. H. (2021). Grasp the challenge of digital transition in smes—a training course geared towards decision-makers. *Education Sciences*, 11(4), 1–20. <https://doi.org/10.3390/educsci11040151>
- Balocco, V. (2022). *Industria 4.0, in Europa aziende ancora ai blocchi di partenza. Costi e tempistiche gli ostacoli sul cammino - CorCom*. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.corrierecomunicazioni.it/industria-4-0/industria-4-0-in-europa-aziende-ancora-ai-blocchi-di-partenza-costi-e-tempistiche-gli-ostacoli-sul-cammino/>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage.
- Coban, M., Bolat, Y. I., & Goksu, I. (2022). The potential of immersive virtual reality to enhance learning: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 36, 100452. <https://doi.org/10.1016/j.EDUREV.2022.100452>
- Della Valle, E. (2022). Docenti e formazione: Per un'implementazione sostenibile del digitale. *Formazione & insegnamento*, 20(1), 868–867. https://doi.org/10.7346/fei-XX-01-22_77
- Glaser, B., Strauss, A., & Strutzel, E. (1968). The discovery of Grounded Theory; strategies for qualitative research. *Nursing Research*, 17(4), 364.
- Koren, I., & Klamka, R. (2018). Enabling visual community learning analytics with Internet of Things devices. *Computers in Human Behavior*, 89(February), 385–394. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.036>
- Liao, Y., Deschamps, F., Loures, E. de F. R., & Ramos, L. F. P. (2017). Past, present and future of Industry 4.0 - a systematic literature review and research agenda proposal. *International Journal of Production Research*, 55(12), 3609–3629. <https://doi.org/10.1080/00207543-2017.1308576>
- Moldovan, L. (2019). State-of-the-art Analysis on the Knowledge and Skills Gaps on the Topic of Industry 4.0 and the Requirements for Work-based Learning. *Procedia Manufacturing*, 32, 294–301. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2019.02.217>
- Perini, M., & Pentassuglia, M. (2018). One Step Forward : Advancing Knowledge on Italian VET-Laboratory Instructional Practices. *Trends in Vocational Education and Training Research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET), September 2015*, 289–296. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1319698>

- Perini, M., Tommasi, F., & Sartori, R. (2022). Quali competenze e quali strategie formative per l'industria 4.0? Lo stato dell'arte. *Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 17(1). <https://doi.org/10.30557/QW000039>
- Pfeiffer, S. (2018). The "future of employment" on the shop floor: Why production jobs are less susceptible to computerization than assumed. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(3), 208–225. <https://doi.org/10.13152/IJRVED.5.3.4>
- Potti, G. (2021). *Industria 4.0, a che punto sono Italia ed Europa: bene le tecnologie ma servono competenze - Agenda Digitale*. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.agendadigitale.eu/industry-4-0/industria-4-0-a-che-punto-sono-italia-ed-europa-bene-le-tecnologie-ma-servono-competenze/>
- Punie, Y. (Ed.), & Redecker, C. (2018). *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti* (S. Bocconi, J. Earp, & S. Panesi, It. Trans.). Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR-ITD). <https://doi.org/10.17471/54008>
- Roldán, J. J., Crespo, E., Martín-Barrio, A., Peña-Tapia, E., & Barrientos, A. (2019). A training system for Industry 4.0 operators in complex assemblies based on virtual reality and process mining. *Robotics and Computer-Integrated Manufacturing*, 59(July 2018), 305–316. <https://doi.org/10.1016/j.rcim.2019.05.004>
- Roll, M. J. J., & Ifenthaler, D. (2021). Multidisciplinary digital competencies of pre-service vocational teachers. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-021-00112-4>
- Sangmeister, J., Winther, E., Deutscher, V., Bley, S., Kreuzer, C., & Weber, S. (2018). Designing Competence Assessment in VET for a Digital Future. In *Digital Workplace Learning* (pp. 65–92). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-46215-8_5
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Carocci editore.
- Tacconi, G. (2011). *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. FrancoAngeli.
- Tacconi, G., Gomez, G. M., & Perini, M. (2019). Pratiche di progettazione didattica e valutazione degli apprendimenti nei CPIA del Veneto. In G. Tacconi & N. Morbioli (Eds.), *Reinventare la Scuola* (p. 217). Erickson.
- Tommasi, F., Perini, M., & Sartori, R. (2022). Multilevel comprehension for labor market inclusion: a qualitative study on experts' perspectives on Industry 4.0 competences. *Education + Training*, 64(2), 177–189. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2021-0146>



Mind the gap! Exploring teachers professional learning needs to cultivate critical data literacies

Mind the gap! Esplorare il fabbisogno formativo degli insegnanti per sviluppare forme di alfabetizzazione critica ai dati

Juliana E. Raffaghelli

Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, University of Padua, Italy
juliana.raffaghelli@unipd.it
<https://orcid.org/0000-0002-8753-6478>

Anastasia Gouseti

School of Education, University of Hull, Hull, UK – A.Gouseti@hull.ac.uk
<https://orcid.org/0000-0003-0502-7125>

Minna Lakkala

Department of Education, University of Helsinki – minna.lakkala@helsinki.fi
<https://orcid.org/0000-0002-8289-4292>

Marc Romero Carbonell

Department of Psychology and Education, Universitat Oberta de Catalunya – mromerocar@uoc.edu
<https://orcid.org/0000-0001-6530-7407>

Teresa Romeu

Department of Psychology and Education, Universitat Oberta de Catalunya – tromeu@uoc.edu
<https://orcid.org/0000-0002-4866-4389>

Isabella Bruni

Department of Education, Linguistics and Psychology, University of Florence – isabella.bruni@unifi.it
<https://orcid.org/0000-0003-2426-5129>

ABSTRACT

Critical Data Literacy as approach to the emergent problem of datafication requires teachers' skills and awareness. However, this professional learning need appears to be overlooked. Our study aimed at exploring teachers' discourses in an attempt to map out professional practices and identify learning needs, therefore the metaphor of "Mind the Gap" was used. We adopted a mixed-methods, constructionist inquiry along three phases (106, 39 and 49 participants respectively) embedded into a transnational project on critical digital literacies (CDL) involving Finland, Italy, Spain, and the UK. The focus was placed on re-defining critical data literacy components and dimensions and identifying gaps in relation to teachers' professional learning needs. The results indicate that data literacy was not as present as other dimensions across the teachers' accounts about the most immediate and relevant "data" problems. This has clear implications regarding the need to implement systematic professional development approaches to cultivate critical data literacy.

- * Conceptualization (Raffaghelli, Gouseti); Data analysis (Raffaghelli, Gouseti, Lakkala); Methodology (Raffaghelli, Gouseti, Lakkala); Writing – original draft (Raffaghelli); Investigation (Raffaghelli, Gouseti, Lakkala, Romero Carbonell, Romeu, Bruni); Writing – review & editing (Gouseti, Lakkala, Romero Carbonell, Romeu, Bruni).

L'approccio critico all'alfabetizzazione digitale e in dati (*Critical Data Literacy*), mirante a far fronte al problema emergente della *dataficazione*, richiede competenze e consapevolezza da parte degli insegnanti. Tuttavia, questo bisogno di apprendimento professionale sembra essere trascurato. Il nostro studio ha come obiettivo esplorare i discorsi degli insegnanti nel tentativo di tracciare una mappa delle pratiche professionali e di identificare i bisogni di apprendimento. Considerando il focus sul fabbisogno formativo, è stata utilizzata la metafora del "*Mind the Gap*". Abbiamo adottato un metodo misto basato su un'indagine costruzionista in tre fasi (106, 39 e 49 partecipanti rispettivamente), inserita in un progetto transnazionale sulle alfabetizzazioni digitali critiche (CDL) che ha coinvolto la Finlandia, l'Italia, la Spagna e il Regno Unito. L'attenzione si è concentrata sulla ridefinizione delle componenti e delle dimensioni dell'alfabetizzazione critica dei dati, nonché sull'identificazione delle esigenze di aggiornamento professionale degli insegnanti. I risultati indicano che l'alfabetizzazione ai dati non era presente come altre dimensioni nei racconti degli insegnanti sui problemi «dati» più immediati e rilevanti. Ciò ha chiare implicazioni sulla necessità di implementare approcci di sviluppo professionale sistematici per coltivare l'alfabetizzazione critica ai dati.

KEYWORDS

Teachers' professional knowledge, Critical digital literacies, Critical data literacy, Constructionist research

CONFLICTS OF INTEREST

The Authors declare that there is no conflict of interest.

1. Introduction

Recently, concepts like "datafication", "datafied", "data storytelling", "data-analytics" are gaining increasing prominence. These new terms reflect new practices and an ongoing relevant societal change, which directly impacts the types of skills and knowledge the education system (and hence the teachers) is expected to nurture. To complicate things, the interpretations around data in the society are uneven, representing a fragmented panorama where data science is the ultimate frontier of knowledge jointly with a dystopian vision of data as instrument of surveillance. Educational researchers, teachers and policy makers have reacted in disparate ways, cultivating several approaches that appear to co-habit uncritically the practice of teaching and school leadership.

As a matter of fact, a strand of research has focused on the adoption of data as key feature of teachers' professionalism. In this regard the evidence-based education policies (Slavin, 2002), as well as the progressive digitization of processes and services have created a culture of data-driven educational practices (Daniel, 2015; Mandinach, 2012), with critical implications for the teachers' agency (Hartong & Förschler, 2019). Nonetheless, the openness and reusability of educational research data has been deemed an accelerator of educational research collaboration and discovery (van der Zee & Reich, 2018). Also, using open data within the educational practice has been seen as an opportunity of civic monitoring and critical understanding of data (Coughlan, 2019) as well as an opportunity for getting en-

gaged in citizen science and contributing to the generation of relevant knowledge (Catlin-Groves, 2012). On the other hand, the constant tracking of children, teenagers and young adults on digital educational spaces, has been seen as a form of exerting power by taking decisions over their behaviours, motivations and patterns of success according to technocratic expectations (Chi et al., 2018; Lupton & Williamson, 2017; Prinsloo, 2020). In the aftermath of the pandemic, education pivoted online resulting in the so-called «pandemic pedagogies»: the massive and naïve adoption of private platforms offering rapid and engaging solutions to the educators, which entailed not assented students' data marketization (Williamson et al., 2020).

In these terms, the imaginaries around data are clearly conflictive and fragmented, posing several questions to the educators around their own professional and pedagogical practices. In this complex panorama, our research aimed at exploring teachers' perceptions about data practices and the relevance of data literacy, as a baseline to design professional learning approaches that are tailored to the teachers' understanding and knowledge needs around the complex phenomenology and imaginaries of data. Using the metaphor *Mind the Gap!*, our ultimate goal has been to highlight the differences between the theory and praxis in order to identify educators' professional development needs. Indeed, the literature shows a relevant lack of attention to complex approaches to educators' data literacy.

Our study explored teachers' perception by using a mixed-methods constructionist inquiry developed in three phases, embedded into a transnational project involving Finland, Italy, Spain, and the UK. Across three phases of engagement with teachers at schools and professional learning contexts, we attempted to explore their discourses around data in education and the society, to spot the learning needs towards a clearer panorama of teachers' professional development to achieve and teach critical data literacies.

2. Background

Education has developed several responses to the evolving phenomena of quantification, metrics, and data in society, with implications for the teaching practice. The skills required to work with math concepts and very basic statistical elaborations as part of basic education and life skills have been a part of the educational debate since the '60 of the last XX century (Risdale et al., 2015). However, the digital revolution encompassed new and diversified data practices, requiring increasing attention (Maybee & Zilinski, 2015). In an attempt to embrace positive representations about the value of data in society, educational research about data literacy covered several areas such as reading and interpreting statistical representations (Gould, 2017); interacting with dynamic data visualisation (Wilkerson & Laina, 2017); adopting essential tools to generate graphs and tables (Chi et al., 2018); or navigating and retrieving open data within the classroom and beyond, such as projects including civic monitoring (Coughlan, 2019). Conversely, the problems of data extraction, privacy, ethics and algorithmic manipulation have been investigated through the lens of critical theories, emphasising the downsides of digital data practices in our contemporary society (Pangrazio & Selwyn, 2019, 2020). Media education has also delved into the problems of citizens' manipulation through data embedded in the news, mass media and, more recently, in social media (Knaus, 2020). Recently it has been pointed out that the focus on technical

data literacy skills (Raffaghelli & Stewart, 2020) as well as the lack of integration around the several approaches towards data literacy (Raffaghelli, 2020) are a relevant challenge in promoting a holistic and critical approach to data.

Through these different strands of research data literacy has entered into the policy-making agendas, such as in the case of Canada, the US, or the EU (European Commission, 2020; Risdale et al., 2015; US department of Education, 2020). Nonetheless, existing frameworks place knowledge in diversified ways, and the terms adopted encompass polysemy (Raffaghelli, 2019).

In spite of the rich debate on data literacy in relation to learners' skills, educators' data literacy seems to be less developed into an integrated and complex perspective of data (Marín et al., 2021; Pangrazio & Selwyn, 2020). Some have claimed that data literacy should be integrated into the general concept of educators' professional competence, which includes, *inter alia*, their professional practices and identities in the context of a datafied society and education systems (Vanhoof & Schildkamp, 2014). A very specific focus on teachers' data literacy relates to their ability to deal with data management to inform their teaching and institutional activities (Mandinach & Gummer, 2016). However, other areas of teaching practice remain less explored (Raffaghelli, 2019). The insufficient coverage of the topic could be due to the fact that there are different orders of problems relating to data in education and society. These can be found at the juncture of data as societal and cultural problem, data as content of education and data along the pedagogical practice (Raffaghelli, 2020).

In a completely different strand of reflection, in their survey relating to social media data privacy with pre-service teachers, Marin et al. (2021) found that while the educators acknowledge the educational and distractive potential of social media, they are less aware of data privacy issues. They also reported teachers' comfort with companies' use of personal and students' data and faith in governments' capacity to apply regulations to the sector. Moving a step beyond characterising practices and opinion, Stewart (2020) explored the way of transmitting the hidden aspects of the "Terms of Use" to the educators through a transformational approach including pre-service teachers. She reflected on the difficulties encountered to disentangle legal and technological aspects and the way this could be enhanced by the educators.

In an effort to map the several skills required to be data literate as an educator, Raffaghelli (2019) explored 19 frameworks of data literacy and proposed a theoretical scheme based on the Digital Competence Framework for Educators (Redecker & Punie, 2017). Since the papers were classified taking into consideration the type of focus on data within educational activities, an overall picture on how data literacy was studied as well as the type of expected applications emerged. In this regard, "Data in Teaching and Learning", more connected with achieving basic to higher levels of data science (extracting, processing, generating complex visualizations/graphs), was a prevalent focus with 7 cases; however, another equally significant focus (6 cases) was "Research Data Management" which defines data literacy as the ability to data management as a process of data curation, treatment, presentation and sharing along academic activities (students' research projects to researchers' advanced stages of activity). These two prevailing approaches were followed by data literacy seen as an instrument to "Empower Learners" (4 cases). The empowerment has a place as a form of "meta-learning", that is, using data to understand processes into which the learners are engaged, from political and socio-cultural activities to pedagogical processes (the case of learning analytics' usage). Lastly, 2 studies on data literacy frameworks were characterized as "Edu-

ditional Data Management” since their focus related teachers’ data-driven practices to improve the quality and effectiveness of school education (K12).

Therefore, there is a compelling need to rethink and further develop teachers’ initial and continuing training to embrace critical data literacy in a *datafied* society, considering it as embedded in complex digital contexts that change swiftly. This is in tight connection with redefining Teacher Education in the light of those competences to be included in providers’ curricula, so as to ensure preparation for present and future global challenges.

3. Methodological approach

3.1 Context

Our study took place within the context of a transnational endeavour, the DETECT (*DEveloping TEachers’ Critical digital Literacies*) project. The project’s rationale is aligned with a range of policies that focus on the importance of digital literacy at national and supranational level (Carretero Gomez et al., 2017; JISC Programme, 2015). The project’s main aim is to explore and develop conceptual and educational tools to develop critical digital literacies within a school context and empower educators so that they can take informed decisions and generate creative practices. Data literacy was indeed part of the set of critical digital literacies identified by the consortium from the beginning of the project, through a systematic review of the literature followed by a Panel Experts (Coulter et al., 2016) and teachers from the partners’ schools for refinement and liaison with practice (Gouseti et al., 2021a). From there, the partnership attempted to cater the project’s message to external educators in the EU to promote further debate and validation of the conceptual and educational tools developed.

3.2 Research Design and Method

In this context and for this specific study, we aimed to explore to what extent teachers’ perceptions and dispositions toward data literacy align with the relevance and the complexity of the topic as identified by research and policy making documents. We consider that teachers’ perspective and/or lack of perspective is a key indicator to understand their professional learning needs and hence, to plan teachers’ education interventions. This would help to bridge “the gap” between the research and policy making around data literacy, and the actual, mainstream in teaching practice. Finally, the teachers’ voice around data literacy in a context of critical digital literacies might also bring relevant information to set more focused and relevant agendas of research and practice.

Therefore, and over the basis of the research problem and state of the art, we formulated the following research questions (RQ):

- RQ1: What are teachers’ perceptions on the relevance of data literacy as part of a set of critical digital literacies to live and teach in a changing digital landscape?
- RQ2: To which extent the teachers’ perceptions over data literacy embrace a critical perspective?

To address the RQs—and given our context of opportunity as researchers committed to the educational practice through transnational collaboration—we considered a constructionist, mixed methods approach to build understanding on CDL and build common tools for an educational intervention. As an approach, it searches to build trustworthiness reflecting the subjective experiences of the participants through joint meaning making processes and outcomes between researchers and participants (Lincoln et al., 2011). Moreover, the research outputs should demonstrate tactical authenticity, providing means to empower the individuals. The transnational collaboration engaging teachers from the inception of the project, as well as the process of co-creating concepts and instruments are clear/central elements in our approach. In this regard, exploring the presence, value, and relevance given to particular categories of analysis (like data literacy) was part of the constructive process.

The research unfolds in three phases of development of an approach to conceptualise critical digital literacies, a process from which we report the data literacy dimension in this paper. The participants in this study vary across the three phases but include members from the DETECT primary and secondary school partners (five schools from Finland, Italy, Spain and UK) for the first and second phase; and some external educators from all Catalonia for the third phase. Therefore, a convenience sampling method was applied for each of the phases (Arthur et al., 2012). Ethical permission was granted by the relevant HEIs (Hull, Florence and the UOC) and cities (Espoo) in the different countries and national guidelines regarding ethical approval were adhered to throughout the study. It is relevant to underline that in this study, we refer to geographical locations, not to “national contexts”. Our schools are unique cases which refer to local and institutional cultural contexts. Indeed, five schools, which were partners in the project’s consortium, took part in the constructionist approach: three secondary schools in Italy (Tuscany, Prato), Finland (Uusima, Espoo), Spain (Catalonia, Barcelona); and two primary schools from the UK (England, London) and Spain (same region). The national label has been adopted as a synthetic form of referring to each specific case. As for the primary/secondary level, we refer to the educational stages coincident with the ISCED 1,2 and 3. The primary or elementary school will cover the students’ aged 6–12; and the secondary, those aged 12–18.

In the following sections, we detail such phases including the participants, instruments and procedures.

3.3 Phase I: The SELFIE survey

The EU SELFIE self-reflection tool (https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital/about-selfie_en) was adopted as a means of evaluating how partner schools used digital technologies for teaching and learning and how digital technology use was perceived by teachers, students and school leaders. All partner schools signed up for the SELFIE tool and completed the relevant questionnaires.

The SELFIE survey includes the following main areas: Leadership, Infrastructure and Equipment, Continuing Professional Development, Teaching and Learning, Assessment Practices, Student Digital Competence. Each area includes several mainly Likert-scale (1= strongly disagree, 5 = strongly agree) questions through which the respondents evaluate their own and the schools’ digital practices related to each area. Since the SELFIE is a self-evaluation tool, the original data from individual respondents is not available for researchers. We used the average sco-

res to represent and synthesise the school's situation, with no statistical purposes. Moreover, the SELFIE collects data from school leaders, teachers, and students. We only report teachers' and leaders' data in this paper.

Another relevant characteristic of the SELFIE is the possibility of tailoring the survey over the basis of agreed dimensions that the schools are willing to explore and the possibility to include up to eight additional questions. During three meetings between researchers and teachers we added eight questions aimed at exploring critical aspects of technology use in the participant schools. Apart from questions relating non-discrimination, external collaboration, critical thinking, cyber-bullying, user access security and technology exposure, there were two questions connected to data:

1. In our school, we discuss how data is collected, tracked and shared through the digital platforms and applications we use. (Data awareness)
2. In our school, students learn how to keep their personal data safe online. (Data literacy)

The full table of results can be accessed in DETECT's project report (Gouseti et al., 2021b).

3.4 Phase II: Focus Groups

Drawing on the findings of the literature review and the SELFIE reports semi-structured, focus group interviews were conducted with teachers from the five consortium schools in Italy, Finland, Spain and the UK in order to gain a more in-depth understanding of the particular needs of the target group in relation to the topic of critical digital literacies.

An email invitation to participate in a focus-group interview was sent to all the teachers of each partner school in the UK, Italy, Finland and Spain. The interviews, a total of 7, were organised and conducted by the researchers in the respective local HEIs between March–June 2020. The interviews explored the participants' opinions about critical attitudes towards the use of digital technologies in schools and the draft version of the developed CDL framework. Figure 1 introduces the framework, where it is possible to see that data literacy became one of the relevant dimensions. The descriptions adopted for each of the dimensions are published in the project's report on the CDL framework (Gouseti et al., 2021a). The interviews were conducted both face to face (Primary and Secondary in ES) and online (UK Primary, IT and FI Secondary) due to pandemic-related restrictions. The interviews were audio recorded and transcribed verbatim. The corpus in national languages was then coded, using as tree-code the same CDL framework sub-dimensions.




 CRITICAL DIGITAL LITERACIES			
TECHNOLOGY USE <ul style="list-style-type: none"> • Critical technical skills • Computational thinking • Technology risks & troubleshooting 	DATA LITERACIES <ul style="list-style-type: none"> • Data analytics • Data protection & data safety • Big and open data • Data visualisation 	INFORMATION LITERACIES <ul style="list-style-type: none"> • Digital media use • Online reading & comprehension • Online inquiry process • Source validation & verification 	DIGITAL CONTENT CREATION <ul style="list-style-type: none"> • Creative digital expression • Co-creation • Multimodal production • Digital publishing • Remixing
DIGITAL TEACHING & LEARNING <ul style="list-style-type: none"> • Digital pedagogical methods • Learning analytics • Digital learning ecologies 	DIGITAL CITIZENSHIP <ul style="list-style-type: none"> • Rights & responsibilities • Sustainable use • Digital civic engagement 	DIGITAL WELLBEING & SAFETY <ul style="list-style-type: none"> • Empowerment • Online safety • Digital overexposure • Digital selfhood • Digital belonging • Ergonomics 	DIGITAL COMMUNICATION & COLLABORATION <ul style="list-style-type: none"> • Online communication • Online collaboration • Digital empathy • Networking • Digital identity & profiles • Online privacy

Figure 1. The CDL framework and the place of data literacy within.

The CDL framework's categories were used over the basis of reflective analytical classification of the text, over the basis of a thematic analysis' approach (Braun & Clarke, 2006). The project's empirical report introduces the procedure (Gouseti et al., 2021b) which was mainly based on the analysis of a multilanguage corpus (Catalan, Italian, Finnish and English) formed from the verbatim transcription of seven focus group. A representative sample of coded excerpts (n=117 out of 666) was hence extracted and translated, to allow the researchers' cross-validation. This process took several consensus meetings and led to a percentage of code adjustments of nearly 15% (13 codes over 117) which was applied to a final analysis of the corpus in original language. The resulting codebook with examples of the excerpts in English and the code groundedness (number of quotations linked to a code) are included in the project report with empirical results and open data (Gouseti et al., 2021b). In this paper, we report both quantitative representations based on the code groundedness (capturing in a snapshot the relevance given to a topic in the teachers' discourse) and qualitative excerpts on the data literacy topic. The quantitative snapshot aims at showing a comparative position of data literacy with regard to the rest of the CDL framework categories; the qualitative excerpts on data literacy, deepen on the meaning making process.

3.5 Phase III – Member checking

To ensure the trustworthiness, a process of member checking with the representatives from the partner schools and an expanded group of Catalan educators was adopted (Birt, Scott, Cavers, Campbell, & Walter, 2016). Also known as participant or respondent validation, member checking is a technique for exploring the credibility and authenticity of the results. It consists of returning data or excerpts or maps created during the inductive process of analysis, to further check the accuracy of the interpretation and the resonance with the participants' experience. In our case, we developed the member checking process as a space to reflect on the adherence of the CDL framework to the teachers' characterisation of their practices around critical situations when using digital tools with students. We undertook member checking in two particular occasions: a transnational event embedded in the project activity in November 2020, and an open workshop held in Catalan at Barcelona in February 2021, eight to eleven months after the focus groups.

The first member checking occasion was the Learning, Teaching and Training Activity organised within the "DETECT project". The activity aimed to raise educators' awareness and provided training in relation to critical digital literacies. It was a research-based activity aimed at enabling the participants to develop an in-depth understanding of the different dimensions of the CDL framework and their role in supporting teaching, learning and professional development. During the event, 11 participants from Finland, Italy, Spain and the UK worked collaboratively online in transnational teams. The activities consisted of:

1. A presentation of the focus group results by the research coordinators and
2. good examples of practice from the partner schools over the basis of the CDL. The teachers took part in an exercise where they had to consider the least and the most relevant and practised teaching activities around the CDL framework.

Three groups were invited to produce several grids with this approach, considering the following questions in the discussion: What is really central? What is not important? What is taken care of already? What needs attention? and What surprises or remains unclear? Also, in this case, we report some excerpts of the transcribed sessions and a synthesis of the elements collected in the grids, to place the role given to data literacy by the participating teachers.

The second member checking occasion was the ACTIC congress (II congress on Digital Competence, <https://actic.gencat.cat/ca/congres/>), as a national instance to share the advances relating to Digital Competence in Catalunya and Europe. The congress was celebrated in February 2020 (practical workshops) and the main conference, which included the practical workshops followed also in March. The UOC team organised one workshop and replicated it four times. During each of the sessions of one hour each, the local DETECT team engaged educators from several education levels in an online discussion and interaction analysing which were the most relevant areas of the CDL framework; also, the teachers commented on the relationship between the framework and its applicability to understand the critical issues encountered by them while using technologies with their students. We adopted an online environment based on GMeet as web conferencing system, and Mentimeter for interactions. Specifically, we refer to these last as an activity based on asking questions which can be immediately answered and displayed via webapp, triggering the presenter's interpretations and the participants'

comments via chat or voice at the web conferencing system. The participation was given on a voluntary basis and informed consent interaction was displayed and ensured that all the participants could enjoy the exercise and respond also using the chat in the case they would not want to appear in the Mentimeter counts. Some data was missed due to this approach (the participants selected which questions they were willing to take part in). After 20 minutes presentation on the framework and the project, the interactive part of the session explored:

- a) Levels of the education system they worked at, and experience. We did not categorise data by gender or other type of information which would profile participants since this information was not relevant for our exercise;
- b) which CDL dimensions they deemed relevant to support the most critical situations when using technologies at school;
- c) whether these same dimensions were applicable to facing the pandemic pedagogy;
- d) if participants considered they had relevant teaching experience in relation to any of the CDL dimensions;
- e) to which extent the CDL framework addressed participants understanding of critical uses of technology at school.

Also in this case, the role of data literacy was identified. Overall, a group of 49 educators participated at the ACTIC workshop. Not all of them participated regularly in the several Mentimeter interactions, so we report the total number of responses at each interaction. The group was composed as follows: 4 trainers in industry; 19 teacher educators; 16 adult educators (secondary school), three primary and seven secondary school teachers. The group of 49 participants displayed a high level of expertise (37 with more than 11 years of experience). It must be underlined that the type of audience in the ACTIC congress is mainly composed by teachers that have relevant leading roles around educational technologies in their contexts of professional practice.

4. Results

4.1 Phase I: SELFIE

The SELFIE survey was circulated to the DETECT school partners comprising of two primary schools (from Spain and the UK) and three secondary schools (from Finland, Italy and Spain) and responses from 106 teachers, 16 school leaders (as well as 344 students) were collected. The results were conspicuous and complex. In this regard, we report mainly the results of the self-generated questions, showing the differences by school's geographical localization (ES, FI, IT, UK) and level (primary, secondary) as displayed in the composited Fig.2/3 (spider charts). It emerges here that, on a scale from 1 to 5, both data awareness and data literacy are marked between 3 and 4 by all the teachers independently of the school context (geographical/level). There is a slight difference between the self-confidence between the knowledge/understanding around data awareness and data literacy, particularly for the primary school teachers. We also notice that the teachers from the Catalan context (ES) tend to score higher in the secondary schools' case, but these being self-reported measures, this only expresses self-confidence, not actual knowledge and skills. Overall, the more critical areas relate to the time expo-

sed to the technology (or the feeling of missing the control of children and young people exposure) and the external collaboration with other schools, which has logistic implications.

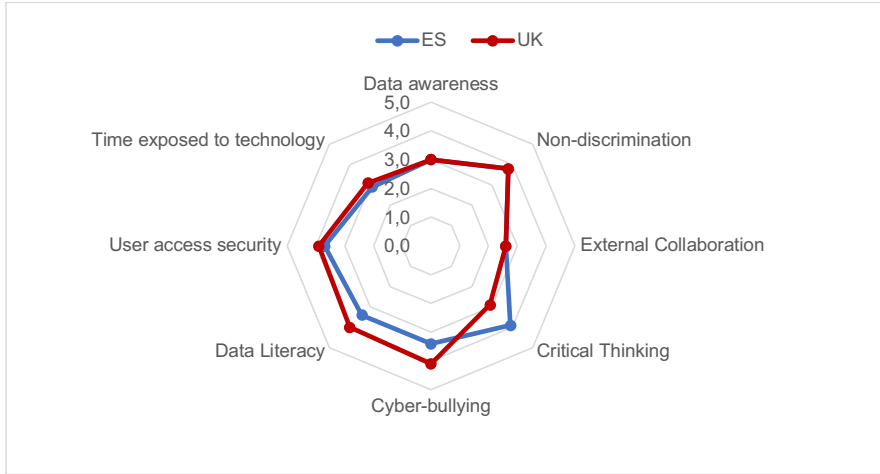


Figure 2. Results of the statements added in the SELFIE survey for the DETECT project from school geographical localization and school level (primary schools, N = 20).

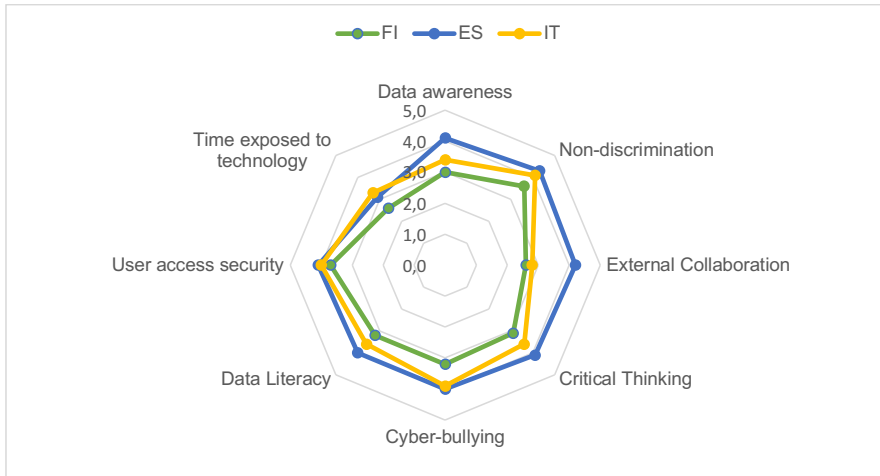


Figure 3. Results of the statements added in the SELFIE survey for the DETECT project from school geographical localization and school level (secondary schools, N = 76).

In a nutshell, the teachers appeared rather confident in the area of data literacy (including personal data awareness, though this is more critical for the primary school teachers) with regard to all the other dimensions. Apparently, the teachers' concerns about the critical approach to technologies were focused on other, more evident problems.

4.2 Phase II: Focus Group

A total of seven focus-groups interviews took place with a total number of 39 participating teachers (7 from Finland, 6 from the UK, 9 from Spain and 17 from Italy). The overall cited empirical report (Gouseti et al., 2021b) shows the number of mentions in each CDL category from each country and highlights how the framework facilitated focusing on specific transversal issues across European schools. Overall, the teachers considered that the CDL framework captured all relevant aspects of critical digital literacies in the school context and did not feel the need of adding new dimensions. Moreover, different sub-dimensions of CDL were reported to be more prevalent for each national group.



Figure 4. Pictures from the focus group for the Catalan case.

Here we report to *figure 5* and *6* summarizing the code's groundedness. The figures display the percentages (number of codes per dimension over the total number of codes), to allow comparisons between the categories of analysis (school level and school's geographical position).

Within the overall picture, we note again how low data literacy is considered against other relevant categories. In particular, we observe some clearly expectable results like diversified primary and secondary schools' focuses and concerns about technologies, like technology use and digital teaching and learning although these two topics were more relevant from some of the cases than others (Italy and Finland). Some specific categories could be also linked to the school contexts, such as information literacy for the FI and the IT schools; 'digital well-being and safety' for the UK school; and digital communication and collaboration for the ES cases. We also see that for primary schools, "digital well-being and safety", and "digital communication and collaboration" are the key concerns. Data literacy appears as a relevant category only for the secondary schools jointly with other CDL's dimensions such as digital content creation and digital citizenship.

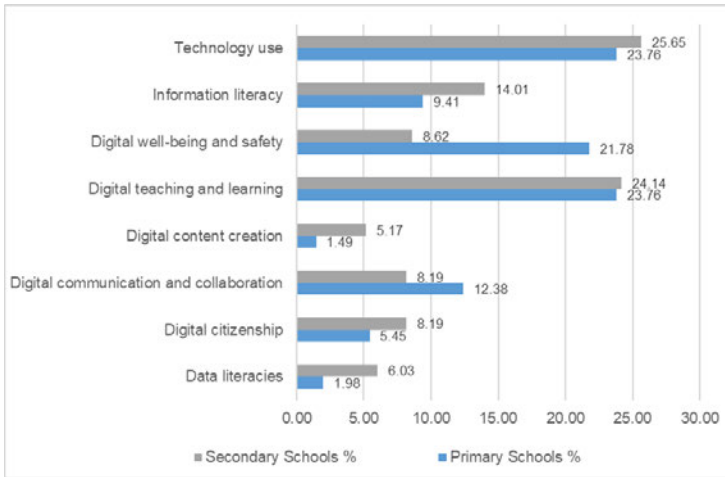


Figure 5. Code Groundedness divided per school level.

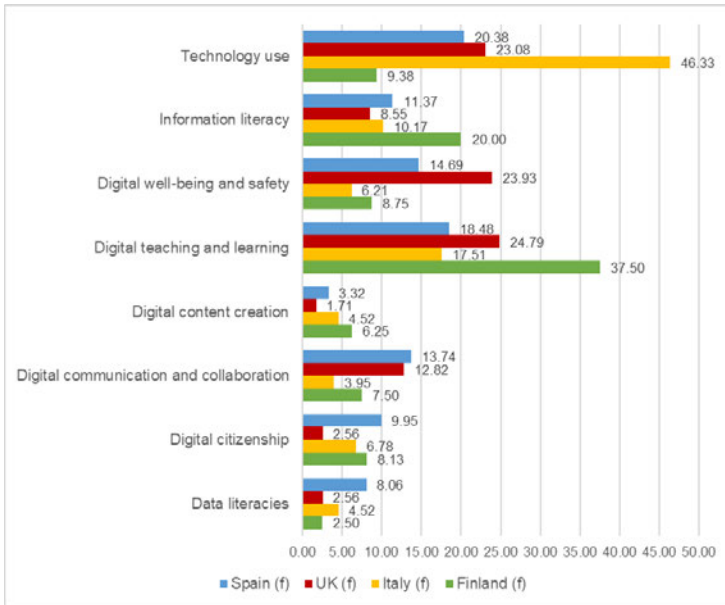


Figure 6. Code Groundedness divided per school geographical position.

In this overall landscape, digital collaboration practices (external collaboration, feedback to other students, co-creation, online collaboration, networking), digital citizenship and particularly data literacy were less discussed as categories.

When analysing the interview findings in relation to the data literacy sub-dimensions, it appears that the primary school teachers in England were to some extent concerned about data protection and safety [DPDS], as the following excerpts demonstrate:

Teacher 2 (FG1).UK [DPDS]: *“I was just thinking we haven’t talked a lot about things that are there for the pupils as we do try and do lots of work on internet safety, and that’s also relevant to adults as well, especially now we’re working from home and we might be talking to each other about pupils and things like that, so we have to think about data protection.”*

Teacher 1 (FG1).UK [DPDS]: *“I think it’s [the google classroom] quite a good, safe place to practise digital literacy because we can see everything that they’re doing basically, through the GSuite, or at least somebody can (Teacher 3).”*

Researcher 1: *“I guess Google owns a lot of that data, but...”*

Teacher 2.UK: *“Yeah, there’s nothing, I mean, it’s their comments, but we don’t put any, like, personal information about the children there.”*

Teacher 4 (FG2).UK [DPDS]: *“I can see on there [the framework] there’s the software risk. So, you’re talking about them with viruses and things like that and data protection. Is that what that means in terms of what you put out there of your own personal information or what you download onto your computer?”*

The excerpts, however, refer to a partial understanding of how data gets captured by the private platforms adopted in education. It appears that for the teacher, educational data (texts and clicks) which are captured could not affect students’ privacy. Moreover, the ease of the private platform use supports the confidence regarding their appropriate approach to data handling. Still, this is contrasting with an initial concern relating to the way pupils and parents might behave with data beyond the educational platforms. Therefore, social media platforms are seen as much less safe. The role of the interviewer in triggering some reflection around the problem is also evident, but the teacher maintains the same approach.

This is in contrast with the following overall reflection reported also by teacher 3:

Teacher 3.UK [DPDS]: *“I think the teaching assistants, people who have not had to use computers so much in their job, I think that they are lacking in critical data literacy, and if we went to teaching more subjects through computing then they wouldn’t be very good at being able to support the class, so I think teaching assistants’ critical data literacy is a bit of a weakness.”*

On the whole, this group of teachers appear confident on the levels of information they have around critical data literacy. Nevertheless, when the interviewers scratch the surface, their ideas show that there is probably information missed on the way data is captured and used by platforms.

The focus appears to change when approaching the secondary school teachers’ group, across geographical contexts. For example, the Catalan (ES) teachers refer practices relating the concept of data analytics [DA], at the crossover with data protection and safety:

Teacher 1.ES [DA]: *“In ‘What Makes Us Human,’ which is a two-week third-year secondary school project is focused on this: analysing how artificial intelligence analyses ... The concept, not in detail, but the concept of how algorithms often control us and how to control from the point of view of personal security what data we give and such ... At least we launch it, from here...”*

Teachers from Finland, Spain and Italy also make some reference to the use of big and open data [UBOD], but again here the conceptual borders are blurring

and tend to cross from the idea of private platforms data trace activities to the technical abilities to deal with data, as the basis of data science. Moreover, as the Teacher 2.ES emphasise “maybe something is missing”:

Teacher 1.FI [UBOD]: *“There is this word big data [in the framework]. It is a good example for our subjects, physics, chemistry, in which it comes down to us. For instance, the methodological institute has opened a large part of its data for open use. In the near future, instead of searching from books, we fetch information from the pages of these well-known institutions and continue pondering further. I think that it sounds great, but I definitely need some training in it.”*

Teacher 1.IT [UBOD]: *“When I think about ‘big data,’ I think of Facebook rather than the statistical data, and about the use of this personal data.”*

Teacher 2.ES[UBOD]: *In the third year of ESO (secondary school) there is also a statistics project. In addition, all postgraduate TGI projects have some database components. In the first cycle it is given a bit, we only do a little data collection, for example, to look at length and proportionality, we look at foot length and height, and from there they can look at the correlation. But maybe it would be missing...*

Some quotes referred to data visualisation [DS] too:

Data visualisation was also discussed by some of the teachers. However, as the excerpt below demonstrates, there are no references to the problems of data interpretation and the biases in the way data is used to create graphical representations embedded in data stories, which is a critical component of recent data practices.

Teacher 2-FI [DS]. *And starting from ... I speak about graphs. If they [students] can read a graph a little bit, so much that if some graph appears in some media, they have some understanding of what it is about. So that they will not be fooled.*

Teacher 2-FI [DS] *I am working with my students on how to read a graph, thus on how to read this visual information, in relation to my subject (Math).*

4.3 Phase III – Member checking

DETECT LEARNING, TEACHING AND TRAINING ACTIVITY. During the several activities organised for the three-day LTTA event, the debate around data literacy was scarce and there were only two instances when the topic came up: one was a written post at a Padlet connected to a reflection work on the pandemic, and the second was a debate connected to teachers’ practices presentation. The findings from the analysis of the several activities replicated what had been reported along the other phases of this research. Nonetheless, when the topic appeared (as in the interview prompted by the researcher), it was a focus of interest and debate. In the following, we quote a dynamic connected to the third day, relating to a debate on data privacy after the UK teachers’ presentation:

Researcher 2 [00:55:12]: *“I was thinking about the coding activities because I think this is the technical side of data literacy somehow in the sense that they see how the data is assembled in unconverted coding is used to some extent to manipulate information and do things. But what happens when we introduce wrong data to the coding. And this is a more critical side of what happens when the coding is applied to the wrong things.”*

Teacher5.UK (primary school) [00:58:02]: “(yes)... They (the pupils) sometimes find it really funny that the squirrel keeps jumping into the sea rather than trying to fix it. So it gets the acorn. And so maybe raising their awareness of like, oh, actually, maybe it could be used in a bad way. And the bug itself might not be the bug. Actually, somebody’s using it appropriately.”

Teacher3.ES (primary school) [01:00:29]: “There’s bad consequences: It’s not me. It’s the artefact, that’s the machine. Yes, it’s very complex.”

ACTIC CONGRESS. The participants answered that teaching and learning digitally required critical skills (21/49) above the dimensions of content creation (6), information literacy (9) and data literacy (12) and digital communication and collaboration (14). Nevertheless, there were some dimensions that also got some more attention, like the critical use of technologies for problem solving (16) Digital Citizenship (21) and Well-being and safety (16).

When the question was whether these same dimensions (encompassing skills and knowledge) were necessary during the pandemic, 42 teachers shifted their opinion as follows: teaching and learning digitally critically (13/42) content creation (9), Information literacy (4) Well-being (7), data literacy (4), critical use of technologies for problem solving (19) Digital Citizenship (2) Digital communication and collaboration (13).

Nonetheless, we asked whether the teachers had experienced teaching in such areas (we collected 28 responses to this question). The answer was: I didn’t develop any project (8/28) teaching and learning digitally critically (7) content creation (7), Information literacy (5) Well-being (4), data literacy (3), critical use of technologies for problem solving (4) Digital Citizenship (5) Digital communication and collaboration (5). Finally, we asked which type of approach they preferred to improve their learning relating to critical digital literacies. We collected here 18 responses relating to the teachers’ preferences as follows: learning through examples of practice (4.3 mean score/5 Likert scale of preference); self-paced learning (4.1/5); online synchronous workshops (3.1/5); conceptual definitions (3.1/5).

Finally, we asked the teachers to which extent the DETECT framework was helpful to address their understanding of the areas of educational intervention to develop a CDL and the answer from 37 teachers was 54% (19) “agreement”, 30% (11) “Full agreement” and 15% (5) “I don’t know”.



Figure 7. A screen capture of the Member checking at a continuing training activity.

5. Discussion

Our three, integrated phases exploring data literacy within a context of other critical digital literacies yielded a composited picture relating to the teachers' beliefs and practices which resonate with findings in the literature. We explored two research questions.

In response to RQ1 (*Which are the teachers' perception on the relevance of data literacy as part of a set of critical digital literacies to live in a changing digital landscape?*), we observed that across the several geographical contexts (ES, FI, IT, UK) and school levels (primary, secondary) the teachers appeared rather confident on their knowledge and skills when a rather impersonal survey was circulated at their schools (the SELFIE). This might be interpreted as a sort of indifference toward what appeared to be "abstract ideas": data protection and safety, or more critical perspectives relating to reading, interpreting and producing data. In fact, against more urgent problems like managing the excessive time spent with technologies by children and young people; or the need to innovate in practice by networking with other schools or classrooms, data literacy appeared as something already under control. This is a phenomenon consistent with what Selwyn (2020) showed in an ethnographic study with three schools in the Australian state of Victoria. He pointed out that the teachers were more frequently dealing with small-scale data which was the result of improvisation and highly contextual responses to bureaucratic tasks. The more sophisticated ways of approaching data, which are the domain of data science and data analytics, appeared mostly unknown. Moreover, the manual work was also far from acknowledging the complex assemblages (something referred to by Selwyn, 2020, as "sociology of numbers") throughout critical lens. This might explain the teachers' initial self-confidence in dealing with data awareness and data literacy categories.

With regard to the RQ2 (*To which extent the teachers' perceptions over data literacy embrace a critical perspective?*) through the focus group interviews we uncovered discourses and narratives around data which can be interpreted as less informed, or not entirely clear. Along the quotations reported, the teachers went on expressing their idea that Google was a "safe" platform and only reflected on the nuances of "safety" as an idea when the researcher introduced a divergent discourse (i.e., Google might be capturing data for purposes other than the private educational sphere led by the teacher and the school). However, concurrently with the educators' approach to social media and the pro-social web (Manca & Ranieri, 2013), the teachers deemed the social media spaces more unsafe and prone to capture data for purposes other than the educational. The problem of the digital platforms' invisibility and surreptitious way of offering glittered educational environments and tools with no evident information around the data usages and a huge probability of data monetisation has been highlighted in the literature. As reported by Williamson et al. (2020) «it appears clear that certain actors in the ed-tech industry are treating the crisis as a business opportunity» and «the marketing of these products to teachers, by email and online on social media, has been intense» (Williamson et al., p. 108). More specifically, Gleason and Heath (2021), by doing a techno-ethical audit of Google Classroom, disclosed the way injustice was embedded in such tools. In an opposite direction to the teachers' feelings relating to the positive affordances, they express that, for example, «in Google Classroom, there are relatively few opportunities for justice-oriented, participatory citizenship that empowers ordinary people to make meaningful personal, social, or institutional change» (Gleason & Heath, 2021 p. 7). Moreover, the idea of safety is also con-

trusted by the fact that, «Google data scrapes children's data from their educational services, too» (Gleason & Heath, 2021, p. 6). Taking into consideration the literature, our evidence appears to highlight the pressing need for teachers to develop skills to go beyond expert usage of functional and well-performing platforms and become more aware of data issues in using such platforms.

At the same time the secondary school teachers considered technical data literacy approaches, but only one of them placed questions around the good coverage of “data problems” in society. Also, in this case the teaching practices around data focused more on a technical perspective than a critical reflection around the role of algorithms and data visualization features that play a role in the manipulation of messages. This might also be the effect of a technocratic approach to education, in search of covering abilities needed in the job market. The findings in the literature by (Raffaghelli & Stewart, 2020) have highlighted that the concern on the development of data science and data management skills is a driver of the educators' data literacy. As they point out in their research (Raffaghelli & Stewart, 2020), the strong emphasis on how to navigate datafication effectively, without examination of the assumptions and norms that data practices represent and reinforce within education institutions, is a problematic default approach. Removing the pedagogical and ethical complexities of data from the view of decision makers and stakeholders fails to support the development of critical data literacies in response to the emerging unknowns of surveillance, datafication, and machine learning systems currently faced. Therefore, in spite of the key literature being developed in relation to ethics and critical approaches to data and data literacy (Pangrazio & Selwyn, 2020), teachers' practice should be supported through professional development pathways to fully embrace such an approach.

Wrapping up the RQ1 and RQ2, the member checking activities supported the prior assumptions by showing once again the need for “pulling” teachers reflection, and their unexpected directions in their way of understanding data. Nevertheless, it is relevant to say here that after almost nine months into the pandemic and the advances on the reflection around data in the mass media, the participants were more prone (particularly in the LTTA) to move into a direction of re-thinking coding (technical skill) through exercises that enabled the students to think about their role in “controlling and guiding” the machine. It is relevant to express at this point that control and responsibility in usage are the very basis of ethics in AI (Kerr et al., 2020). At the ACTIC activity, which was a non-formal professional learning context itself, the contrast between how the teachers perceived the CDL framework in an ideal teaching situation and what was relevant during the pandemic was telling in relation to the data literacy position. During the pandemic, more than ever, data literacy was behind other relevant dimensions, and considered a sort of sophisticated area of knowledge.

Data literacy, indeed, might be seen as an abstract, interesting but rather “futuristic” set of skills which is difficult to relate with the actual and more pressing problems experienced by the teachers in classrooms. In this regard, if the teachers experience data in their professional activity as a sort of “small” data handled at the school level and through digital infrastructures that are often far from the integrated complex settings required to run complex algorithmic operations, they will consider data as a problem «in the ether» and still the domain of the academic critiques of educational «datafication» and «dataveillance» (Selwyn, 2020). This type of perception blocks active teachers' approach to professional learning around data in the society and education, encompassing less creative and agentic teaching practices.

Indeed, issues such as the increased platformisation and datafication of contemporary schools over the past decade connected to ‘tendencies towards pervasive data extraction and surveillance» (Perrotta et al., 2020) can be deemed still a problem of data infrastructures development, an item in the political agenda or a space for activism, rather than a specific professional concern for teachers and policy makers. This is well depicted by the very little use of Open Source software as key to maintain data sovereignty (Hummel et al., 2021). Though the teachers might develop professional skills to raise awareness, showing the children, young people and families the problem of data trace and reuse for commercial uses, the social media platforms, as far as the educational platforms used (and maybe imposed) at institutional level leave little space for teachers’ agency. As it was reported by Pangrazio and Selwyn (2020), it is also challenging to step aside data surveillance when the social life of young people happens within the social media; as it is difficult for an educator to make choices that align with ethical concerns as “solo player”. In a similar vein, Buckingham (2018) suggests that when dealing with media literacy and the phenomenon of misinformation and fake news regulations must accompany educational efforts .

Overall, our results are consistent with the idea that datafication as a societal problem and the required educational interventions, which in time can only be based on appropriate teachers’ professional development, are still a matter of concern. Data discourse has entered the contemporary schooling system through several channels, potentially producing disorientation and misunderstandings. The very enthusiastic approaches relating to data management as the source of educational quality (Mandinach, 2012; Vanhoof & Schildkamp, 2014), are a matter of critique which assumes the perils of an external, private governance of education (Williamson, 2016). Moreover, the students’ active engagement with a range of digital media make them particularly vulnerable in relation to personal data collection and profiling (Pangrazio & Selwyn, 2020). The teachers have to also face contradictions such as recent tools to track data and adopt them to develop AI systems (World Bank, 2019) or national documents advocating for the need to support students’ understandings of how to protect their personal data and ‘take control of their data footprints’ (The Children’s Commissioner for England, 2018, p. 22). In turn, this raises concerns in relation to this fragmented panorama and its connections with political and institutional performative responses to what it is the kernel of surveillance capitalism.

6. Conclusions

Our research clearly establishes a gap in the teachers’ response to data literacy, contrasting the apparent relevance given to the topic in the research literature, probably more linked to advanced cases. Also, our research highlighted the difficulties in disclosing the critical side of data practices by our participants. Our reflections come from a mix of evidence collected within the broader panorama of critical digital literacies, where data literacy received little attention by teachers. Although the broader intention of the DETECT project and the various data collection activities was not on educators’ data literacy, the overall picture on critical digital literacies and the particular place and emphasis given to data literacy by the research participants identifies this gap.

This study makes’ space for a relevant set of recommendations for policy making and practice, which are connected also with future research. Mainly, there is

a pressing need to question the rhetoric of technical data literacy. While this set of skills is relevant and can contribute to the digital economy that has come to shape policy making and school agendas, it is extremely limited in capturing the complexity of the digital scenarios of datafication we live by in society. Embracing the critical perspectives around the digital is particularly relevant when coming to data skills. The direct implication of this situation is the need of re-discussing the educational practice and agendas, particularly relating the relevance given to metrics and measurements in a culture of “evidence-based education” which had already had their detractors (Biesta, 2007). Nonetheless, a recurring issue is that initial and continuing teacher training relating to digital literacies has been largely based on policies very much emphasising the power of technologies to develop the skills required in the labour market. Only recently the failures of such an approach has been acknowledged (Sancho-Gil et al., 2020).

In this regard, teachers’ learning will depend very much on the space for professional coaching, experimental projects and discussion around what data is and data can be, in deep relationship with external experts which are developing research and practice at the cutting edge. The teachers must be given the space to reinterpret the value of data and to discover the complex debate in the society with no slogans supported by private interests and political techno-solutionism. Very recently, several national institutions and projects are delivering recommendations for the teaching practice around digital safety and data protection like the Interamerican Development Bank for Latin America (Del Pozo et al., 2021; Department of Education of UK, 2018; US department of Education, 2020). Nonetheless, these recommendations and instructions require professional development settings such as school projects, interventions, special units and self-paced online training.

Moreover, it is important to promote educational and civic activism on policy-making to shape agendas for teachers’ professional development that make space for placing data literacy within media literacy and information literacy, which would lead to disentangling private and political interests in data platforms, exploring the data assemblages and semiotics across data stories in the mass media and social media, and cultivating creative skills around data. As Tygel and Kirsch (2016) pointed out a critical pedagogy relating to data literacy requires a technical, aesthetical and political integrated reflection.

To this end, educational interventions have to cultivate better technical understandings around data since emerging data practices combine statistics, coding and aesthetical work done through graphical skills in unexpected directions. But here is where the “maybe there is something missed” (as perceived by the teachers in our interviews) part begins. For example, understanding the “grammar” of data practices will prepare the educators to discuss and unravel the influence of a dashboard aesthetics on the behavioural manipulation and the political interests. As it has been emphasised by popular data literacy (Barghava et al., 2015) and data feminism approaches (D’Ignazio & Klein, 2020), this must be done in a space of collaboration with the holders of key know-how (data-scientists) through the participatory design of data practices, representations and stories. Within this ecosystem, the teachers will be able to cultivate the appropriate pedagogical reflection on what worked well with their own students. Needless to say, such approaches are highly contextualised and connected to the school and its community.

Therefore, what could be seen as a methodological weakness given the “bricolage” of the evidence collected in our study, becomes the strength: an explora-

tion that places data literacy ostensibly in contrast with other more urgent needs from the teachers and schools' point of view, unveiling the distance between the everyday life and the academic critique. Furthermore, identifying this "grey zone" also suggests the pressing need to reflect about the way the private platforms grip work since the unknown, the inertia, the impossible, put the teachers in the condition of having little choices. As Markham (2018) contends, future research steps demand participatory action research and design-based research triggering social transformation by exploring the tensions and contradictions that data creates in the schools (and society) through a contextualised educational praxis.

References

- Arthur, J., Waring, M., Coe, R., & Hedges, L. V. (Eds.) (2012). *Research Methods and Methodologies in Education*. SAGE.
- Barghava, R., Deahl, E., Letouzé, E., Noonan, A., Sangokoya, D., & Shoup, N. (2015). *Beyond Data Literacy: Reinventing Community Engagement and Empowerment in the Age of Data*. Data-Pop alliance white paper series. Retrieved August 29, 2022, from <https://datapopalliance.org/publications/beyond-data-literacy-reinventing-community-engagement-and-empowerment-in-the-age-of-data/>
- Biesta, G. (2007). Why 'what works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Buckingham, D. (2018). *Taking charge: Media regulation, digital democracy and education*. David Buckingham Blog. Retrieved August 29, 2022, from <https://davidbuckingham.net/2018/10/03/taking-charge-media-regulation-digital-democracy-and-education/>
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R. and Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. EUR 28558 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/38842>
- Catlin-Groves, C. L. (2012). The citizen science landscape: From volunteers to citizen sensors and beyond. *International Journal of Zoology*, 2012(349630), 1–14. <https://doi.org/10.1155/2012/349630>
- Chi, Y., Jeng, W., Acker, A., Bowler, L. (2018). Affective, Behavioral, and Cognitive Aspects of Teen Perspectives on Personal Data in Social Media: A Model of Youth Data Literacy. In G. Chowdhury, J. McLeod, V. Gillet, P. Willett (Eds) *Transforming Digital Worlds: iConference 2018: Lecture Notes in Computer Science* (Vol. 10766). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78105-1_49
- Coughlan, T. (2020). The use of open data as a material for learning. *Educational Technology Research and Development*, 68, 383–411. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09706-y>
- Coulter, I., Elfenbaum, P., Jain, S., & Jonas, W. (2016). SEaRCH™ expert panel process: Streamlining the link between evidence and practice. *BMC Research Notes*, 9(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s13104-015-1802-8>
- Daniel, B. K. (2015). Big Data and analytics in higher education: Opportunities and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 904–920. <https://doi.org/10.1111/bjet.12230>
- Del Pozo, C. M., Martín del Campo Alcocer, A. V., & Róo Rubí, M. (2021). *Aprendizaje en línea seguro: Políticas y gobernanza para la protección de datos de los estudiantes en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0003675>
- Department of Education of UK. (2018). *Data protection: A toolkit for schools Open Beta: Version 1.0*. Department of Education, UK. Retrieved August 29, 2022, from <https://www.gov.uk/government/publications/data-protection-toolkit-for-schools>
- D'Ignazio, C., & Klein, L. F. (2020). *Data Feminism*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11805.001.0001>
- European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*. Education and

- Training. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en
- Gleason, B., & Heath, M. K. (2021). Injustice embedded in Google Classroom and Google Meet: A techno-ethical audit of remote educational technologies. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(2), 26–41. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1209>
- Gouseti, A., Bruni, I., Ilomäki, L., Lakkala, M., Mundy, D., Raffaghelli, J. E., Ranieri, M., Roffi, A., Romero, M., & Romeu, T. (2021a). *DETECT - Developing Teachers' Critical digital Literacies*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5070329>
- Gouseti, A., Bruni, I., Ilomäki, L., Lakkala, M., Mundy, D., Raffaghelli, J. E., Ranieri, M., Roffi, A., Romero, M., & Romeu, T. (2021b). *Schools' perceptions and experiences of critical digital literacies across four European countries*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5070394>
- Hartong, S., & Förtschler, A. (2019). Opening the black box of data-based school monitoring: Data infrastructures, flows and practices in state education agencies. *Big Data & Society*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2053951719853311>
- Hummel, P., Braun, M., Tretter, M., & Dabrock, P. (2021). Data sovereignty: A review. *Big Data & Society*, 8(1), 205395172098201. <https://doi.org/10.1177/2053951720982012>
- JISC Programme. (2015). *Developing students' digital literacy*. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies>
- Kerr, A., Barry, M., & Kelleher, J. D. (2020). Expectations of artificial intelligence and the performativity of ethics: Implications for communication governance. *Big Data & Society*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2053951720915939>
- Knaus, T. (2020). Technology criticism and data literacy: The case for an augmented understanding of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 12(3), 6–16. <https://doi.org/10.23860/jmle-2020-12-3-2>
- Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, N. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4th edition) (pp. 97–128). SAGE Publications.
- Lupton, D., & Williamson, B. (2017). The datafied child: The dataveillance of children and implications for their rights. *New Media & Society*, 19(5), 780–794. <https://doi.org/10.1177/1461444816686328>
- Manca, S., & Ranieri, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), 487–504. <https://doi.org/10.1111/jcal.12007>
- Mandinach, E. B. (2012). A Perfect Time for Data Use: Using Data-Driven Decision Making to Inform Practice. *Educational Psychologist*, 47(2), 71–85. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.667064>
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education*, 60, 366–376. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.011>
- Marín, V. I., Carpenter, J. P., & Tur, G. (2021). Pre-service teachers' perceptions of social media data privacy policies. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 519–535. <https://doi.org/10.1111/bjet.13035>
- Markham, A. N. (2018). Critical Pedagogy as a Response to Datafication. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800418809470>
- Maybee, C., & Zilinski, L. (2015). Data informed learning: A next phase data literacy framework for higher education. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1–4. <https://doi.org/10.1002/pr2.2015.1450520100108>
- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2019). 'Personal data literacies': A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. *New Media and Society*, 21(2), 419–437. <https://doi.org/10.1177/1461444818799523>
- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2020). Towards a school-based 'critical data education'. *Pedagogy, Culture and Society*, 29(3), 431–448. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1747527>
- Perrotta, C., Gulson, K. N., Williamson, B., & Witzemberger, K. (2020). Automation, APIs and the distributed labour of platform pedagogies in Google Classroom. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1855597>
- Prinsloo, P. (2020). Data frontiers and frontiers of power in (higher) education: A view

- of/from the Global South. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 366–383. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1723537>
- Raffaghelli, J. E. (2020). Is Data Literacy a Catalyst of Social Justice? A Response from Nine Data Literacy Initiatives in Higher Education. *Education Sciences*, 10(9), 233. <https://doi.org/10.3390/educsci10090233>
- Raffaghelli, J. E. (2019). Developing a framework for educators' data literacy in the European context: Proposal, Implications and debate. *International Conference on Education and New Learning Technologies EDULEARN*, 10520–10530. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.2655>
- Raffaghelli, J. E., & Stewart, B. (2020). Centering complexity in 'educators' data literacy' to support future practices in faculty development: A systematic review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 435–455. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1696301>
- Risdale, C., Rothwell, J., Ali-Hassan, H., Bliemel, M., Irvine, D., Kelley, D., Matwin, S., & Wue-therick, B. (2015). *Strategies and Best Practices for Data Literacy Education: Knowledge Synthesis Report*. Dalhousie University Institutional Repository. Retrieved September 30, 2022, from <http://hdl.handle.net/10222/64578>
- Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P., & Miño-Puigcercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 61–75. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1666873>
- Selwyn, N. (2020). 'Just playing around with Excel and pivot tables'—The realities of data-driven schooling. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.-2020.1812107>
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X-031007015>
- Tygel, A. F., & Kirsch, R. (2016). Contributions of Paulo Freire for a Critical Data Literacy: A Popular Education Approach. *The Journal of Community Informatics*, 12(3), 108–121. <https://doi.org/10.15353/joci.v12i3.3279>
- US department of Education. (2020). *Data Strategy*. Retrieved August 30, 2022, from <https://www.ed.gov/sites/default/files/cdo/ed-data-strategy.pdf>
- van der Zee, T., & Reich, J. (2018). Open Education Science. *AERA Open*, 4(3). <https://doi.org/10.1177/2332858418787466>
- Vanhoof, J., & Schildkamp, K. (2014). From 'professional development for data use' to 'data use for professional development'. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 1–4. <https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2014.05.001>
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. Routledge. <https://doi.org/10.1080/17439884.-2020.1761641>



The influence of stress and protective factors on teaching practices: A survey of teachers in training

L'influenza dei fattori di stress e protettivi sulle pratiche didattiche: Un'indagine sui docenti in formazione

Irene Stanzione

Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma
irene.stanzione@uniroma1.it
<https://orcid.org/0000-0002-9724-4217>

Ilaria Bortolotti

Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma
ilaria.bortolotti@uniroma1.it
<https://orcid.org/0000-0002-3271-5989>

ABSTRACT

Work-Related Stress (WRS) in the teaching profession is a focal issue in the current scientific landscape. While the main causes and consequences in terms of teachers' mental and physical health are known, contextual causes related to organization and effects on the implementation of effective teaching practices are neglected, thus tying psychological aspects to pedagogical implications. The paper shows the results of a research conducted on a sample of 139 teachers coming out of a TFA course on ICT, aimed at investigating the main factors of SLC and its implications for the activation of inclusive teaching. The results show that the major cause of stress is the relationship with colleagues who are perceived as unsupportive. In particular, the lack of recognition of the role of support teacher prevents the implementation and testing of inclusive practices, although these are part of the teacher's skill set.

Lo Stress Lavoro Correlato (SLC) nella professione docente è un tema focale nel panorama scientifico attuale. Mentre sono note le principali cause e le conseguenze sul piano della salute mentale e fisica degli insegnanti, sono maggiormente trascurate le cause di contesto legate all'organizzazione e gli effetti sulla realizzazione di pratiche didattiche efficaci, legando così gli aspetti psicologici alle implicazioni pedagogiche. Il contributo mostra i risultati di una ricerca condotta su un campione di 139 docenti uscenti da un corso TFA sulle TIC, volta ad indagare i principali fattori di SLC e le relative implicazioni per l'attivazione di una didattica inclusiva. I risultati mostrano come la maggiore causa di stress sia la relazione con i colleghi che si perce-

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono l'impianto e i contenuti. In particolare, sono da attribuire a Irene Stanzione i *paragrafi 1, 3.3, 3.4., 4.2*; a Ilaria Bortolotti i *paragrafi: 2, 3.1, 3.2., 4.1*. Le conclusioni (*par. 5*) sono state scritte da entrambe le autrici.

piscono non supportivi. In particolare, il mancato riconoscimento del ruolo di docente di sostegno impedisce la realizzazione e la sperimentazione delle pratiche inclusive, benché queste facciano parte del bagaglio di competenze del docente.

KEYWORDS

Teachers, Work-related stress, Stressors, Inclusive teaching practices, Pre-service teacher training

Docenti, Stress lavoro correlato, Fattori di stress, Pratiche didattiche inclusive, TFA

1. Introduzione

Un sistema d'istruzione di qualità, per valutarsi e migliorare, considera accanto agli indicatori di apprendimento anche gli elementi di contesto che comprendono il benessere e il disagio di tutti gli attori della scuola, insegnanti e studenti (Guiglielmi & Fraccaroli, 2016). Per tale ragione, le stesse rilevazioni nazionali e internazionali verificano - congiuntamente agli apprendimenti - gli indicatori di benessere che, direttamente o indirettamente, influenzano i fattori di successo scolastico e da questi vengono influenzati (OECD, 2019b; 2020). Da ciò deriva un incremento degli studi che hanno indagato, a diversi livelli, i principali fattori di stress della professione insegnante.

A livello internazionale si può far riferimento ai diversi rapporti dell'OCSE: dall'indagine TALIS (2019a), che approfondisce, tra gli aspetti salienti dell'attività professionale degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, anche il clima scolastico, la soddisfazione sul lavoro e l'autoefficacia percepita degli insegnanti, al più recente rapporto sulla identità professionale dei docenti (*Teacher Professional Identity - TPI*) (Suarez & McGrath, 2022) in cui rientrano anche i fattori di stress e benessere nel luogo di lavoro. Inoltre, l'OCSE ha pubblicato nel 2020 un rapporto interamente dedicato al tema, considerando il benessere degli insegnanti lungo quattro dimensioni (fisico e mentale, cognitivo, soggettivo, sociale) e indagando congiuntamente le condizioni di lavoro sia a livello di sistema che di contesto.

A livello europeo il recente rapporto Eurydice (2022) dal titolo "Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere" è dedicato alla figura del docente in chiave comparata europea e, concentrandosi sugli insegnanti della scuola secondaria di primo grado, confronta i dati basati sulla normativa nazionale con i dati tratti dall'indagine internazionale TALIS 2018 dell'OCSE. Il Rapporto ha evidenziato come il 50% degli insegnanti in Europa sperimenti stress sul lavoro e come sia fondamentale il ruolo moderatore del contesto scolastico, in quanto un clima collaborativo rende i livelli di stress più accettabili e il senso di autoefficacia dei docenti più elevato, con ricadute positive sulla motivazione degli studenti.

A livello nazionale non emergono indagini sistematiche e complete sul benessere dei docenti.

I lavori che cercano di inquadrare la problematica sono di diverso carattere disciplinare, e ne indagano solo alcuni aspetti: i diversi contributi della medicina del lavoro si focalizzano sul tema del *burn-out*, *sindrome cronica da SLC* (Chirico & Ferrari, 2020); alcuni studi comparativi della sociologia dell'educazione inquadrano punti di forza e di debolezza del complesso tema dell'efficacia degli inse-

gnanti (Argentin, 2018); gli studi correlazionali in ambito psicologico (nella cornice della psicologia positiva, del lavoro e delle organizzazioni) cercano di inquadrare i fattori di protezione e di rischio Stress Lavoro Correlato.

La ricerca educativa si inserisce in questo quadro epistemico fornendo un valido contributo: è possibile, infatti, indagare non solo le principali cause di Stress Lavoro Correlato dipendenti dal peculiare contesto di lavoro che è la scuola, ma anche la loro relazione con le pratiche didattiche. Una visione unica, dunque, che consente non solo di osservare le pratiche come fattore di rischio ma anche come fattore di protezione, mantenendo come principio guida il ruolo determinante dell'organizzazione scolastica nell'ostacolare o agevolare le condizioni di benessere e disagio dei lavoratori che vi operano.

Questo studio si inserisce in questo filone, con lo scopo di presentare alcuni dei risultati di un'indagine condotta su un campione di docenti in formazione al termine di un corso del Tirocinio Formativo Attivo sul sostegno (TFA). Lo scopo dell'indagine è quello di approfondire la relazione tra la formazione alla professione insegnante, l'impiego delle tecnologie nella didattica inclusiva e le condizioni di benessere e disagio legate alla professione.

Le ipotesi che si intendono verificare considerano la formazione, nello specifico la formazione al digitale per l'inclusione, come un elemento protettivo per il benessere dei docenti nel contesto di lavoro (OECD, 2019).

In questo contributo ci si soffermerà in particolare sui fattori che i docenti stessi riportano come elementi di gratificazione professionale e di rischio Stress Lavoro Correlato, e gli impatti che rintracciano sull'implementazione di pratiche didattiche inclusive.

2. Insegnanti e Stress Lavoro-Correlato: fattori individuali e di contesto

Lo Stress Lavoro Correlato (SLC) è un rischio psico-sociale che insorge dall'interazione tra il contenuto e il contesto di lavoro nei termini in cui quest'ultimo è stato organizzato, comprese le richieste che vengono poste al lavoratore, le risorse e i bisogni degli individui (European Social Partners, 2004; Chirico & Ferrari, 2020).

In Italia anche il sistema scolastico deve riferirsi al quadro normativo di tutela di salute e sicurezza sul lavoro, descritto nel D.Lgs. 81/2008 e s.m.i. il quale ha individuato lo Stress Lavoro Correlato come rischio oggetto di valutazione e gestione secondo l'Accordo Quadro Europeo del 2004 (INAIL, 2017).

Secondo una definizione classica, lo stress è una «risposta aspecifica dell'organismo per ogni richiesta effettuata su di esso dall'ambiente esterno» (Selye, 1973).

Lo stress di per sé non ha connotazione negativa, in quanto è una risposta fisiologica adattativa dell'individuo che risponde alle sollecitazioni dell'ambiente, denominate *stressor* [*General Adaptation Syndrome*] (Selye, 1957). L'individuo può quindi far fronte alle richieste di adattamento sia con esperienze piacevoli (*eustress*) che saranno fonte di benessere, sia con esperienze spiacevoli (*distress*) che saranno causa di malessere.

Le sollecitazioni dell'ambiente causano delle condizioni di rischio quando si presenta uno squilibrio tra richieste e risorse, cioè quando l'individuo non riesce più a rispondere in forma funzionale (Avallone, 2021).

L'interazione dell'individuo con il contesto di lavoro fa sì che lo SLC non sia solo un fenomeno individuale ma sintomo di dinamiche disfunzionali che riguardano l'intera organizzazione (Borgogni & Consiglio, 2005). Lo stesso Ministero

della Salute all'interno del Piano Nazionale della Prevenzione 2014-2018 ha sottolineato come lo SLC sia interconnesso a condizioni organizzative.

Tra i fattori di rischio si ritrovano, quindi, due categorie principali tra loro correlate, che riguardano da una parte i fattori sociali e individuali del singolo e, dall'altra, i fattori legati all'organizzazione. Questi ultimi, considerati come «cause oggettive» (Maslach & Leiter, 2000) si dettagliano nel carico di lavoro, nell'autonomia, nella gratificazione, nel senso di appartenenza all'organizzazione, nell'equità del trattamento e, infine, nei valori.

In riferimento alla specifica categoria degli insegnanti, coerentemente con quanto riportato finora, i potenziali fattori di rischio legati allo stress sono stati raggruppati in tre macrocategorie (Chirico & Ferrari, 2020):

1. di tipo lavorativo, che riguardano gli aspetti organizzativi del lavoro e, chiamano in causa l'ambiente, i carichi di lavoro, i ritmi, la corrispondenza tra competenze e richieste, il ruolo lavorativo all'interno dell'organizzazione, l'autonomia nel prendere decisioni, il controllo sul proprio operato, il senso di comunità e le relazioni con i colleghi e con gli alunni.
2. di tipo individuale, che concernono caratteristiche come i tratti di personalità, il genere, l'età, lo status socioeconomico e così via.
3. di tipo socioculturale, che si riferiscono ai valori e ai disvalori specifici delle varie culture in relazione alla professione, ma anche all'insieme di norme e strumenti che ne regolano la trasformazione.

Lo SLC porta con sé delle ripercussioni sul piano individuale (disturbi fisiologici e alterazioni sul piano comportamentale e psicologico) e organizzativo (assenteismo, abbassamento della prestazione) che se non affrontate adeguatamente, possono sfociare nel già citato *burn-out* (Baiocco et al., 2004; Chirico & Ferrari, 2020).

La tutela delle condizioni di benessere dei docenti è una responsabilità dell'organizzazione e allo stesso tempo una risorsa per la scuola stessa. Sebbene gli studi sul tema mostrino come siano i fattori di contesto ad avere un'azione maggiormente protettiva nei confronti dello SLC e, in particolare, il sostegno dei colleghi (Brouwers et al., 2011) e l'identificazione con la propria organizzazione (Ashforth & Mael, 1989), a livello istituzionale ci si sofferma spesso solo sulla componente individuale dello SLC, cioè l'abbassamento delle condizioni di benessere e salute mentale. Tuttavia, anche gli studi più recenti su campioni italiani mostrano come sia forte ed evidente l'impatto dei fattori contestuali e organizzativi sul benessere e il *burnout* degli insegnanti (Castelli et al. 2017; Parrello et al. 2019).

Questi risultati riportati in letteratura sono particolarmente interessanti per lo studio presentato in questo contributo.

L'obiettivo è, infatti, indagare e analizzare le principali cause di SLC e le relative implicazioni sulla didattica esperite e riportate da un gruppo di docenti specializzandi per ricoprire il ruolo di insegnante di sostegno - neoassunti o supplenti - che hanno appena concluso, nel percorso del TFA, il corso "TIC per la didattica speciale".

Dal punto di vista pedagogico risulta, infatti, fondamentale studiare non solo le condizioni di contesto che portano allo SLC ma anche le sue ricadute sulla pratica didattica e, nell'ambito dell'educazione speciale, i conseguenti elementi ostacolanti o, al contrario, i fattori agevolanti l'implementazione di una didattica inclusiva ed efficace.

Sulla base della veloce rassegna teorica presentata emerge la responsabilità

del singolo lavoratore a ricorrere alle proprie risorse individuali per affrontare la realtà lavorativa, ma anche il ruolo cruciale del contesto di lavoro per la promozione di strategie efficaci nell'affrontare lo SLC e le sue conseguenze sulla sfera privata, sociale e professionale.

Il docente, dunque, deve essere messo nelle condizioni - e ha la responsabilità che questo accada - di riuscire a riconoscere con competenza le proprie difficoltà per poterle gestire e risalire a soluzioni efficaci al fine di evitare impatti negativi sulle pratiche didattiche; allo stesso tempo però, l'organizzazione deve fornire un supporto adeguato in relazione alle diverse dimensioni che costituiscono la professionalità dell'insegnante; come noto, quest'ultima subisce una continua complessificazione (Argentin, 2018; Perrello et al. 2019; Petrillo & Donizzetti, 2013) in virtù di un articolato sistema di fattori che interagiscono tra loro e che richiedono responsabilità e competenze non solo sul piano psico-pedagogico, ma anche su quello metodologico-didattico, organizzativo, relazionale e comunicativo, emotivo e culturale (Baldacci, 2017). Per una maggiore chiarezza, le dimensioni individuate possono essere riassunte nelle tre aree di competenze che emergono dalla normativa sul profilo docente (DM 797 del 19 ottobre 2016) relative all'insegnamento (Didattica), alla partecipazione scolastica (Organizzazione), alla propria formazione (Professionalità).

Dalla letteratura e anche dai dati del presente studio, emerge la centralità, nei processi che determinano condizioni di SLC, della dimensione organizzativa, intesa come area della competenza relativa alla partecipazione scolastica che comprende la capacità di collaborare con i colleghi, con il Dirigente e con tutto il personale scolastico.

All'interno degli aspetti didattici, le dimensioni di contesto mantengono un forte impatto nella prospettiva di una concreta realizzazione di pratiche inclusive, innovative e personalizzate.

3. Metodologia

3.1 Il contesto della ricerca

Il disegno di ricerca è stato strutturato all'interno di un Tirocinio Formativo Attivo (TFA) per l'ottenimento della qualifica di docenti specializzati sul sostegno. Il corso all'interno del quale è stata portata avanti la ricerca, le TIC per la didattica speciale, consta in 75 ore di formazione indiretta dedicate alle TIC come strumento poliedrico con molteplici usi e finalità didattiche, prima fra tutte quella di migliorare l'apprendimento di tutti gli studenti, in particolare di quelli con bisogni educativi speciali.

Al termine del corso di formazione, ai partecipanti sono stati somministrati un questionario strutturato e un'auto intervista in formato digitale con l'obiettivo di indagare, oltre ad alcune caratteristiche dei docenti, diverse dimensioni legate ad aspetti del contesto lavorativo e del benessere nella professione insegnante.

3.2 Il campione

I partecipanti al corso erano 176 insegnanti, di cui 163 donne e 13 uomini. L'11% dei partecipanti ha meno di 30 anni e il 5% più di 51 anni. La maggior parte del campione si concentra tra i 31-40 anni (41%) e i 41-50 anni (43%). Il 29% degli in-

segnanti partecipanti insegna nella scuola dell'infanzia, il 26% nella scuola primaria, il 22% nella scuola secondaria inferiore, il 21% nella scuola secondaria superiore. Il 2% non insegna ancora e non è stato considerato in questa analisi. Tutti i partecipanti hanno frequentato il corso Tic tra giugno e luglio 2021, per un totale di 75 ore. Alle auto-interviste hanno risposto 139 docenti del corso, dunque circa il 79% sul totale dei partecipanti.

3.3 Gli strumenti

La ricerca ha previsto l'utilizzo di due strumenti strutturati, uno quantitativo e uno qualitativo, somministrati ai partecipanti al termine del corso.

Nel primo caso, è stato somministrato, online tramite Modulo Google, un questionario strutturato per indagare la relazione tra gli aspetti di benessere/disagio e la formazione nell'uso delle tecnologie didattiche digitali. I risultati hanno messo in luce come l'uso delle tecnologie nella pratica didattica sia un elemento protettivo per il benessere degli insegnanti nel contesto lavorativo e per l'aumento della percezione di autoefficacia professionale (Di Donato et al., 2021; Stanzone et al., 2022).

Nel secondo caso, è stata proposta ai corsisti un'auto-intervista da registrare in autonomia tramite uno strumento di lavoro digitale collaborativo: la piattaforma didattica di video-discussione *Flipgrid* (Stoszkowski, 2018). L'auto-intervista si compone di otto domande strutturate che raccolgono risposte aperte sulle opinioni e percezioni dei rispondenti riguardo a: elementi per la gratificazione sul lavoro; fattori di stress individuali e di contesto e i relativi impatti sulla pratica; elementi centrali per la promozione dell'autonomia nell'insegnamento; strategie adottate per attuare l'inclusione; limiti e risorse nella propria professionalità (Fig. 1).

1. Al termine di questa esperienza di formazione, quali elementi del lavoro credi siano fondamentali per te, per farti sentire appagato e gratificato nella tua professione?
2. Quali elementi, tuoi personali o del contesto lavorativo, ti causano stress, malessere e fatica?
 - a. Come credi che questo possa influenzare le tue pratiche didattiche?
3. L'autonomia degli insegnanti è un fattore importante per promuovere la sperimentazione in classe: quali elementi ritieni indispensabili nella tua professione e di che cosa senti di aver bisogno, affinché questo possa realmente avvenire?
4. Quali pratiche didattiche senti più vicine al tuo stile?
5. Come intendi promuovere l'inclusione a scuola?
6. Quale tua qualità professionale credi ti renda più efficace?
7. Quale limite ritieni di dover superare per diventare un insegnante migliore?

Figura 1. Scaletta auto intervista

Questo contributo si concentra sui risultati delle auto-interviste in relazione alle prime tre domande che indagano gli elementi chiave riportati per sentirsi gratificati sul lavoro, i fattori di stress che si ravvisano nella propria professione e gli impatti che questi ultimi hanno sulle pratiche professionali. Lo scopo è quello di indagare quali elementi del contesto lavorativo sono percepiti come strategici per sentirsi gratificati nella professione e quali sono percepiti come causa di stress,

individuando così quelle condizioni di benessere/disagio che influenzano la pratica didattica - in particolare l'utilizzo delle tecnologie o di pratiche innovative - e anche le modalità secondo cui si palesa questa influenza.

3.4 Metodologia di analisi

Sulle 139 interviste auto-registrate, è stata condotta un'analisi tematica (Braun & Clark, 2006) carta-matita seguendo l'approccio del *framework method* (Gale et al., 2013) basato su una lettura bottom-up delle trascrizioni, che ha portato ad un modello categoriale condiviso dai ricercatori. L'analisi dei dati ha seguito perciò un approccio fondato sulle evidenze attraverso le quali si è risaliti alla struttura categoriale.

All'analisi hanno partecipato quattro ricercatrici, tutte facenti parti del gruppo di ricerca, la cui variabilità dei punti di vista ha permesso un approccio integrato. Prima di procedere con la lettura delle evidenze, sono stati condivisi dei criteri per la definizione delle categorie stabilendo come queste dovessero essere esaustive e non sovrapponibili, cercando di mantenerne il numero più ampio possibile al fine di non rendere complessa l'interpretazione delle risposte; sarebbero inoltre state considerate "categorie atipiche" quando era possibile inserirle in più categorie/sottocategorie e quando le ricercatrici non arrivavano a dividerne l'interpretazione. Le evidenze atipiche, infine, dopo una triangolazione dei punti di vista e un'attenta discussione, sono state incluse nella struttura del modello.

La prima fase di lavoro è stata di tipo individuale: ogni ricercatrice ha letto autonomamente e più volte le risposte delle interviste fino ad arrivare a sviluppare un proprio modello categoriale per ognuna delle otto domande. L'obiettivo di questa prima fase era sviluppare i principali nuclei tematici estesi, al fine di creare una prima struttura, ampia e flessibile, da condividere con il gruppo di lavoro.

In una seconda fase sono stati confrontati i modelli fino ad arrivare a un modello unico condiviso, il quale è stato successivamente testato attraverso l'inserimento delle risposte. Nel confronto si è verificato primariamente che i nuclei tematici individuati dalle singole ricercatrici fossero simili anche se interpretati con diversi punti di vista.

Nella terza fase ogni ricercatrice ha provveduto in autonomia all'inserimento delle risposte all'interno del modello, individuando e appuntando eventuali difficoltà interpretative o un mancato adattamento del modello alle risposte.

In una quarta fase il gruppo si è nuovamente confrontato per un ulteriore aggiustamento del modello categoriale, confrontandosi sulle interpretazioni e sugli aggiustamenti da dover compiere affinché la versione finale fosse il più esaustiva possibile e interpretasse al meglio il ventaglio e le sfumature delle risposte date dagli intervistati. L'analisi delle risposte è stata condotta dai singoli per ciascuna domanda, individuando poi nel gruppo i punti di contatto e di divergenza tra le diverse strutture categoriali e operando un confronto tra i nuclei tematici individuati.

Infine, dopo aver ottenuto una struttura fissa del modello, composto da categorie, sottocategorie, descrizioni ed esempi di evidenze, si è proceduto con la lettura sistematica delle risposte e all'inserimento all'interno del modello per il calcolo delle occorrenze. Questa fase ha previsto la codifica di categorie e sottocategorie attraverso una griglia di calcolo (Microsoft Excel). Le interviste sono state suddivise tra le quattro ricercatrici che hanno proceduto in autonomia, ognuna per la sua parte, all'inserimento delle risposte all'interno della griglia.

Dopo aver raccolto tutte le risposte all'interno delle categorie/sottocategorie, è stata considerata la loro validità interna. Il gruppo di lavoro ha riletto in forma condivisa le risposte contenute all'interno di ogni singola sottocategoria per verificare il grado di coerenza delle evidenze inserite dai diversi ricercatori.

Il modello definito ottenuto nelle prime tre domande¹ è presentato nel paragrafo successivo.

4. Risultati

In questo paragrafo vengono mostrati i risultati ottenuti sia rispetto al modello categoriale sia al conteggio delle occorrenze per ogni categoria e sottocategoria, in riferimento alle prime tre domande dell'intervista riguardanti i fattori di gratificazione e stress nel lavoro e le relative implicazioni per la pratica didattica.

4.1 Elementi di gratificazione professionale

La prima domanda aperta chiedeva di esplicitare gli elementi del lavoro percepiti come fondamentali per sentirsi appagato e gratificato nella professione. Dall'analisi delle risposte sono state isolate le categorie e le relative sottocategorie come mostrato nella tabella seguente (Tab. 1).

Categoria	Sottocategoria	Descrizione
1. CONOSCENZE E COMPETENZE	1a. Metodologiche e psicopedagogiche	L'insieme di conoscenze e competenze legate alla didattica disciplinare, alle metodologie collaborative e inclusive, ma anche a come supportare realmente e al meglio il processo di apprendimento e socializzazione degli studenti
	1b. TIC	La conoscenza teorica di strumenti digitali, hardware e software, in grado di agevolare una pratica didattica realmente centrata sullo studente e l'apprendimento significativo
2. CONDIZIONI DI LAVORO	2a. Successo formativo	L'insieme dei traguardi raggiunti, nel tempo e a fine anno scolastico, dai propri allievi
	2b. Supporto e collaborazione dei colleghi	La possibilità di lavorare in un clima supportivo e collaborativo, con colleghi disponibili non solo al confronto, ma anche alla condivisione di pratiche e strategie da poter mettere in campo in classe
	2c. Riconoscimento del ruolo	Il vedere riconosciuto, in modo esplicito o implicito, il proprio ruolo di insegnante all'interno della classe sia dalle famiglie che dai colleghi, nonché dagli studenti
	2d. Formazione continua	La possibilità di formarsi e aggiornarsi parallelamente all'azione educativa che si opera nella classe, in modo da percepirsi come un professionista efficace

Tabella 1. Categorizzazione prima domanda (Al termine di questa esperienza di formazione, quali elementi del lavoro credi siano fondamentali per te, per farti sentire appagato e gratificato nella tua professione?).

1 Al termine di questa esperienza di formazione, quali elementi del lavoro credi siano fondamentali per te, per farti sentire appagato e gratificato nella tua professione?; Quali elementi, tuoi personali o del contesto lavorativo, ti causano stress, malessere e fatica?; Come credi che questo possa influenzare le tue pratiche didattiche?

La prima categoria fa riferimento al possesso di specifiche conoscenze e competenze come elemento di gratificazione professionale. I docenti hanno riportato come possedere conoscenze specifiche in campo metodologico, didattico, psicopedagogico ma anche relativo in modo esplicito agli strumenti tecnologici, riconosciuti come facilitatori di un apprendimento significativo per tutti gli alunni («ritengo che gli strumenti legati alla tecnologia e applicata alla didattica siano fondamentali per questa professione, per la professione dell'insegnante, per rendere l'apprendimento davvero significativo e soprattutto per far sentire appunto, l'insegnante appagato e gratificato nello svolgimento del proprio lavoro.» F010) contribuisca a un senso di maggiore autoefficacia nel contesto lavorativo e dunque a una maggiore gratificazione («il fatto di avere maggiori conoscenze in più e quindi una maggiore cultura contribuisce a farmi sentire più gratificata in quanto avere conoscenza in più porta sempre ad avere maggiori sicurezze nell'ambito lavorativo e di conseguenza essere più efficace nel lavoro» F013).

Il senso di gratificazione legato alla percezione di possedere adeguate competenze e conoscenze sembra legato al successo formativo, ai processi inclusivi e al bisogno di formazione, sottocategorie appartenenti alle Condizioni di lavoro. I docenti si mostrano gratificati quando riescono, tramite le competenze acquisite, a raggiungere tutti gli studenti toccando il loro successo negli apprendimenti e mettendo in campo una didattica multimodale e inclusiva («Vedere il successo formativo di ogni ragazzo, perché questo vorrebbe dire che sono stato in grado di mettere in pratica una didattica personalizzata, tenendo conto di tutti, di ogni studente, quindi questo mi farebbe sentire molto appagato e contento del mio lavoro» M001). Il bisogno di possedere una "cassetta degli attrezzi" adeguata e aggiornata alla professione, la quale inevitabilmente incontra una varietà di situazioni differenti, si lega al bisogno di formazione. Quest'ultima non solo risulta un elemento di gratificazione professionale («la gratificazione secondo me passa proprio dalla formazione, quindi mi appaga che andrò a insegnare in una comunità educante che spero avrà cognizione del fatto che c'è un professionista che si è formato alla professionalità. Poi passa proprio da questo no? dalla formazione stessa. La gratificazione quindi passa da questo, dall'aver gli strumenti per fare bene il proprio lavoro» F045), ma anche un elemento fondamentale per acquisire sicurezza nella pratica («è la formazione. Sentirmi preparata mi fa sentire più sicura e pronta ad affrontare le varie problematiche» F120). Nella categoria Condizioni di lavoro rientrano anche il Riconoscimento del ruolo e il Supporto e la collaborazione con i colleghi, sottocategoria quest'ultima emersa con molta rilevanza nei fattori di stress, come si potrà osservare nel prossimo paragrafo.

Per Riconoscimento del ruolo si intende sia l'aspetto di professionalità legato in modo particolare alla figura dell'insegnante di sostegno, come si può bene intendere da questo esempio di estratto «la possibilità di sentirmi riconosciuta e come persona e come collega non nella mia figura assistenzialistica quanto piuttosto di figura professionale paritetica assegnata alla classe e non soltanto all'alunno» (F090) sia il riconoscimento da parte di alunni e famiglie del lavoro e dell'impegno con il quale è stato svolto.

Infine, il Supporto dei colleghi come elemento di gratificazione fa riferimento alla percezione del gruppo come fattore di efficacia didattica («Gli elementi fondamentali sono sicuramente il gruppo di lavoro. Lo abbiamo sperimentato anche durante la formazione, quanto sia importante potersi confrontare con le colleghe, condividere le idee e avere degli obiettivi comuni e fare dei progetti condivisi» F067).

La *Figura 2* mostra la distribuzione percentuale delle risposte all'interno di ogni

sottocategoria su un totale di 183 occorrenze. Si nota come la percezione di possedere le conoscenze e le competenze adeguate a una pratica didattica efficace e inclusiva sia la categoria più popolata (43,8%) seguita dalla percezione di aver raggiunto un buon successo formativo con i propri alunni (18,4%).

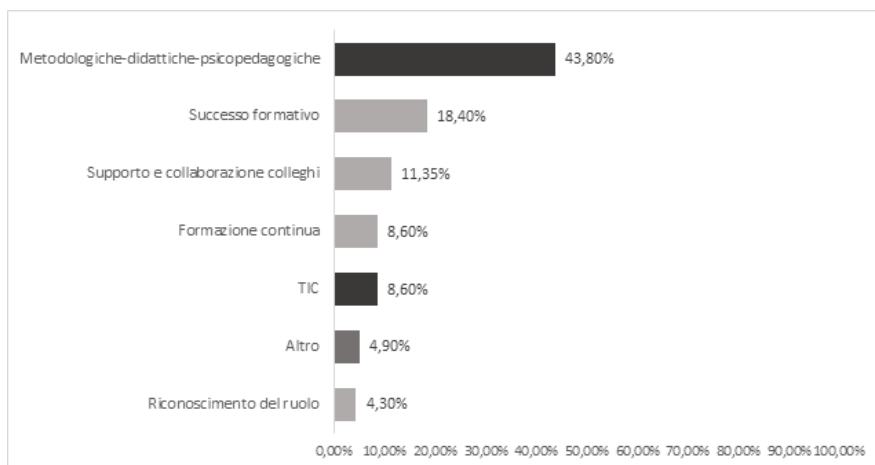


Figura 2. Distribuzione percentuale delle occorrenze per sottocategorie domanda 1.

4.2 Fattori di stress e implicazioni per la pratica didattica

La seconda e la terza domanda, collegate tra loro, chiedevano ai docenti quali elementi, personali o del contesto lavorativo, percepivano come maggiore causa di stress e affaticamento e come ritenessero che questi influenzassero le loro pratiche didattiche. Le categorie e le sottocategorie che sono state isolate sono riportate nelle tabelle 2 e 3. Nella categoria Condizioni di contesto (Tab.2) rientrano tutti i temi legati strettamente all'ambiente lavorativo, sia dal punto di vista organizzativo che relazionale. Nella categoria Condizioni individuali (Tab. 2) sono state isolate invece le sottocategorie inerenti cause e condizioni personali, legate ad aspetti di tratto.

A dominare tra le sottocategorie, nei termini di frequenza nel calcolo delle occorrenze, è la Mancanza di supporto e collaborazione tra i colleghi che racchiude oltre il 40% delle risposte su un totale di 162 occorrenze (Fig. 3). Questa sottocategoria fa riferimento alle diverse sfumature di difficoltà relazionali che si incontrano nel gruppo di lavoro, che spaziano da quelle di tipo conflittuale, comunicativo e organizzativo a una inefficacia didattica negli aspetti di programmazione o azione sinergica nella classe. In particolare, la mancata collaborazione è percepita come conseguenza di una differenza di vedute, spesso immutabile, e di una differente formazione, più o meno aggiornata.

Il mancato supporto dei colleghi, dunque, rappresenta una vastità di situazioni possibili di cui è difficile fornire una descrizione sintetica o esaustiva. I docenti hanno descritto situazioni di conflitto relazionale, competizione, mancata collaborazione o affiatamento fino a ostacoli alla pratica lavorativa dati da una differenza di vedute. Quello che certamente si può affermare è che la relazione sana ed efficace con i colleghi e la percezione del loro supporto - nella programmazione didattica, nella costruzione di un contesto inclusivo, nell'affrontare le difficoltà e le situazioni nuove - è il fattore che questi docenti considerano come più

determinante nella realizzazione di pratiche efficaci e, soprattutto, nella protezione allo sviluppo di SLC. Il dato è interessante in quanto è un elemento interno ai contesti, gestibile e migliorabile se attenzionato e curato tramite strategie efficaci; un esempio possono essere formazioni congiunte a carattere attivo e collaborativo – disciplinari, metodologiche e relazionali – che coinvolgono tutto il corpo docenti operante nel medesimo istituto, al fine di creare una comunità di pratiche in grado di negoziare significati comuni, agire secondo traiettorie coerenti e condivise e supportarsi in autonomia rispetto a tutte le dimensioni proprie della professionalità docente (Annese & Loperfido, 2016; Gentile, 2015; Lakkala e Iilomäki, 2015; Opfer e Pedder, 2011). Questo dato è confermato anche dai risultati emersi dalla terza domanda (Tab. 3 e Fig. 4) nei quali appare come l'inefficacia didattica sia percepita come il risultato di una relazione disfunzionale tra i colleghi («Avendo diciamo delle difficoltà con alcuni colleghi, è difficile poi condurre un buon lavoro anche con i ragazzi, purtroppo» F004).

Un'alta percentuale di risposte (14,8%) viene racchiusa dalla sottocategoria Non riconoscimento del ruolo nella quale sono raccolte le percezioni dei docenti che non si sentono considerati come insegnanti di sostegno e in generale non sentono un giusto apprezzamento della professione. La mancanza di riconoscimento, dunque, non è percepita solo dall'esterno ma dallo stesso contesto scuola e dai colleghi come esplicitato nella risposta di questo partecipante:

«Spesso si trova invece una barriera, un muro con molti colleghi che non riescono ad abbandonare un concetto di didattica che ormai è superato e che non sono disponibili ad aprirsi al nuovo, non sono disponibili a mettersi in gioco e che spesso reputano l'insegnante di sostegno invece che un vero supporto e integrazione della classe, come un collega di serie B da tenere nella sedia accanto al bambino disabile» (M136).

Altri elementi di contesto fonte di SLC fanno riferimento alle eccessive richieste burocratiche alle quali i docenti sono chiamati a far fronte che impediscono uno svolgimento sereno del lavoro, congiuntamente a una organizzazione scolastica inefficace a livello d'Istituto (Richieste burocratiche e organizzazione - 12,3%). Questo spesso si lega a un altro tema emerso come causa di malessere, cioè il Sovraccarico lavorativo (6,2%), il quale fa riferimento alla percezione di essere sommersi da incombenze e richieste di diversa natura alle quali non si riesce a rispondere. Inoltre, la mancata o non adeguata strumentazione per svolgere il proprio lavoro al meglio: «ciò che mi causa malessere o stress a scuola e appunto più la mancanza degli strumenti idonei, la mancanza di materiale e da utilizzare con l'alunno e con la classe» F099 (Affordance - 4,9%).

Un dato interessante è come gli aspetti relazionali con le famiglie e con gli studenti non vengano percepiti come grossa fonte di affaticamento lavorativo. Le difficoltà relazionali con le famiglie sono state registrate solo per il 4% mentre quelle con la classe e gli studenti sono state fatte rientrare nella categoria 'Altro', in quanto solo un numero irrisorio di docenti le ha riportate nelle sue risposte.

All'interno della categoria Condizioni individuali, cioè quei fattori personali vissuti come causa di SLC, rientrano l'Ansia e la percezione di Inefficacia lavorativa. Quest'ultima, che riceve il 5,6% delle occorrenze totali, raccoglie tutte le risposte di coloro che hanno la sensazione di sentirsi inadeguati al compito di docenti sia in senso didattico che relazionale, e dunque di non essere efficaci nella pratica quotidiana. L'Ansia, infine, risulta essere l'emozione maggiormente raccontata nelle interviste dei docenti: questa è frequentemente connessa al senso di inadeguatezza, che la rende spesso costante ed invasiva.

Categoria	Sottocategoria	Descrizione
1. CONDIZIONI DI CONTESTO	1a. Mancanza di supporto e collaborazione tra colleghi	L'impossibilità di trovare nei colleghi operanti nella medesima classe o nell'istituto un valido supporto e una proficua collaborazione nella co-progettazione dell'intervento educativo, nella pratica didattica quotidiana e nell'analisi e riflessione degli eventi all'interno della classe. Spesso vengono riportati atteggiamenti di chiusura/opposizione/denigrazione nei confronti del docente di sostegno
	1b. Relazioni con le famiglie	Il doversi rapportare con famiglie che, percepite come poco rispettose del ruolo per le loro ingerenze, contestano il percorso educativo dello studente in classe, o, al contrario, non si rendono disponibili alla comunicazione
	1c. Non riconoscimento del ruolo	Il mancato coinvolgimento, da parte del corpo docenti, dell'insegnante di sostegno nella progettazione didattica, la reticenza ad accogliere idee e suggerimenti da poter applicare nella pratica didattica quotidiana
	1d. Affordance	L'impossibilità di utilizzare strumenti e spazi in modo funzionale per loro mancanza o per difficoltà oggettive di reperimento e modificazione
	1e. Sovraccarico lavorativo	L'accumularsi di incombenze legate alla professione nel suo aspetto didattico e di programmazione che impediscono di gestire in modo adeguato il tempo all'interno della classe ma anche nella vita privata
	1f. Richieste burocratiche e organizzazione	La presenza di incombenze burocratiche che appesantiscono notevolmente il lavoro del docente, che si aggiungono a problemi comunicativi all'interno dell'organizzazione
	1g. Precariato e riassegnazione	L'impossibilità di mantenere una continuità educativa con i propri studenti e le sinergie create con le famiglie/la classe/i colleghi all'interno del medesimo istituto a causa della riassegnazione annuale cui vanno incontro molti docenti non di ruolo
2. CONDIZIONI INDIVIDUALI	2a. Ansia e insicurezza	Ansie di diversa natura attribuibili alla scarsa esperienza in aula, a caratteristiche di personalità (e quindi presente nella quotidianità dell'individuo), alla impossibilità di poter prevedere cosa accadrà in classe e quindi cosa si riuscirà realmente a compiere nella pratica didattica
	2b. Percezione di inefficacia	La sensazione di non essere adeguati per il ruolo che si andrà a ricoprire/si ricopre in classe sia in termini generali, che relazionali e didattici
3. ALTRO		In questa categoria rientrano alcune risposte che esulano dal sistema individuato, con una frequenza di rilevazione molto bassa. Variano dall'impossibilità di trovare un equilibrio soddisfacente tra vita privata e lavoro, alle difficoltà relazionali con gli studenti, fino a rimandi alla DAD in tempi di pandemia

Tabella 2. Categorizzazione seconda domanda (Quali elementi, tuoi personali o del contesto lavorativo, ti causano stress, malessere e fatica?).

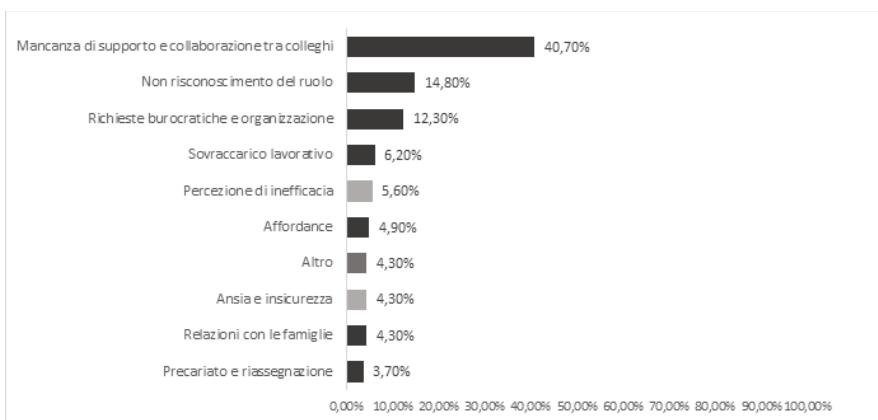


Figura 3. distribuzione percentuale delle occorrenze per sottocategorie domanda 2.

Quasi tutti i docenti intervistati, dopo aver raccontato le principali fonti di stress, hanno anche esplicitato le relative conseguenze, specificando le ricadute sulla pratica e fornendo risposte articolate (79 occorrenze) che comprendono sia il piano personale che quello prettamente didattico.²

Nella categoria Aspetti individuali troviamo due dimensioni: la Perdita di energie e il Malessere fisico che inevitabilmente si riflettono anche sul piano lavorativo. Alcuni docenti riportano, infatti, la perdita di lucidità e un abbassamento delle prestazioni in tutti gli aspetti propri della pratica professionale («Molto spesso arrivo a scuola che sono già stanco. Chiaramente c'è sempre bisogno di dare il 100% perché i ragazzi sono talmente sensibili che sovente mi hanno chiesto il perché fossi triste o il perché fossi un pochino agitato» M136; «la qualità del sonno è peggiorata e questo ha fatto sì che non riposassi bene la notte e di conseguenza fossi molto stanca durante il giorno, rallentando quindi le mie attività» F079).

Le ricadute prettamente professionali dello SLC sono numerose e interconnesse, anche se la maggioranza dei docenti non scende nel dettaglio quando invitato a riflettere su queste ultime: il 30,38% delle risposte afferenti agli Aspetti professionali viene infatti categorizzato come Aspecifico («lo stress, l'agitazione e questo questi tipi di difficoltà vanno ad influenzare le pratiche didattiche» M075). Altra ricaduta con una frequenza considerevole di occorrenze è la Demotivazione (15,19%) verso la professione («incide negativamente sulle pratiche didattiche inibendo il mio spirito d'iniziativa e la voglia di fare» M001)

Non mancano ricadute relative alla relazione con colleghi, che spesso viene complicata dallo stress, come riporta F088 «questo influenzava le mie pratiche didattiche perché mi sentivo in qualche modo sempre un gradino sotto ai miei colleghi» (Ricadute Relazionali, 10,13%), la qualità della relazione, come emerge da alcune risposte, influenza anche le pratiche («un rapporto sereno con i colleghi può influire positivamente sullo svolgimento dell'attività lavorativa.» F101) e per questo viene attivamente ricercato da alcuni («occorre sempre cercare condivisione e rapporti positivi con gli altri.» M163).

2 Il calcolo delle occorrenze risulta più basso rispetto a quello delle domande precedenti perché alcuni docenti non hanno risposto in modo specifico alla domanda 3.

Lo stress incide anche sulla pianificazione e progettazione didattica (Ricadute sulla pianificazione/progettazione didattica, 10,13%) e ne inficia non solo l'attuazione, ma anche l'efficacia, come evidenziato da F077

«Credo che influisca tantissimo sulla didattica, perché lo stress quando è eccessivo non è quel minimo di stress che serve a stimolare il problem solving... quando è eccessivo non fa più vedere le cose con la chiarezza che occorre invece per poi poter prendere delle decisioni o pianificare un lavoro efficace».

Nella categoria Altro sono state inserite le risposte che prendono in considerazione prevalentemente le conseguenze sull'apprendimento degli studenti e la didattica. Queste ultime sembrano non originare dallo stress ma dalle cause dello stesso, precedentemente rilevate (Tab.2).

Risulta interessante riportare le sottocategorie per poter contestualizzare e identificare l'origine, diversa dal puro SLC, dell'impossibilità di attuare pratiche didattiche inclusive ed efficaci. I docenti rilevano come difficoltà relazionali con i colleghi li portino a problematiche generali anche con i loro studenti, come riportato dalla docente F127 «È difficile lavorare all'interno di una classe dove senti questo tipo di astio, però io non mi sono mai persa d'animo. Non giova a nessuno, anzi peggiora le cose e peggiora anche la didattica.» (Ricadute sull'apprendimento e sull'inclusione degli studenti, 15,19%), anche se queste criticità li portano spesso ad adoperarsi per evitare che questo accada («Non mi farò di certo influenzare dai dalle difficoltà dei rapporti di colleganza e farò di tutto perché non si verifichi.» M50)

Rimane imputabile alle difficoltà relazionali con il resto del corpo docenti anche l'evitare di sperimentare nuovi metodi e strumenti che pure si riterrebbero utili per la classe e gli studenti (Ricadute sulla sperimentazione didattica, 6,33%), nonché ad evitare di operare scelte più vicine alla loro formazione e al loro modo di vedere la didattica (Ricadute sull'autonomia in classe, 5,06%).

Categoria	Sottocategoria	Descrizione
1. ASPETTI INDIVIDUALI	1a. Malessere fisico	Viene riportato un generale malessere fisico, senza ulteriori specifiche
	1b. Perdita di energie	Il docente lamenta un generale abbassamento delle energie individuali
2. ASPETTI PROFESSIONALI	2a. Aspecifico	Vengono esplicitate generali conseguenze negative sulla professione, senza dettagliarle
	2b. Ricadute relazionali	Lo stress influisce sulle relazioni che il docente ha con i colleghi, rendendole difficoltose o poco funzionali; le conseguenze non sono necessariamente negative, ma viene riportata anche una spinta a curare maggiormente le relazioni con gli altri in modo da non provocare o mitigare le tensioni
	2d. Ricadute sulla pianificazione/progettazione didattica	Lo stress impedisce al docente di pianificare in maniera coerente e dettagliata la propria azione didattica o, nei casi in cui la pianificazione sia già avvenuta, rende difficoltoso raggiungere gli obiettivi prefissati
	2e. Demotivazione	La perdita di interesse e motivazione nello svolgere la propria professione

3. ALTRO	3a. Ricadute sull'apprendimento e sull'inclusione degli studenti	Le cause di SLC (mostrate nella Tab. 2) inibiscono il processo di apprendimento degli alunni e la loro inclusione nel gruppo classe; come per le ricadute relazionali però, le conseguenze inserite in questa categoria non sono sempre negative, ma rappresentano una tensione del docente ad innescare processi virtuosi di cambiamento, in modo che gli studenti possano apprendere e sentirsi inclusi nonostante le difficoltà
	3a. Ricadute sull'autonomia in classe	I docenti rilevano come alcune delle cause di SLC (mostrate nella Tab. 2) influiscano sulle pratiche didattiche, inibendo la possibilità di avvalersi in classe di metodologie e strumenti egosintonici e utili al proprio modo di fare didattica
	3b. Ricadute sulla sperimentazione didattica	Alcune delle cause di SLC (mostrate nella Tab. 2) inibiscono la sperimentazione in classe di metodologie in grado di supportare i processi di apprendimento e l'inclusività

Tabella 3. Categorizzazione terza domanda (Come credi che questo possa influenzare le tue pratiche didattiche?).

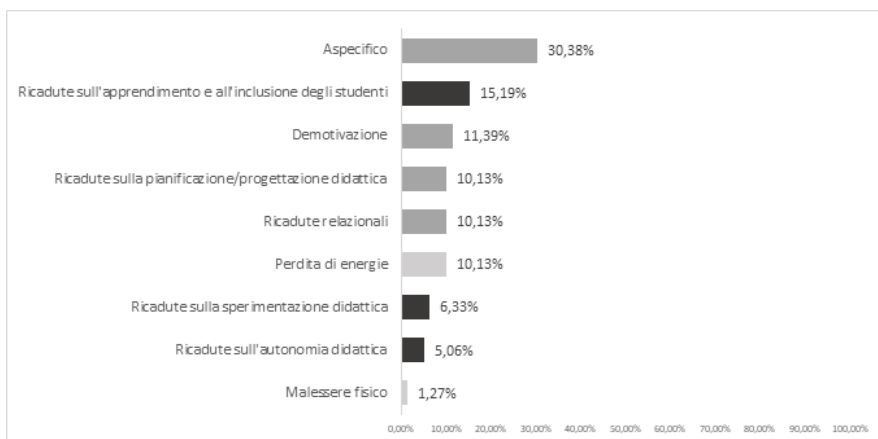


Figura 4. Distribuzione percentuale delle occorrenze per sottocategorie domanda 3.

5. Conclusioni

Lo studio permette di ricavare importanti informazioni rispetto al tema dello SLC in relazione alle sue cause contestuali e alle sue ricadute sulla pratica didattica inclusiva.

Comprendere questi aspetti considerandoli come un *unicum* ci permette di aggiungere un tassello alla letteratura sul tema, spesso troppo focalizzata sulla componente individuale dello SLC.

Dalle interviste emerge chiaramente come lo stress sia causato da fattori legati all'organizzazione, con una preponderanza della dimensione relazionale tra il docente e i suoi colleghi, troppo spesso percepiti come distanti se non addirittura

ostili; a ciò si aggiunge il valore protettivo che assume l'insieme di competenze e conoscenze del singolo docente, in grado di incrementare il senso di autoefficacia personale.

La formazione si configura come uno strumento in grado di agire sulla dimensione di conoscenze e competenze e sulla sfera relazionale.

Percorsi formativi caratterizzati da una forte componente collegiale e collaborativa, in cui i docenti sono messi nella condizione di condividere e di co-costruire attivamente un contesto culturale e di pratiche, potrebbero essere strumenti funzionali per rispondere ad un duplice bisogno: mitigare i fattori di stress e incrementare i fattori di gratificazione professionale.

Di conseguenza, ci si aspetta che questo possa avere delle conseguenze indirette anche sull'implementazione in classe di metodologie e strategie innovative e realmente inclusive. Infatti, affinché questo possa avvenire, occorre avere una visione olistica del contesto lavorativo, che si traduce nella sua considerazione come organizzazione e come contesto culturale e valoriale.

Rispetto al primo punto, questo implica considerare sia gli aspetti relazionali, che vanno dal supporto del dirigente a quello dei colleghi, sia gli aspetti legati al processo di lavoro, con un'attenta suddivisione di compiti e ruoli, un sistema efficace di comunicazione interna, ma anche una adeguata strumentazione per la reale messa in pratica di una didattica efficace ed inclusiva.

Rispetto al secondo punto, risulta chiaro dai dati come l'impossibilità di trovare nei colleghi operanti nella medesima classe o nell'istituto un valido supporto e una proficua collaborazione nella co-progettazione dell'intervento educativo sia la maggior causa percepita di stress. Per rispondere a questa esigenza immaginiamo che la co-costruzione di una cornice di valori comuni passi per una formazione congiunta di qualità, che rispetti le caratteristiche esplicitate in precedenza (Annese & Loperfido, 2016; Gentile, 2015; Lakkala e Ilomäki, 2015; Opfer e Pedder, 2011).

I limiti di questo studio riguardano l'impossibilità di isolare i fattori individuati al netto di caratteristiche individuali e professionali (come l'età, l'anzianità di servizio, etc.); inoltre, i dati raccolti intorno alla seconda e alla terza domanda, a causa di un ridotto numero di rispondenti, non permettono di creare relazioni tra le cause specifiche dello stress e le loro conseguenze.

In futuro, si prevede di estendere lo studio ad altri contesti in modo da coinvolgere un numero più ampio di partecipanti e poter dunque isolare alcune variabili di tipo sociodemografico.

Dallo studio qualitativo sarà possibile pensare anche a una somministrazione quantitativa di strumenti specifici identificati sulla base delle dimensioni emerse che permetteranno di operare delle analisi statistiche di mediazione e moderazione su quei fattori, ad esempio la formazione, individuati come strategici.

Riferimenti bibliografici

- Annese, S., & Loperfido, F. F. (2016). La dimensione collaborativa tra partecipazione e apprendimento nella formazione degli insegnanti. *Form@re*, 16(2). <http://dx.doi.org/10.13128/formare-1820>
- Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*. Il Mulino.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of management review*, 14(1), 20–39.


- Avallone, F. (2021). *Psicologia del lavoro e delle organizzazioni. Costruire e gestire relazioni nei contesti professionali e sociali*. Carocci.
- Baiocco, R., Crea, G., Laghi, F., & Provenzano, L. (2004). *Il rischio psicosociale nelle professioni di aiuto. La sindrome del burnout negli operatori sociali, medici, infermieri, psicologi e religiosi*. Erickson.
- Baldacci, M. (2017). La "nuova" formazione dei docenti. In G. Domenici (Ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 322–326). Armando Editore.
- Borgogni, L., & Consiglio, C. (2005). Job burnout: evoluzione di un costrutto. *Giornale Italiano di Psicologia*, 1, 23–57.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brouwers, A., Tomic, W., and Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Eur. J. Psychol.* 7(1), 17–39. <https://doi.org/10.5964/ejop.v7i1.103>
- Castelli, L., Crescentini, A., & Marcionetti, J. (2017). *Lavorare a scuola. Condizioni di benessere per gli insegnanti*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Chirico, F., & Ferrari, G. (2020). *Il burnout nella scuola. Strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*. Edizioni FS.
- Di Donato, D., Stanzone, I., Cecalupo, M., & Bortolotti, I. (2021). Digital training in the teaching profession and well-being at work: which elements and which relationships?. In *ICERI2021 Proceedings* (pp. 5481–5486). IATED.
- European Social Partners (2004). *European Framework Agreement on work-related Stress*. UNICE, UEAPME, CEEP. Retrieved September 30, 2022, from <http://erc-online.eu/wp-content/uploads/2014/04/2005-00679-EN.pdf>
- Eurydice (2021). *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere. Rapporto Eurydice*. INDIRE – Unità italiana di Eurydice. Retrieved September 30, 2022, from https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2022/04/QUADERNO_EURYDICE_51_insegnanti.pdf
- Gale, N. K., Heath G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13, 117. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-117>
- Gentile, M. (2015). La formazione in servizio: un modello a due livelli. Il caso del CESEDI di Torino. *RICERCAZIONE*, 7(2), 233–252. Retrieved September 30, 2022, from <https://ricercazione.iprase.tn.it/issue/view/20/49>
- Guglielmi, D., & Fraccaroli, F. (2016). *Stress a scuola: 12 interventi per insegnanti e dirigenti*. Il Mulino.
- INAIL (2017). *La metodologia per la valutazione e gestione del rischio stress lavoro-correlato*. Dipartimento di medicina, epidemiologia, igiene del lavoro e ambientale https://www.inail.it/cs/internet/docs/alg-pubbl-la-metodologia-per-la-valutazione-e-gestione_6443112509962.pdf
- Lakkala, M., & Iloäki, L. (2015). A case study of developing ICT-supported pedagogy through a collegial practice transfer process. *Computers & Education*, 90, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.001>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2000). *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*. Erickson.
- OECD (2019a) *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2019b). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD (2020). *Teachers' Well-being: A Framework for Data collection and Analysis*. OECD Education Working Paper No. 213. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Parrello, S., Ambrosetti, A., Iorio, I., & Castelli, L. (2019). School burnout, relational, and organizational factors. *Frontiers in Psychology*, 10, 1695. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.-2019.01695>
- Petrillo, G., & Donizetti, A.R. (2013). Burnout degli insegnanti: il ruolo protettivo dei fattori contestuali e delle percezioni riferite all'efficacia scolastica e alle risorse del territorio. *Psicologia della Salute*, 2, 96-119. <http://dx.doi.org/10.3280/PDS2013-002007>

- Selye, H. (1957). *Stress*. Edizioni Scientifiche Einaudi.
- Selye, H. (1973). The Evolution of the Stress Concept: The originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern therapeutic applications of syntoxic and catatoxic hormones. *American Scientist*, 61(6), 692–699. Retrieved September 30, 2022, from <http://www.jstor.org/stable/27844072>.
- Stanzione, I., Bortolotti, I., Cecalupo, M., & Di Donato, D. (2022). The role of ICT for Special Education training on individual resources and attitudes towards the work of Italian teachers. In *INTED2022 Proceedings* (pp. 5313–5318). IATED.
- Stoszkowski, J. R. (2018). Using Flipgrid to develop social learning. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 11(2), 786. <http://dx.doi.org/10.21100/compass.v11i2.786>
- Suarez, V. & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. OECD Education Working Papers N° 267. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>



Corporeality

Corporeità



The functions of Motor Play and its evolutionary implications in the development of the child

Le funzioni del Gioco Motorio e le sue implicazioni evolutive nello sviluppo del bambino

Antonio Ascione

Università degli Studi Bari "Aldo Moro" – antonio.ascione@uniba.it
<https://orcid.org/0000-0003-4466-1807>

ABSTRACT

With this contribution we want to further elevate the value of the educational contribution that the observation of the game before, and the game itself then, can give to the work of the teacher. The aim is to ask ourselves how the game, as a daily and fundamental element for a harmonious psychophysical growth of the child, can become a fundamental element also for adults and in particular to identify, decrease and counteract increasingly frequent aggressive phenomena in our classes/ sections. Physical activity (PA) and fundamental motor skills are important components of present and future health trajectories in young children. This study examined the effects of a 24-week mobility intervention on the motor competence of kindergarten children. Initial tests were on guided play (research group A) and free play (control group B). 20 preschool children were assessed for motor skills before and after surgery using the tests of long jump from standstill and fast run over a distance of 10 meters. The tests were administered to both groups and immediately before the start of the research, as well as at the end the same tests were administered for the evaluation of the results. All children significantly improved their motor skills from baseline to final assessment. Both Group A children and Group B children have shown slight rates of change, proving that the game is independent of adult control. It stimulates memory, motor language, attention, promotes the development of perceptive patterns and socio-emotional-affective abilities. On the contrary, a poor playful activity can lead to deficiencies in the child's personal maturity and maturity.

Con il presente contributo si vuole elevare ulteriormente il valore dell'apporto educativo che l'osservazione del gioco prima, e il gioco stesso poi, possono dare al lavoro dell'insegnante. Lo scopo è interrogarci su come il gioco, da elemento quotidiano e fondamentale per una armoniosa crescita psicofisica del bambino, possa divenire elemento fondamentale anche per gli adulti ed in particolar modo per individuare, diminuire e contrastare fenomeni di aggressività sempre più frequenti nelle nostre classi/sezioni. L'attività fisica (PA) e le abilità motorie fondamentali sono componenti importanti delle traiettorie di salute presenti e future nei bambini piccoli.

Questo studio ha esaminato gli effetti di un intervento di abilità motoria di 24 settimane sulla competenza motoria dei bambini della scuola dell'infanzia. I test iniziali sono stati sul gioco guidato (gruppo di ricerca A) e sul gioco libero (gruppo di controllo B). A 20 bambini in età prescolare sono state valutate le capacità motorie prima e dopo l'intervento utilizzando i test del salto in lungo da fermo e della corsa veloce su una distanza di 10 metri. I test sono stati somministrati ad entrambi i gruppi ed immediatamente prima della partenza della ricerca, così come alla fine sono stati somministrati gli stessi test per la valutazione dei risultati. Tutti i bambini hanno sensibilmente migliorato le proprie capacità motorie dal basale alla valutazione finale. Sia i bambini del Gruppo A e sia i bambini del Gruppo B hanno dimostrato lievi tassi di cambiamento dimostrando così, che il gioco è indipendente dal controllo dell'adulto. Esso stimola la memoria, il linguaggio motorio, l'attenzione, favorisce lo sviluppo di schemi percettivi e le capacità socio-emotive-affettive. Al contrario, invece, una scarsa attività ludica può comportare nel bambino carenze sulla personale maturazione e maturità.

KEYWORDS

Motor Game, Physical Activity, Psychomotor Development, Motor Skills. Gioco Motorio, Attività Fisica, Sviluppo Psicomotorio, Abilità Motorie.

CONFLITTI D'INTERESSE

L'Autore dichiara che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Introduction

Play is an important means for the development of the child, it is also a method for achieving educational goals. Playing teaches the child to try, to make mistakes, to experiment and with the game, the child develops and builds his personality. Still, with the game you can transport the meanings of the playful activity to the things of real life and, both the words, as the objects used, can be reinvented and reused for new meanings and functions. The game is a training, a fundamental practice for the whole childhood, it represents free actions that go beyond the dimension of reality (Bondioli & Bobbio, 2019). The game, whatever it is, is characterized by some common points: (Mussen & Hetherington, 1983):

- ✓ the game is intrinsically motivated, not stimulated by external stimuli, optional;
- ✓ the game is spontaneous, free of external punishment, it is an end in itself and while you play, you ask the question: what can I do with this object or person?
- ✓ the game is not a serious performance of an activity or behavior;
- ✓ the game is free from external rules;
- ✓ the game implies active involvement.

A fundamental component of the game is the invention, in fact with fantasy children left free to play create new games transforming even the old ones, but despite all the differences, that link the basic elements to the fruition by the child are durability, repeatability and participation. Therefore, the elements that characterize the games can be distinguished in:

- a) rules;
- b) type;
- c) interaction;
- d) symbolic component;
- e) start and end game.

Piaget (1951), identifies three stages of development of playful behavior:

- Exercise games: they represent the first year of life (“sensory-motor phase”) are the repetition of patterns of motor or vocal behavior observed in adults. The child learns to coordinate gestures and to exercise control over his movements, grabbing, swinging or carrying objects to the mouth, opening and closing the hands.
- Symbolic games: delineate the period between 2 and 6 years (“representative phase”), in this phase children develop the ability to represent, through gestures or patterns learned previously.
- Games with rules: appear between 7 and 11 years (“social phase”), these games require the ability to share and respect certain rules of socialization between peers.

The games are related to the emotional development of the child and the growth of which the psychic balance changes with age. It is possible to distinguish 5 stages:

- 0–1 year: Sensations enrich the Self, which gradually forms. The first games of the child involve his own body, the mother’s body, surrounding objects, learning to distinguish between the Self and the non-self.
- 2 years: it is the phase of the beginning of the awareness that can separate from the mother, with the consequent anxieties of abandonment. The game is useful because it is representative of this dynamic.
- 3 years: it is the age at which you start with the first socialization games: the child is interested in playing with companions and takes pleasure in imitating the behavior of adults.
- 4-5 years: at this stage the games reflect the internal state that the child is experiencing.
- 6-10 years: In childhood, games become Group games. The rules ensure the smooth functioning of the game and allow you to experience ties and socialization (Cassese, 2002).

The importance of the game for the overall development of the child is beyond question, therefore, the game is at the center of many studies. Today, it is known to be crucial for development because it contributes to the cognitive, physical, social and emotional well-being of children and young people (Galfo, 2022).

2. The game in favor of psychomotor development

Play is not only a contribution to cognitive development, but it is also a manifestation of such development. From this point of view, «Play is a form of symbolic representation, a transitory process that accompanies a child from the first forms of sense-motor intelligence to the operating structures that characterize mature

and adult thinking» (Piaget, 1951). The cognitive processes present during the game are the same as those present in learning. In-game research strengthens learning. At the first age of thirteen or twenty-four months, the game facilitates language learning. Conversion games have a positive effect on reading, social skills, and creativity in children. Through protomathematical games the child learns basic mathematical skills such as addition, equality, calculation, planning, extraction, classification, measurement. Playing the child learns the language. Listening to other children and adults, he learns new words, exchanges words and phrases. Children who are motivated to play show greater language development than others who show less interest in the game. In general, children who spend more time in the game get better results in cognitive development tests (Improved, 2006). Moreover, children who play theatre games, role-playing games, are often more creative than those who spend less time in such games (Vygotsky, 1980).

We can distinguish the following cognitive processes that occur during play:

1. Organization - thanks to the functions of the game, the child learns to tell the stories in a logical order, such as to go to define the cause and effects;
2. Divergent thinking-through play the child learns to create different ideas;
3. Symbolism - with play, the child transforms objects, and remodels toys;
4. Fantasy - playing the child imagines and pretends to be in different times and spaces.

The game also allows the child the opportunity to develop motor skills, especially coordination (Rabaglietti et al., 2007). These, over time, will become increasingly sophisticated and complex, forming dynamic systems of action (Sabbadini, 2005) and thanks to the environment, motor skills will change and improve. It emerges therefore, the need for an environment suitable for the development of motor skills, so that without doubt, in addition to free spaces, the school is the place where psychomotricity has the opportunity to express itself, as the child is at school learning to relate to others and to express themselves using mainly the movement and the body. Through the latter, in fact, feelings and emotions emerge that represent for the child real life experiences (Mancia, 2006). Through these experiences the child can «develop and structure hierarchies of behavior, modifiable and expandable according to the needs of the moment and according to the phenomena of the surrounding reality» (Presutti, 2015). The personality of the child is developed through his body, through the body of the other and through the relationship between them. It is precisely this relationship between the child, the world of objects and the world of others that allows the subject to realize his own ego. Spread and cultivate psychomotricity to improve not only the skills of relationship but above all, by the child, the knowledge of himself and others. It will therefore be important, also the role of the adult who will have the function of educating to the recreational activity, that is, to teach the child that to have fun does not need to use at the same time many games, but that it is important to know how to select and choose the game to be dedicated to at that time. It will therefore not be a priority for the child to use many toys, but it will be essential, rather, that they are suitable for his age, which will not anticipate the time, nor delay the creative possibilities, but that they are able to tease his imagination and satisfy his need to produce, know and share with others. The adult will make his contribution by preparing the environment for the game, that is, by creating the optimal conditions for the activity of play, in order to allow the child to experiment

and discover his skills, to relieve his tensions and to express their emotions. With the right environment the child can be free, without the opposition of the adult and the latter can feel confident that the child, by virtue of this reason of attraction, work, and concentration, will be busy building himself (Bianchi & De Santis, 2015).

3. Motor skills

Promoting sustainable physical activity (AP) in children also improves public health conditions, as it contributes to improving cardiometabolic health and controlling the problem of childhood obesity (Ekelund et al., 2012). Motor skills are positively related to physical fitness development and body weight, thus having a positive influence on PA and psycho-physical health (Logan, et al., 2015). The fundamental motor skills in favor of the development of the movement are divided into 3 categories (Payne & Isaacs, 2020):

- Motor (body movement in space);
- Tool skills (pushing or manipulating objects in space);
- Balance Ability (Postural Control Ability).

Fundamental motor skills develop early in childhood between 3 and 6 years and also contribute to the development of health. Given the health benefits associated with fundamental motor skills, it is therefore crucial for young children to obtain a level of proficiency in these skills (Olivieri, 2016). Motor skills do not emerge in the absence of education, but rather must be taught (Robinson & Goodway, 2009). Interventions on motor skills have been shown to improve children's PA behaviors (Quail, 2009). Literature shows that there is a positive association between fundamental motor skills and PA in childhood and adolescence (Cittone & Villani, 2019). In fact, a systematic review by McDonough et al. (2020) shows that the effect of physical activity on the development of children's motor skills, have a positive effect on the development of motor skills of adult subjects. No study observed a negative effect on the development of motor skills of children as the duration of physical activity increases. In addition, Chaput et al. (2020), in a review, confirm that a greater quantity and a better intensity of physical exercise have positive effects on health especially at the cardiorespiratory level, muscle, bone, metabolism and psyche. Physical activity based on scientific evidence reduces depressive symptoms and the risk of depression in the future. It also has positive effects on cognitive function and school performance (memory, school performance and executive functions). All confirmed also by the systematic review of Wu et al. (2017), higher levels of exercise are associated with better health conditions. On the contrary, more time devoted to sedentary behavior is linked to a lower health condition. So, the higher the frequency of physical activity, or the less sedentary, the better your health-related quality of life will be. The purpose of this study was to evaluate basic motor skills, related to play. In the literature, previous theoretical models hypothesize that children participating in the intervention on motor skills significantly improve their motor skills over time (Robinson et al., 2016). In light of the above, we assume that the children who will receive the surgery will be more committed than the control group that will be left free to play outdoors.

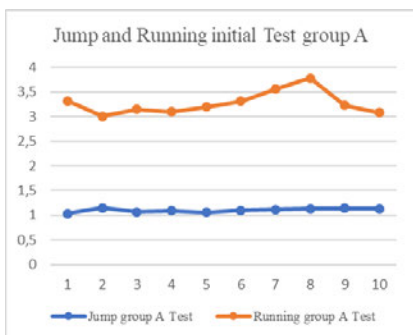
4. Materials and methods

The study was conducted on a sample of 20 children (12 boys and 8 girls) of preschool age between 5 and 6 years, in the hour of multidisciplinary recreational activity of a kindergarten in the province of Naples, for a total of 2 classes involved. This project, in addition to exploring the potential of the game in involving children to the movement, has been proposed to observe the basic motor skills in early childhood and the relationships between the game improving skills such as fast running and jumping. All 20 children were evaluated, both those randomly placed in Research Group A and the remaining 10 in Control Group B. In detail, 10 Children of Group A (males: $n=7$, height = 127.03 cm, body weight = 17.99.2 kg; females: $n=3$, height = 126.01 cm, body weight = 18.811kg) and 10 children of Group B (males: $n=5$, height = 126.07 cm, body weight = 19.612.2 kg; females: $n=5$, height = 127.01 cm, body weight = 19.3210.2). All subjects did not present musculoskeletal problems, vertebral pathologies, disorders related to the vestibular or visual apparatus. The aims and objectives of the study were described to all participants and their families.

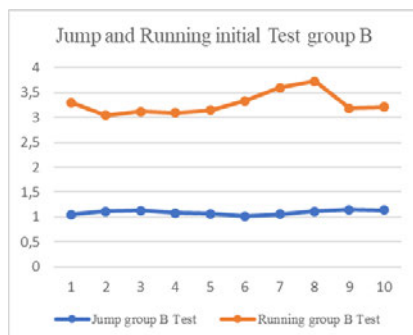
The 20 pre-school children (12 boys and 8 girls) aged between 5 and 6 years, were subjected to a battery of tests aimed at estimating basic motor skills. In detail, in 24 weeks, the level of competence in running skills on the distance of 10 meters and the long jump from standstill, preparing Group A through the activity of play and leaving the game free and creative Group B. The first two weeks (6 meetings), were used for assessments, carried out by all children and before the subdivision of groups. While for the final re-test, the last 2 weeks (6 matches) were used. All activities were carried out during the hours of motor activity, for a total of 72 meetings. The evaluation of the tests involved the allocation of time (estimated with the chronometer) on the fast run of 10 meters, while for the long jump the distance reached after the jump in centimeters represented the unit of measurement to be assigned as a result. The results of the final evaluations, after the period of guided play training of Group A and after the free play activity of Group B, were considered as the level of individual competence achieved. In detail, each child has performed only one test for each test with standardized sequence (long jump from standstill in sand hole and fast linear run from standstill on athletic track). The Group A has been subjected to physical activity, based on recreational activities led by teachers, for a total of 60 meetings. Group B, instead, was left free to play, but supported only for the vigilance of the activity always by the teachers of motor science but on different days, in 60 meetings. They were respected for testing and play activities on Monday and Wednesday for Group A, while Tuesday and Thursday for Group B.

5. Results and analysis

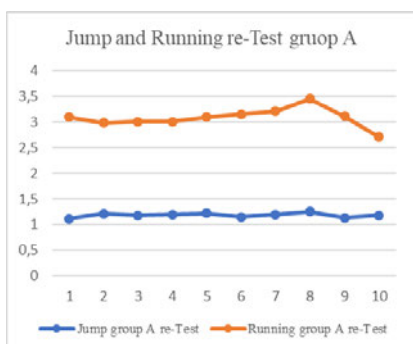
The individual results of the running level, and initial jump (test) and achieved (re-test) are shown in Graph 1 and 2 for group A, while for group B the same results are shown in Graph 3 and 4. The results are presented as mean and standard deviation (Table 1). Group A showed significant improvements in both re-tests, but not such as to justify a significant improvement over group B.



Graph 1



Graph 3



Graph 2



Graph 4

Test	medium	standard deviation
Jump group A Test	1,102	0,03709447
Runninggroup A Test	3,274	0,22397321
Jump group B Test	1,094	0,04152108
Runninggroup B Test	3,279	0,21205895
re-Test	medium	standard deviation
Jump group A re-Test	1,184	0,03878144
Runninggroup A re-Test	3,083	0,17804775
Jump group B re-Test	1,174	0,04029888
Runninggroup B re-Test	3,097	0,138784

Table 1.

6. Discussion

This study examined the effects of a 24-week mobility intervention on the motor competence of kindergarten children. Initial tests were on guided play (research group A) and free play (control group B). 20 preschool children were assessed for motor skills before and after surgery using the tests of long jump from standstill and fast run over a distance of 10 meters. The tests were administered to both

groups and immediately before the start of the research, as well as at the end the same tests were administered for the evaluation of the results. All children significantly improved their motor skills from baseline to final assessment. Both Group A children and Group B children have shown slight rates of change, proving that the game is independent of adult control. It stimulates memory, motor language, attention, promotes the development of perceptive patterns and socio-emotional-affective abilities. On the contrary, a poor playful activity can lead to deficiencies in the child's personal maturity and maturity.

Play is important in all areas of child development and it is clear that the quality of play contributes to the level of development that the child will achieve as he grows up. In addition to providing the child with great fun and satisfaction, it improves his motor skills and stimulates emotional development. Through play, the child will develop their social skills and create a basis of appropriate behavior in relation to others. It will be up to the regular educator and to select the game correctly according to the age of the child and what he wants to develop or strengthen. Play contributes to a healthier childhood and the intellectual development of children. Through play children show interest in their surroundings, observing and exploring develop the ability to find solutions independently.

Playing, children acquire their first important life experiences through which they gradually understand the richness of interpersonal relations and how the surrounding environment works, knowing the world in a fun way. The game allows you to prepare the child for future life, in order to achieve his full personal potential and become a mature person. Children through play seek and find answers to many questions, feed their curiosity, enrich the imagination, develop perception and motor skills. The game therefore always has a positive effect on the education and development of the child in early childhood, as we have shown in this research.

References

- Bondioli A., & Bobbio A. (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Roma: Carocci.
- Bianchi, L. L., & De Santis, M. (2015). La metodologia dell'osservazione in chiave montessoriana come dimensione dello sviluppo professionale dell'insegnante della scuola dell'infanzia. *momo*, 4, 13–18. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.fondazionemontessori.it/portfolio/momo-4/>
- Cassese, S. (2002). Dalle regole del gioco al gioco con le regole. *Mercato concorrenza regole*, 4(2), 265–276. <https://dx.doi.org/10.1434/1207>
- Chaput, J. P., Willumsen, J., Bull, F., Chou, R., Ekelund, U., Firth, J., Jago, R., Ortega, F. B., & Katzmarzyk, P. T. (2020). 2020 WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents aged 5–17 years: summary of the evidence. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17, 141. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01037-z>
- Cittone, C., & Villani, D. (2019). Promozione del benessere in età prescolare attraverso interventi psicomotori: una revisione narrativa della letteratura. *Giornale italiano di psicologia*, 46(1-2), 201–230. <https://dx.doi.org/10.1421/93787>
- Ekelund, U., Luan, J., Sherar, L. B., Esliger, D. W., Griew, P., Cooper, A., & International Children's Accelerometry Database (ICAD) Collaborators (2012). Moderate to vigorous physical activity and sedentary time and cardiometabolic risk factors in children and adolescents. *JAMA*, 307(7), 704–712. <https://doi.org/10.1001/jama.2012.156>
- Galfo, I. (2022). *Il gioco maestro: Pedagogia dei giochi*. Youcanprint.
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dje je igre*. Zadar: Sveu ilište u Zadru. Retrieved September 30, 2022, from <https://morepress.unizd.hr/books/index.php/press/catalog/book/4>

- Logan, S. W., Webster, E. K., Getchell, N., Pfeiffer, K. A., & Robinson, L. E. (2015). Relationship between fundamental motor skill competence and physical activity during childhood and adolescence: a systematic review. *Kinesiology Review*, 4(4), 416–26. <http://dx.doi.org/10.1123/kr.2013-0012>
- Mancia, M. (2006). Tra psicoanalisi e cognitivismo: una nota critica sul libro di Daniel Stern: Il momento presente. In psicoterapia e nella vita q. *Rivista di psicoanalisi*, 52(1), 213–223. Retrieved September 30, 2022, <https://pep-web.org/browse/document/rpsa.052.-0213a?index=40&page=P0213>
- McDonough, D. J., Liu, W., & Gao, Z. (2020). Effects of Physical Activity on Children's Motor Skill Development: A Systematic Review of Randomized Controlled Trials. *BioMed research international*, 2020, 8160756. <https://doi.org/10.1155/2020/8160756>
- Migliorato, R. (2006). Gioco e metafora nei processi cognitivi per la rappresentazione matematica del mondo. *Atti Convegno "Matematica, formazione scientifica e nuove tecnologie"*, Lamezia, 24–26 Novembre 2006. Retrieved September 30, 2022, from https://www.academia.edu/1206288/Gioco_e_metafora_nei_processi_cognitivi_per_la_rappresentazione_matematica_del_mondo
- Mussen, P. H., & Hetherington, E. M. (Eds.). (1983). *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality, and social development*. New York, Chichester: Wiley.
- Olivieri, D. (2016). Mente-corpo, cervello, educazione: L'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze. *Formazione & insegnamento*, 14(1), 89–106. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1882>
- Payne, V. G., & Isaacs, L. D. (2020). *Human motor development: a lifespan approach* (10th ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429327568>
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge.
- Presutti, F. (2015). *Psicomotricità da 0 a 6 Anni*. ISPEF.
- Quaglia, R. (Ed.). (2009). *Il gioco nella didattica: un approccio ludico per la scuola dell'infanzia e primaria*. Edizioni Erickson.
- Rabaglietti, E., Musella, G., Miroglio, T., Ciairano, S., & Gemelli, F. (2007). La salute in movimento: Le abilità e abitudini motorie dei bambini. *Psicologia della Salute*, 2007(3), 9–26. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.francoangeli.it/rivista/getArticolo-Free/33148/It>
- Robinson, L. E., & Goodway, J. D. (2009). Instructional climates in preschool children who are at-risk. Part I: object-control skill development. *Research quarterly for exercise and sport*, 80(3), 533–542. <https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599591>
- Robinson, L. E., Palmer, K. K., Bub, K. L. (2016). Effect of the Children's Health Activity Motor Program on motor skills and self-regulation in head start preschoolers: an efficacy trial. *Frontiers in Public Health*, 4, 173. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2016.00173>
- Robinson, L. E., Palmer, K. K., Webster, E. K., Logan, S. W., Chinn, K. M. (2018). The effect of CHAMP on physical activity and lesson context in preschoolers: a feasibility study. *Research quarterly for exercise and sport*, 89(2), 265–271. <https://doi.org/10.1080/02701367.2018.1441966>
- Sabbadini, L. (2005). *La disprassia in età evolutiva: Criteri di valutazione ed intervento*. Springer. <https://doi.org/10.1007/88-470-0398-9>
- Vazou, S., Mantis, C., Luze, G., Krough, J.S. (2017). Self-perceptions and social-emotional-classroom engagement following structured physical activity among preschoolers: a feasibility study. *J Sport Health Sci*, 6(2), 241–7. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2016.01.006>
- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- Wu, X. Y., Han, L. H., Zhang, J. H., Luo, S., Hu, J. W., & Sun, K. (2017). The influence of physical activity, sedentary behavior on health-related quality of life among the general population of children and adolescents: A systematic review. *PLoS one*, 12(11), e0187668. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187668>



Outdoor Physical Activity with Cognitively Engaging Tasks May Affect Students' Creative Thinking: A Pilot Study for an Innovative Didactic Approach in Educational Contexts

L'attività fisica *outdoor* basata su compiti cognitivamente coinvolgenti potrebbe influenzare il pensiero creativo degli studenti: Uno studio pilota per un approccio didattico innovativo nei contesti educativi

Francesca Latino

Department of Basic Medical Sciences, Neuroscience, and Sense Organs, University of Bari "Aldo Moro", Bari, Italy. E-mail: francesca.latino@uniba.it
<https://orcid.org/0000-0003-0302-6145>

ABSTRACT

Although creative thinking is described as an important factor of student's intellectual development and it is classified as one of the most valuable twenty-first century competences to achieve success and remarkable progress in academic, professional, personal, and social life, a limited amount of published research has explored how outdoor physical activity with cognitively engaging tasks may affects it. Therefore, the purpose of the present study is to explore the relationship between outdoor physical activity and creativity among students. 120 students (aged 13-14) participated in 12-week of either an outdoor physical activity program (60'/ 2 days per week) or a regular and easy-to-perform physical education class (60'/ 2 days per week). The findings from the present study support the idea that outdoor physical activity with cognitively engaging tasks may promote the development of students' creative thinking.

Sebbene il pensiero creativo sia descritto come un fattore importante per lo sviluppo intellettuale dello studente ed è classificato come una delle competenze più importanti del ventunesimo secolo per raggiungere il successo e notevoli progressi nella vita scolastica, professionale, personale e sociale, una quantità limitata di pubblicazioni ha indagato come l'attività fisica all'aperto con compiti cognitivamente coinvolgenti possa influenzare la creatività. Pertanto, scopo del presente studio è esplorare la relazione tra attività fisica all'aperto e creatività tra gli studenti. 120 studenti (13-14 anni) hanno partecipato a 12 settimane di un programma di attività fisica all'aperto (60'/ 2 giorni a settimana) o a un programma di attività fisica regolare e di facile esecuzione (60'/ 2 giorni a settimana). I risultati del presente studio supportano l'idea che l'attività fisica all'aperto con compiti cognitivamente coinvolgenti può promuovere lo sviluppo del pensiero creativo degli studenti.

KEYWORDS

Qualitative exercise, Academic achievement, Cognitive functions, Natural environment

Esercizio qualitativo, Successo scolastico, Funzioni cognitive, Ambiente naturale

CONFLICTS OF INTEREST

The Author declares no conflicts of interest.

1. Introduction

Physical activity (PA) has always been known for its many health benefits. Children who participate in the recommended level of physical activity build their healthy bones and muscles, improve muscular strength and endurance, reduce the risk of developing chronic disease risk factors, improve self-esteem and reduce stress and anxiety (Janssen, & Leblanc, 2010). Beyond these known health effects, it is widely acknowledged that physical activity during childhood may be important for cognitive and brain health (Singh et al., 2019).

Physical activity among young people is important for individual's growth and development, particularly if it is practiced by disabled people (Wright et al., 2019). Indeed, in the educational context, it represents an essential means to encourage the physical growth, development of interpersonal relationships, as well as cognitive function and academic achievement (Donnelly et al., 2016). A great deal of scientific research published during the last decade has confirmed that PA is also positively associated with academic achievement among school-aged youth (Castelli et al., 2014; Donnelly et al., 2016; Sibley & Etnier, 2003; Singh et al., 2019; Vazou et al., 2016). This growing body of literature suggests that physical activity may have a significant influence on academic performance through a variety of direct and indirect physiological, cognitive, emotional, and learning mechanisms (Santana et al., 2017; Sibley et al., 2003). Engaging in high amounts of physical activity, especially if it is structured, constitutes an advantageous leisure activity for children, not only to improve their physical and mental health but also to build their self-concept and, finally, facilitate their academic performance (Dapp, & Roebers, 2019). The most recent scientific research on this topic indicates that cognitive development occurs together with motor development (Pluck et al., 2020). For example, it has been shown that higher levels of motor coordination in students are related to better performance in academic competence (Guillamón et al., 2020). Furthermore, evidence accrued over the past decade proposed that qualitative exercise interventions that are mentally challenging, lead to procedural and declarative skill development. Children participating regularly in enriched, various and diversified activities during physical activity program will reach more easily their genetic potential for motor skill control, as well as their cognitive performance (Myer et al., 2015).

In recent years, outdoor physical activity has been recognized as an important investment to promote active education among students. It aims to foster movements through the interactions between emotions, actions and thoughts, taking advantage from natural environment. Outdoor physical activity may be an inte-

grative, complementary education approach that can offer students and teachers opportunities to be active using the experiences learned from stimulating situations. Available research suggests beneficial effects on cognitive and psychological domains, such as self-esteem (Ekeland et al., 2004), depression and anxiety (Larun et al., 2006). Moreover, outdoor PA is determinant to influence creativity this is explained thanks to perception of the positive stimuli that natural experiences can offer (Hyndman & Mahony, 2018). Therefore, the relationship between outdoor physical activity and cognition in school-aged children have a key role in scholastic achievement. In this context creativity have been classified as one of the most valuable twenty-first century competences to achieve success and remarkable progress in academic, professional, personal, and social life (Piya-Amornphan et al., 2020). It is described as a crucial factor by which individuals are able to generate, develop and transform their ideas (Fancourt & Steptoe, 2019). Thus, it is of paramount importance for personal development because it allows to face innovation and responding to unforeseen problems in a positive way (John Steiner, 2015).

Data from reviews and reports suggest that physical activity may influence creativity and thus academic performance (Latorre Román et al., 2017; Pedro Ángel et al., 2021). Over the years were two the currents of thought proposing to explain the relationship between physical activity and cognition: physiological mechanisms and learning/developmental mechanisms. The first one was based on physical changes in the body caused by exercise and included an increase in cerebral blood flow, alterations in brain neurotransmitters, structural changes in the central nervous system and modified arousal levels. While the learning/developmental mechanisms were built on learning experiences that become necessary for cognitive development (Sibley et al., 2003). Nowadays, advances in neuroscience have introduced significant progress in this area. In fact, the impact of PA on the health of children and adolescents is also associated with improved brain structure and cognitive function (Donnelly et al., 2016). The creative cognition is therefore affected by all these factors. Scientific findings indicate that qualitative programs of PA provide children opportunities to improve scholastic performance, and at the same time to promote a better physical and mental health (Alvarez Bueno et al., 2017). Moreover, in a recent review, Tomporowski et al. (2015), evaluated the effects of acute and chronic exercise training differentiating between those that adhere to a quantitative approach and based upon considerations of intensity and duration, and those that adhere to a qualitative approach and based on type and mental engagement. They concluded that both types of exercise, quantitative and qualitative, enhance the cognitive processing, highlighting the role of metacognitive processes and their regulation on children's behavior and academic performance.

Although physical activity has been reported to be associated with different aspects of cognitive development, there is a limited amount of published research regarding the association between outdoor physical activity, qualitative exercise, and creativity. Therefore, the purpose of the present work is to explore the relationship between physical activity with cognitively engaging tasks performed in natural environment and creativity among high-school students.

2. Method

2.1 Study design

A controlled study design that randomly assigned participants into an experimental group (EG=60) or a control group (CG=60) was employed to explore the impact of 12-week physical activity program on creative thinking and academic performance. Data were collected from 120 high school students in southern Italy, ranging in age from 14 to 15 years ($M \pm SD$, 14.41 ± 0.49 years). Students were involved to attend either an outdoor physical activity program (60 minutes 2 days per week) intervention or a regular and easy-to-perform physical education class (60 minutes 2 days per week). Measurements and data collection were administered 1 week before training (pre-test) and directly after training (post-test).

2.2 Participants

The study was conducted on a sample of 120 students who participated in all training sessions during twelve weeks of implementation of PA program. Participation was on a volunteer basis and all healthy students were included in the study. Students with intellectual, skeletal or other physical disabilities were not selected to participate in the study. Each students completed all physical fitness test and creativity test. During this research (October-December) they did not practice any other kind of physical exercises. A Priori power analyses revealed that an $n = 27$ in each group was sufficient to power the study, detect a medium effect size ($f = 0.25$ or 0.4) given a coefficient of correlation $p = 0.80$ with 95% power and the .05 level of significance (error). To account for possible drop-out larger samples were recruited. 124 students fulfilled the inclusion criteria and were invited to participate in the study. A negligible number of students declined the participation ($n = 4$). Complete data collection was obtained on 100% (120) of the students who participated. Each participant was assessed two times: at the beginning (October), and the end (December) of the intervention. Parental written informed consents were obtained for the participants. The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and all data were collected anonymously.

2.3 Procedures

Testing intervention programs were performed in a school gym and all 24 lessons were carried out by two experienced physical education teachers, certified by Italian Ministry of Education.

At baseline and at the end of interventions, students completed a fitness test battery, and Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) was carried out to analyze creativity. Because of the sensitive nature of this test, the students were asked to remain silent and show intense concentration and were put at ease to enable them to best express their creativity. The TTCT was administered as group test.

Both physical activity programs were done in the morning during the regular school days, twice a week, for twelve weeks. They began with warm up, continued with core training, and ended with cooling down. To avoid boredom, training activities were varied at each session. The participants wore clothing appropriate to physical activity and sport shoes throughout the intervention program.

Students were assessed individually. The researchers demonstrated all the motor tests beforehand, and the students were encouraged to perform as well as possible in every test. A standardized protocol was used to assess content, duration, and frequency of outdoor circuit training.

3. Measures

3.1 Motor tests

At baseline and after intervention, different aspects of physical fitness were assessed in order to explore student's starting level and evaluate the effects of the intervention program.

Prior to the testing sessions the students performed a typical warm-up. It consists of 5 min of low-intensity running and 5 min of general body-weight exercise, such as: marching in place, wide toe touch, leg swings, torso rotation, shoulder rotations. The evaluation included:

- (i) 20-m shuttle run test, used to estimate aerobic fitness (Léger et al. 1988);
- (ii) curl-up test, to determine abdominal strength (Knudson, 2001);
- (iii) push-up test, for the upper-body muscle strength (Jackson et al., 1994);
- (iv) Sit and reach test, administered to measure the flexibility of the lower back and hamstring muscles (Castro-Piñero et al., 2009). Both pre-test and post-test evaluations were performed for each subject and each participant performed the test three times.

3.2 Torrance Test of Creative Thinking (TTCT)

The TTCT (Torrance, 1990a; 1990b; Torrance et al., 1992) is the most widely valuable standardized test designed to identify and evaluate creative potential. It is composed of two parts: a Verbal test and a Figural test. The Verbal test contains five verbal activities (ask-and-guess, product improvement, unusual uses, unusual questions, and just suppose), while the Figural test has two parallel forms (A and B) and includes three subsets: picture construction, picture completion, and repeated figures of lines or circles. The operator can choose to use all of them, some specific or just one. For the purposes of this study, Authors decided to use only the TTCT-Figural form A, which can be administered to all education levels.

The TTCT-Figural form A, in Task I requires the subject to draw a picture using a pear or jellybean shape provided on the paper as a stimulus, while Task II requires to produce creative ideas (drawings) using as starting stimulus ten different "incomplete marks" include in the same number of boxes. Lastly, Task III is composed of three pages of lines or circles that the subject uses as part of the picture

The TTCT-Figural is a paper-and-pencil subtest and was administered as group test. It requires 30 minutes of working time. The score is evaluated on the basis of four criteria (Krumm et al., 2016):

- (i) Fluency: the ability to create drawings and ideas (evaluated in tasks 2, 3);
- (ii) Originality: the ability to produce responses that are out of the ordinary or unusual (evaluated in tasks 1, 2, 3);

- (iii) Elaboration: the ability to improve and develop the idea (evaluated in tasks 1, 2, 3);
- (iv) Abstractness of titles: the capacity to give good titles to the drawings (evaluated in tasks 1, 2);
- v) Resistance to premature closure: the ability to not close the figures, making room for original ideas (evaluated in task 2).

In relation to scoring, the average of the five measures produces an overall indicator of creative potential. As recommended in the literature (Torrance et al., 1992), both pre-test and post-test evaluations were performed for each subject and each participant performed the test only once.

3.3 Training intervention

This outdoor physical activity program consists of outdoor body-weight exercise associated to the use of circuits specifically organized to improve coordination and overall mobility and function. It comprises multiple stations that target a specific coordination movement. In this program, the cognitive involvement was provided from both coordinative movements organized in a more complicated way and natural environment.

Each training started with a 10 minutes of cardiovascular warm-up session, followed by main physical activity sessions (40 minutes), lastly at the end of the session 10 minutes of cooldown activities such as static stretching was performed. The main component of the program changes with every training session and consists of multiple tasks of balance, control of balls, jumps, and bilateral body coordination. The following describes an example of the main exercise of outdoor circuit:

Main Exercise
<ul style="list-style-type: none"> - Running among the obstacles - Jumping on the bench - Walking on the balance beam - Jumping down - Dribbling the obstacles with a soccer ball - Reacting Side Squats - Facing the hoops with monopodalic alternated backers - Jumping mini hurdles and high hurdles - Passing the cones with changes of direction - Facing the mini hurdles with elongated steps - Control 5 times a basketball with the hands and throw it to the basket - Throwing a handball alternating with the left and right hand into a gymnastic hoop - Running inside the circles - Performing three consecutive flips on floor

Table 1. Example of main exercise session.

3.4 Statistical analysis

Descriptive statistics are presented as mean \pm SD. Before statistical analysis, all variables were checked via Shapiro-Wilk test to ensure that they were normal distributed, and data were tested through Levene test for assumptions of homogeneity of variances. Differences between the study groups in all baseline variables were

tested using an independent sample *t*-test. The two-way ANOVA analysis (group experimental/control) x time (pre/post intervention), with repeated measures on the time dimension was performed to identify significant differences from pre to post-test. When «Group x Time» interactions reached the level of significance a paired *t*-test were conducted to identify the significant comparisons. Differences between boys and girls in continuous variables were tested using Student's *t*-tests for independent samples.

Partial eta squared (η^2_p) was used to estimate the magnitude of the difference within each group and interpreted using the following criteria: small ($\eta^2_p < 0.06$), medium ($0.06 \leq \eta^2_p < 0.14$), large ($\eta^2_p \geq 0.14$). Effect sizes (ES) for group differences were expressed as by Cohen's *d*. $ES < 0.40$ represented a small difference, whereas $ES 0.41-0.70$ and >0.70 represented moderate and large differences, respectively (Cohen, 1992). *P*-values less than 0.05 were considered statistically significant. The reliability of the dependent measures was calculated using the Intraclass Correlation Coefficient (ICC). The value of the ICC below 0.5 indicates poor reliability, between 0.5 and 0.75 moderate reliability, between 0.75 and 0.9 good reliability, and value above 0.9 indicates excellent reliability (Koo, 2016). All data were analyzed using the statistical software program IBM SPSS Statistics, version 26.0 (2019 SPSS Inc., IBM Company).

4. Results

The average adherence (attendance) to intervention sessions was 99.58 % (23.9 of 24 actual sessions). Both the experimental and control groups received the treatment conditions as allocated and they did not differ significantly at baseline in age, anthropometric characteristics, as well as in scholastic level ($p > 0.05$). For descriptive purposes, the whole sample data are provided in Table 2.

	Experimental Group (n = 60)			Control Group (n = 60)		
	Baseline	Post-test	Δ	Baseline	Post-test	Δ
20m shuttle run test	5.93 (2.01)	8.48 (1.44) †*	2.55 (1.34)	6.56 (1.46)	5.51 (1.43)	-1.05 (0.76)
Push-up test	8.30 (2.04)	11.76 (2.78) †*	3.46 (1.76)	8.25 (1.90)	6.76 (1.96)	-1.48 (1.26)
Curl-up test	28.96 (2.04)	31.50 (2.16) †*	2.53 (0.72)	29.16 (2.14)	27.31 (1.86)	-1.85 (0.98)
Sit and reach test	18.85 (2.02)	20.90 (2.46) †*	2.05 (0.81)	19.63 (1.91)	17.41(2.51)	-2.21 (2.25)
<i>TTCT Test</i>						
<i>Fluency</i>	66 (3.18)	70.41 (3.44) †*	4.41 (0.49)	65.46 (2.89)	64.23 (3.11)	-1.30 (1.16)
<i>Originality</i>	69.80 (2.80)	71.40 (2.53) †*	1.60 (0.55)	70.28 (2.31)	68.96 (2.01)	-1.31 (0.92)
<i>Elaboration</i>	62.20 (2.40)	64.78 (2.78) †*	2.58 (0.64)	62.53 (2.12)	61.76 (2.17)	-0.76 (0.96)
<i>Abstractness of titles</i>	75.35 (2.56)	74.93 (2.74)	-0.41 (0.82)	75.20 (2.47)	74.84 (2.54)	-2.40 (1.25)
<i>Resistance to premature closure</i>	73.93 (2.07)	82.16 (3.00) †*	5.23 (2.04)	77.25 (1.68)	74.85 (2.54)	-2.40 (1.25)

Table 2. Changes after 12-week CPA intervention. Note: values are presented as mean (\pm SD); † pre- to post-training changes; †Significant 'Group x Time' interaction: significant effect of the intervention ($p < 0.001$). *Significantly different from pre-test ($p < 0.001$).

4.1 Motor tests

A two-factor repeated measures ANOVA found a significant 'Time x Group' interaction for the 20-m Shuttle Run test, ($F_{1,118} = 323.77, p < 0.001, \eta^2_p = 0.73$, large effect size), Push-up test ($F_{1,118} = 312.10, p < 0.001, \eta^2_p = 0.72$, large effect size), Curl-up ($F_{1,118} = 767.82, p < 0.001, \eta^2_p = 0.86$, large effect size), and Sit and reach test ($F_{1,118} = 190.08, p < 0.001, \eta^2_p = 0.61$, large effect size). Post hoc analysis revealed that the experimental group made significant increase from pre- to post-test in 20-m Shuttle Run test, ($t = 14.97, p < 0.001, d = 1.94$, large effect size), and an increase in Push-up test ($t = 15.43, p < 0.001, d = 2.00$, large effect size), Curl-up ($t = 26.65, p < 0.001, d = 3.46$, large effect size), and sit and reach test ($t = 19.31, p < 0.001, d = 2.51$, large effect size). Student's t-tests for independent samples showed significant differences between boys and girls in all the variables considered (20-m Shuttle Run test: $t = 11.30, p < 0.001$; Push-up test: $t = 11.36, p < 0.001$; Curl-up test: $t = 11.33, p < 0.001$; Sit and reach test: $t = 7.66, p < 0.001$). The test-retest reliability reported a high reliability for all the four motor tests and were: 20mSRT (ICC (r)= 0.991), Curl-up test (ICC (r)= 0.993), push-up test (ICC (r)= 0.999) and sit and reach (ICC (r)= 0.996), respectively. No significant changes were found for the control group.

4.2 Torrance Test of Creative Thinking (TTCT)

A significant 'Time x Group' interaction was found through the two-factor repeated measures ANOVA for the following variables: Fluency ($F_{1,118} = 976.15, p < 0.001, \eta^2_p = 0.89$, large effect size), Originality ($F_{1,118} = 397.52, p < 0.001, \eta^2_p = 0.77$, large effect size), Elaboration ($F_{1,118} = 409.27, p < 0.001, \eta^2_p = 0.77$, large effect size), and Resistance to premature closure ($F_{1,118} = 464.41, p < 0.001, \eta^2_p = 0.79$, large effect size). Post hoc analysis showed that the experimental group made significant increase from pre- to post-test in Fluency, ($t = 68.81, p < 0.001, d = 8.88$, large effect size), Originality ($t = 22.19, p < 0.001, d = 2.86$, large effect size), Elaboration ($t = 31.00, p < 0.001, d = 4.00$, large effect size), and Resistance to premature closure ($t = 19.82, p < 0.001, d = 2.55$, large effect size). Neither of the variable considered revealed differences between boys and girls in Student's t-tests for independent samples (Fluency: $t = 1.00, p > 0.005$; Originality: $t = -0.58, p < 0.005$; Elaboration: $t = 0.74, p < 0.005$; Resistance to premature closure: $t = -0.20, p < 0.005$). The test-retest reliability reported a high reliability for all the four motor tests and were: Fluency (ICC (r)= 0.996), Originality (ICC (r)= 0.991), Elaboration (ICC (r)= 0.998) Resistance to premature closure (ICC (r)= 0.996), respectively. No significant changes were found for the control group.

5. Discussion

The aim of this study was to evaluate the effectiveness of 12-week of school-based outdoor physical activity with more cognitive involvement on creativity among high-school students.

Physical activity indicators reported in this work suggest that outdoor physical activity is able to influence student's learning ability and cognitive performance confirming, in this way, the starting hypothesis of this research.

The main findings regarded the improvements of the students' ability to create original drawings and ideas and produce responses that are out of the ordinary,

as well as improve and develop the idea using a starting stimulus. In fact, after physical activity intervention program, they showed a better performance in four of the five examined variables, namely fluency, originality, elaboration and resistance to premature closure. When people performing physical activity with cognitive involvement, they are able to reach the highest level of creativity because their mind is focused on the task, impacting not only the most elementary cognitive process but also those more complex. Moreover, physical activity activates and urges the left (analytical thinking) and the right part (emotional thinking) of the brain which supports the creative thinking that is the result of the connection of both halves. These results seem to be consistent with the previous studies which found that there is a positive correlation between creativity and specific physical activity with major cognitive involvement. After all, these activities, designed to enhance the experience of whole brain learning, stimulate all areas of the brain, allowing the access and reconnection of both the hemispheres of the brain simultaneously. (Blakemore, 2003; Hannaford 1995; Jensen 2000).

The other main finding regarded the students' ability to had better post-test scores in the fourth variable called Resistance to premature closure, that is the ability to not close the figures, making room for original ideas. This variable was evaluated with the TTCT-Figural -Task II. This subtest was chosen due to the theoretical background underlying its interpretation. As reported Torrance, Spini and Tomasello (1989), the presentation of incomplete figures creates tension that encourage individuals to complete them quickly and easily. In order to generate original solutions, individuals should necessarily have to control this attitude for a sufficient time to allow the change of their mind to break away from the obvious and stereotypes. Indeed, to allow this mental change, individuals are asked to "*make sure that figures tell a story*". As mentioned previously, physical activity has been reported is helpful in maintaining self-regulation, allow to be focused on the task and have a strong goal commitment. In addition, several academic papers, researchers mainly concluded that higher fit students exhibited greater allocation of attentional resources in relation to the tasks which were assigned to them (Castelli et al., 2007). Therefore, authors believe that the enhancement of the above-mentioned variable was due to the fact that physical activity can facilitate individual's capacity to respond to new demands with behavioral adaptations (Álvarez-Bueno et al., 2020).

Nonetheless, the physical activity intervention has not been able to improve the *Abstractness of titles* variable. The failure of the physical activity program to impact this variable may be due because these scores reflect the students' scholastic competencies, especially those regarding lexical skills (Torrance et al., 1989).

Moreover, another important finding was that levels of creativity did not undergo any gender changes and were similar in both sexes. Significant differences were found between the sexes only in terms of physical fitness. In fact, boys showed better physical fitness but there were no sex differences in creativity. As reported Piya-amornphan, Santiworakul, Cetthakrikul and Srirug in 2020, the relationship between physical fitness and creativity, analyzed in different age groups, was positively correlated, and boys and girls did not show difference in creativity between genders.

Lastly, findings from this study allow to report that creativity and physical activity are positively associated with academic performance. There are multiple lines of empirical evidence to suggest that increasing physical activity has been linked to improv both cognitive function and academic achievement (Mavilidi et al., 2018).

Scientific findings indicate that PA with more cognitive involvement provides children opportunities to improve scholastic performance and at the same time promoting better physical and mental health (Colella, 2016). This happens because most trained children have more efficient brain activation during cognitive tasks, superior inhibitory control, better working memory, and greater attention span (Howie et al., 2015). An increase in physical activity can have both immediate and long-term benefits on academic achievement. Already after a few minutes, engaging in physical activity, pupils are better able to concentrate on classroom tasks, which can enhance learning. Over time, when children are constantly engaged in physical activity, their better physical fitness can have additional favorable effects on academic performance in some topics, especially those which implicate creative thinking (Rominger et al., 2022).

Although results were in line with other papers confirming that physical activity improves cognitive function, some limitations were present in this work. The first and most important limitation was that it would be necessary evaluate how possible confounding variables, such as teacher and student attitudes or emotional factors, may be responsible for academic performance in relation to physical activity. Another limitation was related to the lack of the evaluation the long-term effects. The last one regards the small sample size. Therefore, further study with randomized subjects should be conducted to better explore these conditions. Nevertheless, the strengths of this study were represented by the important implications that this strategy may have for students' academic achievement and physical health. Given that, it is of crucial importance to promote special didactic approaches to increase the opportunities that students have for physical activity.

6. Conclusions

It was widely recognized that physical activity has different benefit on cognitive development and academic achievement as well as on physical health. The results of the present work confirm and expand the concept that qualitative physical activity and creative thinking are linked in a positive way, and this association may have important implications for academic achievement.

Given that, legislators, principals, teachers, and parents should try to take these findings into account. Every school curriculum should provide multiple opportunities of qualitative movement within the school daily. Since physical activity has been reported is able to enhance learning, movements that support brain functions should be a part of each students' routine. Specifically, it would be desirable that Schools implement movement projects in the daily schedule and use this special didactic approach to enhance creativity ability in this generation.


References

- Álvarez-Bueno, C., Hillman, C.H., Cavero-Redondo, I., Sánchez-López, M., Pozuelo-Carrascosa, D.P., & Martínez-Vizcaíno, V. (2020). Aerobic fitness and academic achievement: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Sports Sciences*, 38, 582–589. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1720496>
- Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cavero-Redondo, I., Sánchez-López, M., Martínez-Hortelano, J. A., & Martínez-Vizcaíno, V. (2017). The Effect of Physical Activity Interventions on Children's Cognition and Metacognition: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal*

- of the *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(9), 729–738. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.06.012>
- Blakemore, C. L. (2003). Movement is essential to learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(9), 22–25,41. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/movement-is-essential-learning/docview/215763134/se-2?accountid=8494>
- Brendon Hyndman & Linda Mahony (2018) Developing creativity through outdoor physical activities: a qualitative exploration of contrasting school equipment provisions, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(3), 242–256. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1436078>
- Castelli, D.M., Centeio, E.E., Hwang, J., Barcelona, J.M., Glowaki, E.M., Calvert, H.G., & Nicksic, H.M., (2014). VII. The history of physical activity and academic performance research: informing the future. Monographs of the Society for Research in Child Development, 79(4), 119–48. <https://doi.org/10.1111/mono.12133>
- Castelli, D.M., Hillman, C.H., Buck, S.M., & Erwin, H.E., (2007). Physical Fitness and Academic Achievement in Third- and Fifth-Grade Students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29(2), 239–252. <https://doi.org/10.1123/jsep.29.2.239>
- Castro-Piñero, J., Chillón, P., Ortega, F.B., Montesinos, J.L., Sjöström, M. and Ruiz, J.R. (2009). Criterion-related validity of sit-and-reach and modified sit-and-reach test for estimating hamstring flexibility in children and adolescents aged 6–17 years. *International Journal of Sports Medicine* 30(9), 658–662. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1224175>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Colella, D., (2016). Stili di insegnamento, apprendimento motorio e processo educativo. Formazione e insegnamento. *Formazione & Insegnamento*, 14(1S), 25–34 suppl. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1874>
- Dapp, L. C., & Roebbers, C. M. (2019). The Mediating Role of Self-Concept between Sports-Related Physical Activity and Mathematical Achievement in Fourth Graders. *International journal of environmental research and public health*, 16(15), 2658. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152658>
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine and science in sports and exercise*, 48(6), 1197–1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Ekeland, E., Heian, F., Hagen, K. B., Abbott, J., & Nordheim, L. (2004). Exercise to improve self-esteem in children and young people. *The Cochrane database of systematic reviews*, (1), CD003683. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD003683.pub2>
- Fancourt, D., & Steptoe, A. (2019). Effects of creativity on social and behavioral adjustment in 7- to 11-year-old children. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1438(1), 30–39. <https://doi.org/10.1111/nyas.13944>
- Hannaford, C. (1995). *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Arlington, VA: Great Ocean.
- Howie, E. K., Schatz, J., & Pate, R. R. (2015). Acute Effects of Classroom Exercise Breaks on Executive Function and Math Performance: A Dose-Response Study. *Research quarterly for exercise and sport*, 86(3), 217–224. <https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1039892>
- Hyndman, B., & Mahony, L. (2018). Developing creativity through outdoor physical activities: A qualitative exploration of contrasting school equipment provisions. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(3), 242–256. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1436078>
- Jackson, A. W., Fromme, C., Plitt, H., & Mercer, J. (1994). Reliability and validity of a 1-minute push-up test for young adults. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(A-57).
- Janssen, I., & LeBlanc, A.G., (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Jensen, E. (2000). *Learning with the body in mind*. San Diego: The Brain Store.
- John Steiner, V. (2015). Creative engagement across the lifespan. In V. Glaveanu, A. Gillespie,

- & J. Valsiner (Eds), *Rethinking Creativity: Contributions from Social and Cultural Psychology* (pp. 31–44). New York, NY: Routledge.
- Knudson D. (2001). The validity of recent curl-up tests in young adults. *Journal of strength and conditioning research*, 15(1), 81–85.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of chiropractic medicine*, 15(2), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Krumm, G., Arán Filippetti, V., Lemos, V., Koval, J., Balabanian, C. (2016). Construct validity and factorial invariance across sex of the Torrance Test of Creative Thinking – Figural Form A in Spanish-speaking children. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.003>
- Larun, L., Nordheim, L. V., Ekeland, E., Hagen, K. B., & Heian, F. (2006). Exercise in prevention and treatment of anxiety and depression among children and young people. *The Cochrane database of systematic reviews*, (3), CD004691. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004691.pub2>
- Latino, F., Fischetti, F., & Colella, D. (2020). L'influenza dell'attività fisica sulle funzioni cognitive e sulle prestazioni scolastiche tra i ragazzi in età scolare: una revisione della letteratura. *Formazione & insegnamento*, 18(3), 124–134. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-03-20_10
- Latorre Román, P. Á., Pinillos, F. G., Pantoja Vallejo, A., & Berrios Aguayo, B. (2017). Creativity and physical fitness in primary school-aged children. *Pediatrics international: official journal of the Japan Pediatric Society*, 59(11), 1194–1199. <https://doi.org/10.1111/ped.13391>
- Léger, L.A., Mercier, D., Gadoury, C., & Lambert, J. (1988). The multistage 20 metre shuttle run test for aerobic fitness. *J Sports Sci*, 6(2): 93–101. <https://doi.org/10.1080/0264041-8808729800>
- Mavilidi, M. F., Ouweland, K., Riley, N., Chandler, P., & Paas, F. (2020). Effects of an Acute Physical Activity Break on Test Anxiety and Math Test Performance. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1523. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051523>
- Myer, G. D., Faigenbaum, A. D., Edwards, N. M., Clark, J. F., Best, T. M., & Sallis, R. E. (2015). Sixty minutes of what? A developing brain perspective for activating children with an integrative exercise approach. *British journal of sports medicine*, 49(23), 1510–1516. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2014-093661>
- Nieto-Lopez, L., Garcia-Canto, E., & Rosa-Guillamon, A., (2020). Relationship between fitness level and perceived health-related quality of life in adolescents from southeast Spain. *rev.fac.med*, 68(4), 533–540. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v68n4.78052>
- Pedro Ángel, L. R., Beatriz, B. A., Jerónimo, A. V., & Antonio, P. V. (2021). Effects of a 10-week active recess program in school setting on physical fitness, school aptitudes, creativity and cognitive flexibility in elementary school children. A randomised-controlled trial. *Journal of sports sciences*, 39(11), 1277–1286. <https://doi.org/10.1080/02640414-2020.1864985>
- Piya-Amornphan, N., Santiworakul, A., Cetthakrikul, S., & Srirug, P. (2020). Physical activity and creativity of children and youths. *BMC pediatrics*, 20(1), 118. <https://doi.org/10.1186/s12887-020-2017-2>
- Pluck, G., Bravo Mancero, P., Ortíz Encalada, P. A., Urquizo Alcívar, A. M., Maldonado Gavilanez, C. E., & Chacon, P. (2020). Differential associations of neurobehavioral traits and cognitive ability to academic achievement in higher education. *Trends in neuroscience and education*, 18, 100124. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.100124>
- Rominger, C., Schneider, M., Fink, A., Tran, U. S., Perchtold-Stefan, C. M., & Schwerdtfeger, A. R. (2022). Acute and Chronic Physical Activity Increases Creative Ideation Performance: A Systematic Review and Multilevel Meta-analysis. *Sports medicine - open*, 8(1), 62. <https://doi.org/10.1186/s40798-022-00444-9>
- Santana, C. C. A., Azevedo, L. B., Cattuzzo, M. T., Hill, J. O., Andrade, L. P., & Prado, W. L., (2017). Physical fitness and academic performance in youth: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 27(6), 579–603. <http://doi.org/10.1111/sms.12773>.

- Sibley, B. A., & Etnier, J. L., (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243–256. <http://dx.doi.org/10.1515/ijsl.2000.143.183>
- Singh, A.S., Saliasi, E., van den Berg, V., Uijtdewilligen, L., de Groot, R. H. M., Jolles, Andersen, L. B. J., Bailey, R., Chang, Y., Diamond, A., Ericsson, I., Etnier, J. L., Fedewa, A. L., Hillman, C. H., McMorris, T., Pesce, C., Pühse, U., Tomporowski, P. D., & Chinapaw, M. J. M., (2019). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: a novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel. *British journal of sports medicine*, 53, 640–647. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-098136>
- Tomporowski, P.D., McCullick, B., Pendleton, D.M., & Pesce, C. (2014). Exercise and children's cognition: The role of exercise characteristics and a place for metacognition. *Journal of Sport and Health Science*, 4(1): 47–55. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2014.09.003>
- Torrance, E. P., Sprini, G., & Tomasello, S. (1989). *Torrance Tests of Creative Thinking -Versione Italiana -Test di pensiero creativo: Manuale.: Organizzazioni Speciali*
- Torrance, E. P. (1990a). *Torrance Test of Creative Thinking*. Bensenville: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E.P. (1990b). *Torrance Tests of Creative Thinking. Directions manual. Verbal Forms A and B*. Bensenville: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P., Ball, O., & Safter, H. T. (1992). *Torrance Test of Creative Thinking. Streamlined scoring guide figural A and B*. Bensenville, Illinois: Scholastic Testing Service, Inc.
- Vazou, S., Pesce, C., Lakes, K., & Smiley-Oyen, A., (2016). More than one road leads to Rome: a narrative review and meta-analysis of physical activity intervention effects on cognition in youth. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 1–26. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1223423>
- Wright, A., Roberts, R., Bowman, G., & Crettenden, A. (2019). Barriers and facilitators to physical activity participation for children with physical disability: comparing and contrasting the views of children, young people, and their clinicians. *Disability and Rehabilitation*, 41(13), 1499–1507. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1432702>



Didactic of Physical Education to Promote the Inclusion of Newcomer Children

La Didattica delle Scienze Motorie per Favorire l'Inclusione dei Bambini Nuovi Arrivati

Nicola Lovecchio

Dpt. Human and Social Sciences, University of Bergamo – nicola.lovecchio@unibg.it
<https://orcid.org/0000-0003-4115-0833>

Antonio Borgogni

Dpt. Human and Social Sciences, University of Bergamo – antonio.borgogni@unibg.it
<https://orcid.org/0000-0002-2226-6753>

ABSTRACT

Appropriate teaching styles should be applied to implement an inclusive process for pupils who need Special Educational Needs. Inclusion also regards those (defined NAI) who for family migration have economic-linguistic difficulties. Within a middle school a real modulation of the teaching style was carried out during Physical education classes. From an approach based on reproduction, we stimulated the autonomy of children with a teaching style based on production. We measured the degree of enjoyment and the sense of self-efficacy to verify the effectiveness of the proposal. NAI students appreciated the lessons focused on autonomy increasing the level of enjoyment. The result on self-efficacy perception was even more interesting. NAI students, even if did not reach the non-NAI levels, reported significant level. The teaching style is an important factor in educational process. The modulation of teaching styles (in an adequate way for each class) is a strategy that can enhance inclusion.

La modulazione della didattica con appropriati stili di insegnamento può essere uno strumento inclusivo per gli alunni che necessitano di Bisogni Educativi Speciali come, per esempio, i bambini di origine straniera (NAI). In un istituto scolastico si è attuata una rimodulazione dello stile di insegnamento durante la didattica delle Scienze Motorie: da un approccio riproduttivo si è adottato uno stile basato sulla produzione. Si è quindi misurato il grado di enjoyment e il senso di autoefficacia per indagare la bontà della proposta. L'attività incentrata sull'autonomia degli alunni è stata gradita in quanto gli alunni NAI hanno espresso lo stesso livello di enjoyment dei coetanei. Per il senso di autoefficacia; i NAI pur non raggiungendo i livelli dei pari, hanno migliorato significativamente questa personale percezione. Ripensare la didattica adottando stili di insegnamento adeguati ad ogni singolo nucleo classe è la strategia che può permettere una reale esperienza di inclusione.

* Il presente contributo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori. In particolare, le attribuzioni sono le seguenti: *Paragrafi 1 e 5* (N. Lovecchio, A. Borgogni); *Paragrafi 2, 3 e 4* (N. Lovecchio).

KEYWORDS

Physical education, SEN, Inclusion, Teamwork, Self-efficacy
Educazione Fisica, BES, Inclusione, Lavoro di Gruppo, Autoefficacia

RINGRAZIAMENTI

Gli autori sono grati ai docenti curricolari per la disponibilità e il positivo dialogo intercorso durante la progettazione.

CONFLITTI DI INTERESSE

Gli Autori dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Introduzione

Il disagio scolastico è definibile come una condizione emotiva che vivono bambini e ragazzi che si riflette in atteggiamenti di apatia/rifiuto delle attività didattiche. Non attribuibile a patologie specifiche, il disagio limita l'utilizzo delle capacità cognitive e si manifesta con ridotta partecipazione alle lezioni e con volontarie azioni che possono sfociare in conflitti. Queste condizioni indeboliscono anche la sfera affettivo-relazionale tra pari e con l'adulto di riferimento (docente) tale per cui "non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo" (Mancini & Gabrieli, 2012, p. 14).

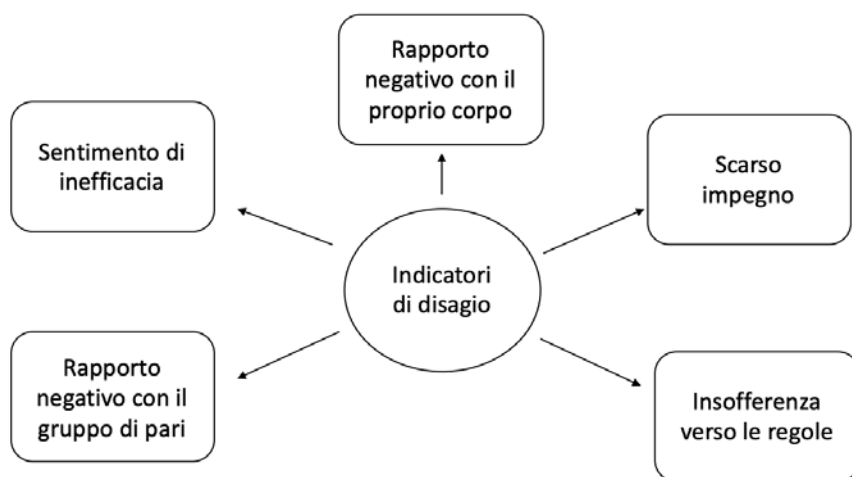


Figura 1. Indicatori di disagio scolastico.

Come tutti i processi educativi e di apprendimento ampi e complessi poiché coinvolgono la persona nella sua integralità (Bertagna, 2004), anche il disagio scolastico è un fenomeno variegato (Figura 1) e riconducibile a una pluralità di cause (Lynch, 2000) tra cui la forte relazione con gli aspetti sociali e personali del contesto culturale e familiare di appartenenza.

In quest'ottica, gli alunni di origine straniera, i quali hanno storie di migrazione che rendono più complesso il rapporto con le istituzioni scolastiche, possono soff-

frirne di un disagio culturale che si evidenzia nel percorso scolastico (Cottini, 2017a). Infatti, l'inserimento scolastico rappresenta per i minori un momento di forte tensione in quanto nel nuovo contesto ciò che è stato imparato nel Paese di origine non viene più riconosciuto (a volte addirittura svalutato) inducendo percezioni di incompetenza e incomprensione anche per la difficoltà a confrontarsi con linguaggi costruiti sulla condivisione di nuovi codici culturali (Selleri, 2005).

Nell'attuale legislazione scolastica gli alunni che presentano queste difficoltà vengono identificati come Neo-Arrivati (di seguito definiti con la sigla comunemente usata "NAI") (C.M. 19/02/2014, 4233) e vengono assimilati agli alunni che necessitano di Bisogni Educativi Speciali (BES) (Si vedano anche le indicazioni operative della C.M. n. 8, 06/03/2013; prot. 561).

Infatti, nelle categorie di alunni che abbisognano di un approccio educativo speciale vi sono alunni con svantaggio socio-economico-linguistico e culturale e, secondo la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 (Legge 170/2012), bisogna riservare loro un'attenzione particolare sia per limitati periodi sia per un periodo continuo in caso il bisogno sia permanente.

In pratica, le difficoltà nell'apprendimento, pur presenti ed evidenti, non sono imputabili a deficit psico-biologici o a conseguenze di patologie, ma necessitano comunque di premure, facilitazioni e atteggiamenti coinvolgenti dei docenti che portino tutti gli alunni al proprio personale successo scolastico. In quest'ottica, l'azione dei docenti dovrebbe valorizzare tutte le strategie didattiche e logistiche per facilitare i rapporti tra soggetto-compito-contesto, elementi essenziali della vita scolastica di un alunno (Colella, 2016).

Pertanto, per contrastare il fenomeno di un'inclusione semplicemente assimilativa che richiede (spesso in senso univoco) agli alunni stranieri di adattarsi alla cultura che li accoglie, è necessario un impegno ad ampio spettro per 'azionare' strategie utili al superamento di un blocco che spesso è da mettere in relazione con aspetti di natura emotiva causati dal disagio dovuto alle difficoltà di comprensione del contesto culturale.

È richiesto, ad esempio, un impegno del corpo docente nell'attuare tutte le strategie utili a favorire gli apprendimenti dell'allievo sia a livello della misurazione di abilità sia per l'organizzazione del carico di lavoro e di frequenza. Questo tipo di 'predisposizione' dovrà favorire la comunicazione/interazione fra insegnanti/allievo per raggiungere autonomie personali e favorire le relazioni interpersonali (Cottini, 2017b). Nei fatti, il Piano Didattico Personalizzato dovrà essere condiviso con la famiglia, nella logica dell'alleanza educativa, per ricercare, inizialmente, la serenità dell'allievo e, poi, la predisposizione all'impegno cognitivo che comunque sarà valutato secondo logiche di miglioramento e di competenza piuttosto che secondo misurazioni sommative di abilità. In pratica, un vero orientamento di una scuola incentrata realmente sull'apprendimento dell'allievo piuttosto che su tradizionali impostazioni magistro-centriche che non rispettano la sensibilità del processo didattico (Rossini, 2016).

In questo contesto, il senso di autoefficacia percepito può essere un utile indicatore del grado di inclusione e di benessere che l'alunno vive all'interno della comunità scolastica.

Il concetto di autoefficacia, infatti, si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare, realizzare e perseguire azioni/comportamenti necessari a gestire adeguatamente situazioni (nuove) per raggiungere risultati prefissati o indicati. Infatti, le convinzioni di efficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, agiscono (Bandura, 1982): cioè il modo in cui interpretano la realtà e quindi si pongono in essa. In sintesi, la persona con un alto senso di autoefficacia

ha un atteggiamento/pensiero positivo, è motivata verso compiti, sceglie obiettivi rilevanti e, tendenzialmente, ottiene risultati più soddisfacenti di chi ha un senso di autoefficacia basso che lo induce a percepire in modo negativo le situazioni e le proprie possibilità.

Un alto senso di autoefficacia permette, quindi, di rimanere determinati nel perseguimento di obiettivi di fronte a situazioni difficili (i.e. ambiente sconosciuto) che appaiono spesso come insormontabili (i.e. inclusione in un contesto nuovo) ed esalta la motivazione personale così che le persone siano costantemente impegnate perseverando di fronte a difficoltà ed insuccessi. In particolare, nello sport o nelle attività motorie, le convinzioni di autoefficacia influenzano positivamente l'autoregolazione e la fiducia che una persona ripone nella propria capacità di affrontare un compito specifico o ricoprire un ruolo determinato (McAuley & Blissmer, 2000). A questo livello il rapporto tra auto-efficacia e livello motorio sembrerebbe essere ambivalente: bambini che svolgono una regolare attività motoria, infatti, dimostrano una maggior fiducia nelle proprie possibilità, sono portati a una maggior autostima, alla facilità nei rapporti sociali e a una predisposizione maggiore nella sopportazione dello stress (Gråstén et al., 2012).

Inoltre, in età evolutiva, sono stati dimostrati anche rapporti biunivoci tra il miglioramento motorio (stimolo/attivazione di corteccia prefrontale e cervelletto) e l'attenuazione di disturbi specifici dell'apprendimento o evolutivi che appunto implicano la cooperazione di cervelletto, corteccia prefrontale e le loro connessioni (Lovecchio, 2022; Lovecchio et al., 2018): senza dimenticare, lo sviluppo equilibrato psico-emotivo e sociale che favorisce il rendimento scolastico e gli apprendimenti specifici e trasversali (Ciotto & Fede, 2014).

È qui opportuno segnalare che, in particolare nella scuola italiana, le difficoltà di valorizzazione delle possibilità di apprendimenti centrati sul corpo o coinvolgenti la corporeità – tema che va ben al di là della valorizzazione dell'educazione motoria – comportano una riduzione significativa della varietà e piacevolezza delle didattiche, in particolare in ottica inclusiva, relegando in poche ore settimanali le potenzialità esperienziali e di apprendimento¹.

Ancora più importante, pertanto, risulta il ruolo delle discipline motorie che possono risultare fondamentali per il miglioramento delle competenze soprattutto nell'ambito della relazione con gli altri veicolato da un educatore. Infatti, gli insegnanti di Scienze motorie educando attraverso il movimento, oltre agli aspetti fisici, abbracciano l'individuo nella sua totalità (Sibilio & D'Elia, 2015) come ad esempio bambini e adolescenti che vivono le fatiche delle famiglie e i disagi di contesti nuovi.

Scopo di questa ricerca è stato quello di verificare se una didattica in ambito motorio sviluppata attraverso attività laboratoriali e progetti di gruppo (ribaltando quindi la progettazione secondo lezioni frontali) possa aiutare l'inclusione degli alunni con BES di tipo linguistico-culturale (NAI).

Un approccio, ancora poco intrapreso nella scuola, in cui l'utilizzo di stili di insegnamento sia fattivamente indirizzato a strutturare un ambiente didattico-

1 Si faccia qui riferimento non solo alla letteratura in ambito motorio ma alla letteratura pedagogica che fin dagli anni '70 aveva evidenziato la necessità della valorizzazione del corpo nella scuola: Gruppo di studio sull'educazione corporea (1974), *A Scuola con il corpo* (Quaderni di Cooperazione educativa n. 8). Firenze: La Nuova Italia; G. M. Bertin (1981), Prefazione. In V. Ariosi, F. Frabboni, V. Telmon (eds.), *La scuola secondaria: riforma, curriculum, sperimentazione* (pp. 11-25). Bologna: Il Mulino. Per quanto riguarda il rapporto tra corpo e intercultura si veda tra gli altri il recente A. Borgogni, S. Digennaro (2020) Sulla frontiera del corpo: l'Intercultura tra i banchi di scuola. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVII, 122-140.

educativo che mobiliti e promuova la competenza e i reciproci rapporti fra alunni e il docente (Colella, 2016).

In particolare, nel presente contributo, il senso di autoefficacia è stato valutato come dato oggettivo del raggiungimento di un'attitudine positiva verso il contesto (e quindi medium per ridurre il disagio scolastico) mentre il livello di soddisfazione percepito nell'esperienza (enjoyment) è stato rilevato per dare riscontro dell'adeguatezza delle proposte pratiche.

2. Materiali e metodi

2.1 Soggetti

La ricerca ha previsto il coinvolgimento, nel primo quadrimestre dell'anno scolastico 21/22, delle classi prime (11 anni) di un Istituto secondario di I grado del Nord Italia significativamente coinvolto nell'accoglienza scolastica di alunni con disabilità certificata (Legge 104/92) e di ragazzi che per trasferimenti familiari sono considerati NAI. Un campione "di convenienza" di 100 alunni, è stato coinvolto a seguito di approvazione nei rispettivi consigli di classe (8 classi con inserimento di 5-7 alunni NAI in ciascuna) circa la variazione della progettazione annuale nella disciplina di Scienze Motorie. Infatti, la scelta di guidare gli alunni in modo efficace e preciso attraverso un coinvolgimento costante e attivo di varie abilità didattiche/euristiche (Aiello & Sibilio, 2010) non si è fermata al semplice atto di firma di documenti tra docenti e genitori ma ha visto una fattiva rimodulazione della progettazione annuale disciplinare.

150 alunni delle 8 classi (classi composte da 18 alunni per la presenza di casi di disabilità, Legge 104/92), hanno partecipato alla didattica che all'interno dell'istituto è stata definita "per laboratori e di gruppo". In particolare, 50 ragazzi definiti NAI e 50 senza bisogni speciali (N-BES), facilmente individuabili all'inizio dell'anno scolastico perché non coinvolti nelle certificazioni per la definizione dei Piani Didattici Personalizzati, hanno compilato due questionari psicobiologici inerenti alla loro esperienza durante le lezioni di Scienze Motorie. I restanti compagni hanno partecipato regolarmente alla didattica e hanno compilato i questionari in un'ottica di un lavoro unitario di classe, anche se le loro risposte non sono state prese in considerazione in quanto non accuratamente inquadrabili in un gruppo per la mancanza di certificazioni ancora in divenire².

2.2 Questionari

Il senso di autoefficacia è stato valutato attraverso la Scala dell'Autoefficacia Fisica (SAF) secondo il riadattamento della versione di Ryckman et al. (1982) a cura di De Lucia e Lupoli (2022). Il questionario è composto da 22 items su scala Likert: da 1 a 6 rispettivamente "fortemente in accordo" e "fortemente in disaccordo".

2 Purtroppo è evidenza pratica che nel passaggio da scuola primaria a quella secondaria di I grado, le certificazioni attestanti condizioni di disturbi specifici di apprendimento o disturbi evolutivi specifici vengono a volte omesse dalla famiglia, rallentate nella trasmissione tra le segreterie didattiche per tardiva conoscenza della nuova sede di frequenza dell'alunno oppure risultano bisognose di rivalutazione. Quest'ultima richiede altresì tempi di attesa molto lunghi nei centri di neuropsichiatria infantile che spesso, su indicazioni delle maestre, devono iniziare un processo di valutazione ex-novo.

In particolare, il questionario è utilizzato per verificare la convinzione personale di essere capaci di organizzare e realizzare azioni, affrontare efficacemente situazioni e quindi raggiungere i risultati sperati. In sintesi, riguarda la percezione di avere delle competenze finalizzate al raggiungimento dei propri obiettivi basandosi su un insieme di convinzioni e credenze su sé stessi che si sviluppano nel corso del tempo grazie ai continui feedback che eventi, circostanze e relazioni di vita restituiscono su come abbiamo 'funzionato'.

Il senso di piacere [*enjoyment*] sperimentato durante le attività motorie che comprende un senso di riuscita e competenza che lo distingue dal semplice concetto di svago [*fun*] è stato valutato al termine delle attività attraverso il Physical Activity Enjoyment Scale (Carraro et al., 2008). Il questionario, nella rivisitazione qui usata, è composto da 16 item valutati su una scala Likert da 1 a 5, dove 1 corrisponde, a "sono in pieno disaccordo" e 5 corrisponde a "sono completamente d'accordo".

In particolare, la valutazione del piacere sperimentato durante l'attività motoria diviene importante per capire l'accrescimento della motivazione intrinseca e quindi dello sviluppo di attitudini positive che, per un circolo virtuoso, promuovono aderenza a lungo termine alla pratica. Il piacere del movimento e la motivazione costituiscono altresì aspetti prodromici rispetto alla sostenibilità stessa delle attività motorie, intesa come la possibilità di assumere stili di vita attivi nel corso della vita (Borgogni, 2016).

2.3 Approccio sperimentale al problema

In figura 2, viene presentata la time-line del progetto sperimentale che ha previsto il superamento di una didattica in cui solo l'insegnante esprime scelte nelle attività da realizzare e nelle modalità esecutive/organizzative a favore di un approccio in cui le decisioni didattiche coinvolgono in primo piano le scelte dell'allievo (Colella, 2016).

Un intervento didattico (come già espresso, internamente definito "per laboratori e di gruppo") che rifacendosi al quadro concettuale di Mosston e Ashworth (1986) ha caratterizzato le Scienze motorie con stili di insegnamento tendenti alla produzione più che alla riproduzione di attività da parte degli allievi (Goldberger et al., 2012): attività laboratoriali e di gruppo dove la situazione d'apprendimento/esperienza viene definita, condotta, verificata e valutata in gran parte dagli studenti stessi.

Questa modalità d'insegnamento ha modificato il contesto spostando l'insegnante dal centro del setting didattico rendendolo invece mediatore di contesti in cui gli allievi attivamente hanno prodotto (scoperto, creato e rielaborato; Colella, 2016) esperienze corporee sollecitatrici delle abilità motorie.

Nei fatti uno stile di insegnamento definito "Autonomia dell'apprendimento con supervisione dell'insegnante" (Colella, 2016) dove gli allievi hanno deciso in modo autonomo i compiti motori su cui esercitarsi e l'insegnante ha condiviso le decisioni del gruppo comunicando feedback e stimolando gli aspetti cognitivi e sociali (Colella, 2018).

In particolare, per i ragazzi NAI, questo stile di insegnamento che coinvolge, oltre il piano fisico-motorio, quello cognitivo, emotivo e sociale (Ciotto & Fede, 2014; Colella, 2017) è stato scelto perché permette di coinvolgere gli alunni nel:

- gestire in prima persona i problemi e le difficoltà di una situazione nuova;
- dare una risposta operativa alle situazioni-problema;

- essere protagonisti e direttamente responsabili dell'esperienza didattica;
- utilizzare le conoscenze e le abilità in un contesto reale.

La timeline della ricerca (Figura 2) ha previsto la somministrazione dei due questionari psicobiologici al termine della seconda lezione di Scienze Motorie e dell'ultima prevista dal progetto 'Didattica per laboratori e progetti'.

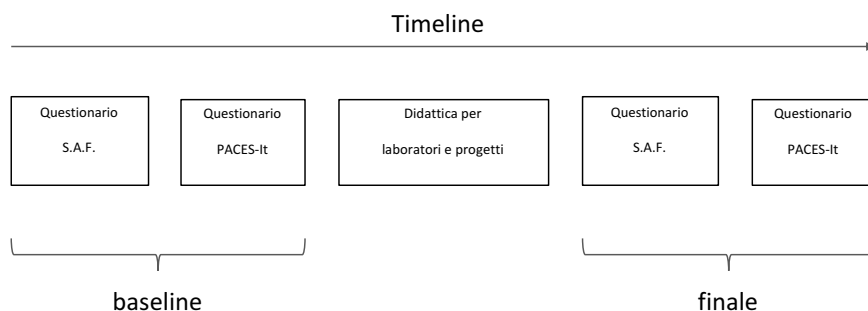


Figura 2. Successione delle fasi della ricerca.

2.4 Contenuti delle lezioni

L'intervento motorio è stato completato in dodici settimane durante le lezioni curriculari di Scienze motorie. Queste hanno previsto attività che stimolassero un iniziale percorso per il raggiungimento di competenze nel fair play, nell'organizzazione di attività di gruppo (integrarsi nel gruppo), nella collaborazione e nelle sfide (relazione con gli altri) come suggerito dalle indicazioni nazionali nel primo ciclo della scuola secondaria (Traguardi per lo sviluppo delle competenze, 2012).

In particolare, si riportano di seguito i concetti intorno ai quali sono state proposte, e prodotte dagli studenti, alcune tra le attività:

Fair play. Il lavoro ha previsto tre fasi in cui il principio fondamentale riguardava il rispetto delle regole durante sfide verificando con attenzione la conoscenza e l'accettazione da parte di tutti senza alcuna modifica o aggiunta. Nella prima, il gioco (pallamano) è stato arbitrato a turno da due giocatori facenti parte delle squadre coinvolte con l'assunzione contemporanea dei ruoli di arbitro e giocatore. La seconda definita "auto-arbitraggio" ha previsto che ogni giocatore diventasse arbitro di se stesso per rilevare di sua iniziativa, senza influenza da parte dei compagni, le proprie infrazioni/falli. L'ultima tipologia di arbitraggio è stata quella "esterna": compagni senza ruolo di giocatori hanno a turno gestito le sfide.

Organizzazione. È stata proposta la costruzione di una "banca dei giochi", ovvero uno schedario di attività ordinato secondo il criterio che la superiorità di forza dei maschi non fosse determinante per il risultato e che ci fossero sempre molti giocatori. Nella prima fase la classe si è divisa in gruppi. Ciascun gruppo ha avuto il compito di produrre almeno due giochi. Nella seconda fase il gruppo ha predisposto delle schede con le indicazioni di titolo; scopo del gioco; regole; modalità di svolgimento; spazio e materiale necessari. L'ultima fase è stata la presentazione agli altri gruppi di alcuni giochi per farli praticare secondo la giusta organizzazione dettata dalla guida "esperta" degli autori.

Collaborazione e relazione. L'attività dell'Acrogytm (ginnastica di tipo acrobatico in cui un gruppo di persone esegue diverse figure con vari gradi di difficoltà

di realizzazione in cui ciascuna competenza e conformazione corporea può apportare un contributo decisivo) è il mezzo per ottenere risultati in cui la collaborazione tra pari permette di aumentare l'autostima, la disciplina comportamentale, crea spirito di gruppo e induce l'accettazione del contatto corporeo con altri.

Sfide. un torneo di *Ultimate frisbee* (unico gioco di squadra in cui non è previsto l'arbitro) ha stimolato relazioni significative nell'incontro-sfida tra pari

2.5 Analisi statistica

Le risposte agli items n. 2, 3, 5, 7, 12, 13, 16 del questionario PACES che prevedono una domanda in direzione negativa sono state specularmente convertite di valore considerando come mediana il numero tre della scala Likert (Carraro et al., 2008).

Sono stati calcolati, quindi, gli indici descrittivi di media e deviazione standard dei questionari psicobiologici (SAF, PACES) e in seguito analizzate le differenze tra i gruppi (NAI, NON-BES) attraverso un'analisi della varianza (design 2x2; gruppo x tempo). Infine; per approfondire le eventuali differenze è stata applicata un'analisi post-hoc attraverso il Turkey-Kramer test.

Il livello di significatività è stato posto, *a priori*, al 5%

3. Risultati

I risultati dell'analisi della varianza mostrano differenze significative sia per il cluster gruppo sia per il tempo (e quindi per le interazioni; *Tabella 1*). L'analisi post-hoc ha quindi approfondito le differenze.

	Gruppo		Tempo		Interazioni	
	F	p	F	p	F	p
SAF	8,42	0,004	383,6	0,001	7,24	0,008
PACES	8,13	0,005	6,77	0,01	0,18	0,67

Tabella 1. Risultati dell'analisi della varianza; gradi di libertà = 1.

In particolare, il senso di autoefficacia (questionario SAF) in seguito a 12 settimane di attività laboratoriali è migliorata significativamente solo nel campione NAI (*Figura 3*; $p < 0,001$) con un livello attestabile a 10%.

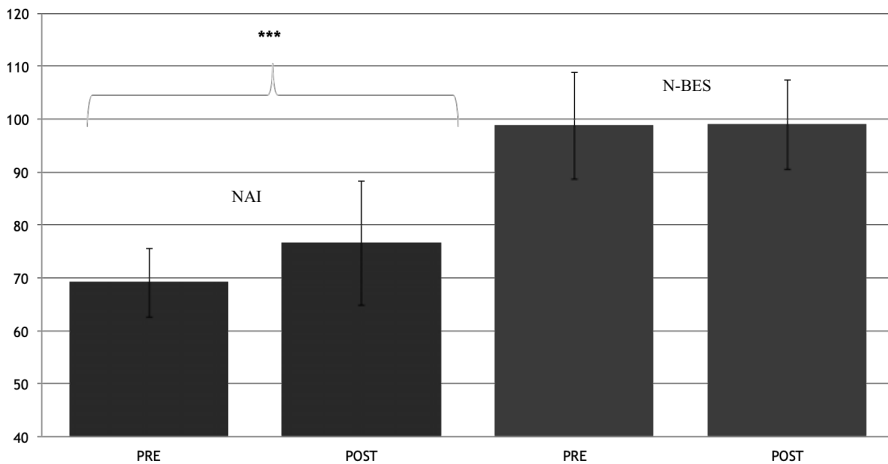


Figura 3. Confronto dei risultati sull'autoefficacia (pre-post) nei due campioni (NAI; N-BES). * $p < 0,001$**

Nel questionario sul piacere (PACES), pur mostrando miglioramenti in entrambi i gruppi (*Figura 4*), la significatività è stata rilevata, anche in questo caso, solo per il gruppo NAI che nella rilevazione *post* raggiunge un miglioramento dell'11%.

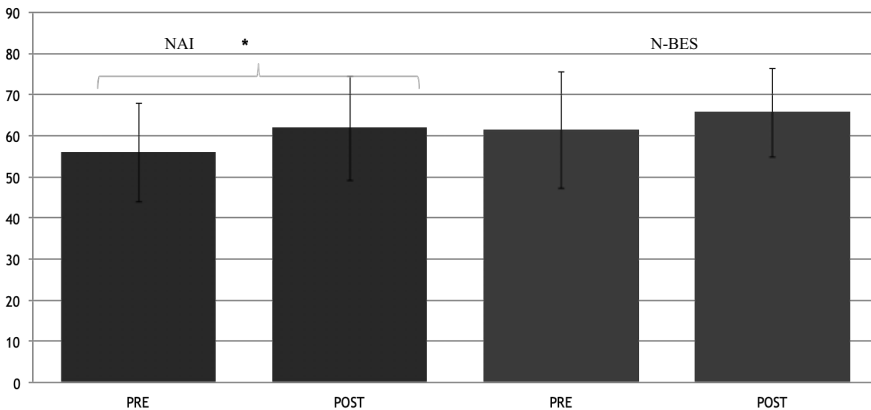


Figura 4. Confronto dei risultati sull'enjoyment (pre-post) nei due campioni (NAI; N-BES). * $p < 0,05$

Infine, valutando le interazioni e quindi confrontando gli alunni NAI vs N-BES, nella fase *post* intervento (colonne "*post*" delle *Figure 3* e *4*) si evincono differenze significative per la dimensione "percezione di autoefficacia" (alunni N-BES maggiori di circa 20 punti; $p < 0,001$) mentre per l'*enjoyment* i livelli si sono avvicinati (4 punti di differenziale) non evidenziando differenze significative.

4. Discussione

Le situazioni degli alunni BES sono stati per molto tempo sottovalutati mentre, dal 2012, le norme ministeriali hanno obbligato a dare un'adeguata collocazione giuridica (e quindi corrispondere un intervento didattico personalizzato) a queste situazioni di fragilità.

La gestione di questi alunni, come per altri casi, deve avvenire a livello trasversale coinvolgendo le materie del curriculum scolastico non solo a livello formale, con la predisposizione di modelli e circolari, ma attraverso modifiche dell'approccio didattico. Infatti, adottando stili d'insegnamento in cui si valorizza il ruolo attivo dell'allievo, la scoperta guidata, l'autovalutazione dell'apprendimento e la risoluzione dei problemi (Colella, 2018), si possono migliorare le disposizioni personali, sia sul piano cognitivo sia socio-emotivo (Colella, 2016).

In particolare, Scienze motorie, nel panorama curricolare, per sua natura favorisce i rapporti fra pari (Colella 2016), anche attraverso diffusi linguaggi non-verbali, attenua il senso di sfida cognitiva che porta con se *ipso-facto* un rischio di fallimento e favorisce un protagonismo di gruppo che realizza 'per altre vie' il processo formativo (Colella, 2019).

La ricerca di questo breve progetto (12 settimane) ha, infatti voluto verificare come l'approccio didattico delle Scienze motorie ripensato secondo un contesto laboratoriale (scelta autonoma di ambiti e compiti, (Garn & Byra, 2002) e di gruppo (riduzione dell'enfasi sulle performance individuali) possa avere una ricaduta positiva sul senso di enjoyment e di autoefficacia: cioè vivere esperienze motorie significative per la crescita globale della persona che portano alla maturazione di un senso di sicurezza (self-efficacy) e quindi ad un positivo rapporto didattico (Bracci & Grange, 2016) con il contesto classe (D'Alonzo et al., 2015; legge 189/30.07.2002) e all'elusione del disagio (D'Alonzo, 2017; Lovecchio & Zago, 2019).

I risultati dell'esperienza presentata dimostrano che processi didattici attuati con modalità di interazione insegnante-allievi in cui il compito motorio non è imposto (stile imitativo-produttivo) ma viene personalizzato secondo un ruolo attivo dal gruppo di pari (Colella, 2018) porta benefici non solo a livello fisico-motorio.

La didattica ripensata con l'alunno realmente al centro dell'attività (i.e. il gruppo di pari ha deciso ruoli e contenuti da proporre e realizzare) ha portato ad un aumento della percezione di piacevolezza (PACES) nella partecipazione alla lezione in alunni NAI che hanno così ridotto il gap con gli alunni N-BES (Figura 4). In particolare, è da considerare positiva anche l'assenza di differenze nella piacevolezza (post intervento) tra alunni NAI e N-BES indicando che la metodologia adottata è risultata comunque 'attraente' generando quel senso di divertimento legato alla soddisfazione di essere riuscito a ottenere miglioramenti (Giuriato et al., 2020): caratteristica da non tralasciare per coinvolgere (impegno e partecipazione attiva) un'intera comunità di classe a favore di quelli in svantaggio (Lovecchio & Zago, 2019).

È stato notato anche uno sviluppo significativo nella percezione di autoefficacia in alunni NAI. Questo miglioramento è particolarmente apprezzabile perché è legato alla convinzione delle proprie capacità di organizzazione e realizzazione per cercare di raggiungere degli obiettivi prefissati, trovando anche le motivazioni personali per agire, migliorarsi ed integrarsi. Un aspetto che, pur esulando dalla misurazione di abilità disciplinari, permette di vivere un'esperienza didattica molto coinvolgente e attiva. Infatti, è interessante notare (Figura 3), che variando l'approccio didattico, coloro che non necessitano di attenzioni speciali (N-BES) hanno mantenuto lo stesso livello di self-efficacy. Pur non mostrando peggiora-

menti, l'assenza di un miglioramento in questi alunni è da considerarsi come un limite del progetto. In quest'ottica, sviluppi futuri potrebbero riguardare un maggior coinvolgimento degli alunni N-BES introducendo un'ulteriore variazione alla didattica con attività di peer-to-peer dove la reciprocità sia esaltata tra i compagni o più marcata l'obliquità metodologica (Borgogni, 2016; Canevaro & Rossini, 1983) per cui, in particolare nelle fasi esplorative e di presa di contatto con l'attività e con i materiali, ogni studente possa vivere il successo della propria azione confrontandosi con livelli di produzione, più che di riproduzione delle attività, alla propria portata e pertanto rispondenti ai criteri dell'area di sviluppo prossimo (Vygotkij, 1987).

Questa ricerca ha teso a sostanziare in modo più oggettivo, sia pure con i limiti espressi, come la variazione della didattica abbia portato miglioramenti nelle interazioni soggetto-compito-contesto in soggetti con difficoltà piuttosto che in coloro non bisognosi di attenzioni speciali.

Questo tipo di didattica ha stimolato l'autonomia degli allievi (Spectrum Teaching Styles; Mosston & Ashworth, 1986), in un contesto di pari (lavoro di gruppo mediato dal docente), verso la risoluzione di "problemi" e ha oggettivamente mostrato utilità in soggetti NAI.

Anche altre esperienze riportate nella revisione di Strong et al. (2005) sono concordi nel definire l'attività motoria una potenziale via per sviluppare fattori psicologici, con particolare riferimento alla percezione del sé; ovviamente se mediati dalla relazione educativa dell'adulto.

A questo riguardo, la scelta chiamata in questa esperienza "per laboratori" e di "gruppo", è confermata anche da uno studio di Chatoupis (2005) che, in gruppo di giovani approcciati mediante lo stile dell'inclusione, ha evidenziato maggiore percezione di competenza e atteggiamenti motivazionali positivi rispetto ad alunni che avevano svolto le attività secondo lo stile della pratica (riproduzione).

Sicuramente, nel contesto scolastico italiano, questo tipo di azione richiede forte flessibilità e spirito di iniziativa dei docenti di Scienze motorie che, attraverso stili produttivi, sembrerebbe abbiano coinvolto i ragazzi in una stimolante dialettica tra i due poli insegnamento/apprendimento attraverso la messa in opera di competenze didattiche che hanno realmente favorito la capacità educativa delle esperienze motorie e sportive (Sibilio & D'Elia, 2015).

Oltre alla già citata mancanza di un incremento del senso di autoefficacia nel gruppo N-BES questa progettualità ha dei limiti riconducibili all'assenza di un gruppo di controllo e alla mancata intervista degli alunni BES. In particolare, il gruppo di controllo non è stato definito in quanto nel contesto scolastico, nella logica dell'inclusione e della pari offerta formativa, non si è in grado di estraniare parte di alunni o classi durante progetti approvati dal Collegio Docenti. La lentezza nelle procedure clinico-amministrative e dei Consigli di classe riguardanti la definizione accurata delle casistiche BES ha indotto una scelta restrittiva che non ha permesso di analizzare l'intervento didattico su questi alunni. Un limite che non permette una generalizzazione dei risultati anche nell'ottica di un arricchimento della esigua letteratura scientifica riguardante le Scienze motorie e le situazioni di bisogno con particolare riferimento ai NAI.

Inoltre, l'utilizzo di un questionario sul senso di autoefficacia non validato a livello scientifico pur tuttavia basato su questionari validati è da considerarsi un limite.

5. Conclusioni

Una progettualità come quella qui proposta esalta la necessità di calibrare gli interventi sulla base del reale contesto classe promuovendo un apprendimento che valorizzi le dimensioni relazionali (Scurati, 2008) senza tralasciare l'insegnamento delle Scienze motorie che per natura disciplinare non può eliminare i rapporti e le interazioni. Infatti, al riguardo, la letteratura conferma che l'attività motoria proposta secondo diverse modalità organizzative, apporta notevoli benefici alla percezione di competenza e allo sviluppo delle relazioni interpersonali (Solmon, 2015).

Variare le proposte delle attività motorie nell'ottica di una progettazione per competenze che sia anche inclusiva non è semplicemente e unicamente rivolto a generiche sollecitazioni di incremento dell'attività fisica quotidiana ma deve prevedere la selezione ponderata di obiettivi con scelte metodologiche ed organizzative ben orientate (Castelnuovo et al., 2019; Colella, 2018; Pelliccioli et al., 2019).

La didattica non deve essere vista unicamente come una trasmissione di saperi ma come una conquista del "saper essere" (atteggiamenti, attitudini, disposizioni) che ha intrinsecamente un senso di autoefficacia e autostima che a sua volta porta al successo nell'apprendimento (Ianes et al., 2007) e quindi ad una positiva spirale di inclusione dei ragazzi in svantaggio (Lovecchio & Zago, 2019; Wallhead & Ntoumanis, 2004).

È quindi necessario favorire una dinamica collaborativa condivisa dai docenti e orientata anche al coinvolgimento dei genitori che sono i primi soggetti del processo educativo (Mura et al., 2020).

Concludendo, si può affermare che le ore di Scienze motorie sono da considerarsi un intervento non marginale nello sviluppo dell'autoefficacia e dell'inclusione nel momento in cui ogni docente consapevolmente strutturasse il suo insegnamento secondo un profilo inclusivo (D'Alonzo et al., 2015) che promuove virtuosi percorsi di insegnamento-apprendimento in cui la scuola deve coinvolgere costruttivamente la famiglia (Gaspari, 2015) che spesso si sente in una posizione marginale o assume un ruolo di pretesa dei soli interventi compensativi o dispensativi.

La famiglia dovrebbe essere quindi opportunamente coinvolta e aggiornata sulle azioni di cambiamento della progettazione (Mura et al., 2020) che vengono, del resto, attuate per sostenere i loro figli.


In futuro potrebbe essere interessante capire se questo tipo di approccio possa avere le stesse ricadute in alunni di età inferiore, in modo da potere anticipare le tempistiche di intervento dialogico fra docenti curricolari e di sostegno, assistenti socio-educativi, genitori e alunni nell'ottica di un aiuto precoce e di prevenzione di fenomeni di emarginazione.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., & Sibilio, M. (2010). The teaching research focused on the movement: heuristic approaches and elements of complexity. *Citius Altius Fortius*, 29(4), 52–56. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.efsupit.ro/images/stories/imgs/JPES/2010/4/Microsoft%20Word%20-%209%20macheta.pdf>
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13(3), 195–199. [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(82\)90004-0](https://doi.org/10.1016/0005-7916(82)90004-0)

- Bertagna, G. (2004). *Scuola in movimento: La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*. Milano: FrancoAngeli.
- Borgogni, A. (2016). La didattica sostenibile delle attività motorie. *Formazione & insegnamento*, 14(1S), 119–132. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1884>
- Bracci, F., & Grange, T. (2016). Indagare il disagio scolastico. *Pedagogia più didattica*, 2(2). Retrieved September 30, 2022, from <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/en/archivio/vol-2-n-2/indagare-il-disagio-scolastico-una-ricerca-situata/>
- Canevaro, A. & Rossini, S. (1983). *Dalla psicomotricità ad una diversa educazione fisica: Progetto di attività motorie per la scuola elementare integrabile in un programma educativo*. Torino: Omega.
- Carraro, A., Young, M., & Robazza, C. (2008). A contribution to the validation of the physical activity enjoyment scale in an Italian sample. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36, 911–918. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.7.911>
- Castelnuovo, C., Zottola, C., & Lovecchio, N. (2019). Misurare la didattica: Educazione fisica cooperativa con adolescenti. *Formazione & insegnamento*, 17(3), 261–269. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_21
- Chatoupis, C. (2005). Effects of practice and inclusion styles on perceived athletic competence of Greek primary school children. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 12(1), 2–13.
- Ciotto, C. M., & Fede, M. H. (2014). PASS: Creating Physically Active School Systems. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(8), 13–19. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.946191>
- Colella, D. (2016). Stili di insegnamento, apprendimento motorio e processo educativo. *Formazione & insegnamento*, 14(1), 25–34. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1874>
- Colella, D. (2017). Valutazione delle abilità motorie e processo metacognitivo. *Scuola e didattica*, 7, 10–13.
- Colella, D. (2018). Physical Literacy e stili d'insegnamento. Ri-orientare l'Educazione fisica a scuola. *Formazione & insegnamento*, 16(1S), 33–42. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2759>
- Colella, D. (2019). Competenze motorie e stili d'insegnamento in Educazione fisica. *Formazione, Lavoro, Persona*, 3, 85–93. Retrieved September 30, 2022, form <https://forperlav-unibg.it/index.php/fpl/article/view/48>
- Cottini, L. (2017a). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2017b). Dopo quarant'anni dalla 517, l'esigenza è sempre la stessa: Avere insegnanti inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(4), 370–383. Retrieved September 30, 2022, <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza-pdf/1501>
- D'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- De Lucia, A., & Lupoli, C. (2022). *Self-efficacy (autoefficacia)*. Firenze: Federvolley Comitato Regionale Toscana.
- Garn, A., & Byra, M. (2002). Psychomotor, Cognitive, and Social Development Spectrum Style. *Teaching Elementary Physical Education*, 13(2), 8–13.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Giuriato, M., Lovecchio, N., Fugiel, J., Lopez Sanchez, G. F., Pihu, M., & Emeljanovas, A. (2020). Enjoyment and self-reported physical competence according to Body Mass Index: International study in European primary school children. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 60(7), 1049–1055. <https://doi.org/10.23736/s0022-4707.20.10550-4>
- Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(2), 260–269. PMID: PMC3737880

- Goldberger, M., Ashworth, S., & Byra, M. (2012). Spectrum of Teaching Styles Retrospective 2012. *Quest*, 64(4), 268–282. <https://doi.org/10.1080/00336297.2012.706883>
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Tait, M. (2007). *La dislessia: Il ruolo della scuola e della famiglia*. Trento: Erickson.
- Lovecchio, N. (2022). Sport Practice and Improvement in Executive Function. *Giornale Italiano Di Educazione Alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6(1). Retrieved September 30, 2022, from <https://aisberg.unibg.it/handle/10446/220472>
- Lovecchio, N., La Torre, A., & Della Vedova, N. (2018). Dallo spazio vissuto allo spazio del foglio: L'attività motoria come compensatore dei DSA. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 305–314. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2748>
- Lovecchio, N., & Zago, M. (2019). Fitness differences according to BMI categories: A new point of view. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 59(2), 298–303. <https://doi.org/10.23736/s0022-4707.18.08271-3>
- Lynch, K. (2000). Research and Theory on Equality and Education. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 85–105). Boston: Springer.
- Mancini, G., & Gabrielli G. (2012). *TVD. Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*. Trento: Erickson.
- McAuley, E., & Blissmer, B. (2000). Self-efficacy determinants and consequences of physical activity. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 28(2), 85–88. PMID: 10902091
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education*. New York: Merrill Publishing Company.
- Mura, A., Zurru, A. L., & Tatulli, I. (2020). Inclusione e collaborazione a scuola: Un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 260–273. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-19>
- Pelliccioli, C., Rebusi, S., La Torre, A., Zaninelli, M., & Lovecchio, N. (2019). Misurare la didattica: Gradimento dell'attività motoria con l'approccio cooperativo. *Formazione & insegnamento*, 17(15), 165–174. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3319>
- Rossini, V. (2016). Stili di apprendimento e stili di insegnamento a scuola. Profili dei docenti e scelte didattiche. *Pedagogia Più Didattica*, 2(2). Retrieved September 30, 2022, from <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/en/archivio/vol-2-n-2/stili-di-apprendimento-e-stili-di-insegnamento-a-scuola-profili-dei-docenti-e-scelte-didattiche/>
- Ryckman, R. M., Robbins, M. A., Thornton, B., & Cantrell, P. (1982). Development and validation of a physical self-efficacy scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(5), 891–900. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.42.5.891>
- Scurati, C. (2008). *Nuove didattiche. Linee di ricerca e proposte formative*. Brescia: La Morcelliana, Scholè.
- Selleri, P. (2005). Di loro non si sa nulla: Storie di immigrazione tra scuola ed extrascuola. *Psicologia Dell'Educazione e Della Formazione*, 7(2), 209–227.
- Sibilio, F., & D'Elia, F. (2015). Professionalità in ambito motorio e sportivo. In Cunti A. (Ed.), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 197–201). Milano: FrancoAngeli.
- Solmon, M. A. (2015). Optimizing the role of physical education in promoting physical activity: A social-ecological approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(4), 329–337. <https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1091712>
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, A. C., Must, A., Nixon, P. A., Nixon, P. A., & Pivarnik, J. M. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732–737. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055>
- Vygotskij, L. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4–18. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.4>



Didactics of Motor Activity in Sensory and Intellectual Disability

Didattica dell'Attività Motoria nella Disabilità Sensoriali e Intellettive

Mattia Caterina Maietta

Università Telematica "Pegaso" – mattiacaterina.maietta@unipegaso.it
<https://orcid.org/0000-0002-1003-1439>

Francesco Tafuri

Università degli Studi Niccolò Cusano – francesco.tafuri@unicusano.it
<https://orcid.org/0000-0003-4059-3122>

ABSTRACT

The purpose of this work is to propose a working suggestion for all professional, that, within the school, meet people with sensory and intellectual disabilities on a daily basis. First, the characteristics of the different disabilities are illustrated, then the adapted activities are described. Activities adapted are, by definition inclusive, promote optimal living conditions and a good system of relationships. Through sport, in fact, people with disabilities could feel part of the community and its network of relationships. Nowadays everyone can practice sports, having the opportunity to try their hand in various disciplines. Sport is an important educational tool that, through targeted actions, becomes fundamental for emancipation and growth. This work was born out of the need to help children with intellectual and sensory disabilities in everyday life, through motor activity, setting as objectives the improvement of motor skills, attention, concentration, and of the basic motor schemes, the psychic, intellectual and sensory conditions, the strengthening of relationships with others, in particular with peers, the development of self-discovery and confidence in one's own abilities and autonomy in daily activities.

Lo scopo di questo lavoro è di proporre un suggerimento di lavoro per tutte le figure professionali, che all'interno della scuola, incontrano ogni giorno persone con disabilità, sia di tipo sensoriale che di tipo intellettivo. Innanzitutto vengono illustrate le caratteristiche delle diverse disabilità, successivamente si descriveranno le attività adattate. Le attività adattate per definizione sono inclusive, promuovono condizioni di vita ottimali e un buon sistema di relazioni. Attraverso l'inclusione dello sport, infatti, le persone con disabilità possono sentirsi parte della comunità e della sua rete di relazioni. Oggi tutti possono praticare sport, avendo la possibilità di cimentarsi in varie discipline. Lo sport come importante strumento educativo che, attraverso azioni mirate, diventa uno strumento fondamentale di emancipazione e crescita. Il lavoro è nato dalla necessità di aiutare i ragazzi con disabilità intellettiva e sensoriale nella vita di tutti i giorni, attraverso l'attività motoria, ponendosi come obiettivi il miglioramento delle capacità motorie, dell'attenzione, della concentrazione, e degli schemi motori di base, delle condizioni psichiche,

intellettive e sensoriali, il rafforzamento delle relazioni con gli altri, in particolare con i coetanei, lo sviluppo della scoperta di se stessi e della fiducia nelle proprie possibilità e dell'autonomia nelle attività quotidiane.

KEYWORDS

Didactics, Sensory and Intellectual Disability, Adapted Activity
Didattica, Disabilità Sensoriali ed Intellettive, Attività Adattata

CONFLICTS OF INTEREST

The Authors declare no conflicts of interest.

1. Introduction

Physical activity produces mental strength and promotes the development of logic and intellectual abilities, the development of individual potential, the enhancement of talent, and the acquisition of skills and integration in contexts that are rich in meaningful relationships. All the above make physical activity a fundamental element in the life of people with disabilities: they give them the opportunity to find elements of success and personal development while practicing a potentially beneficial activity. In addition to improving fitness, cognitive development, and socialization, we also consider: better self-esteem and autonomy. Sports are thus important in everyday life because of their great educational and psychological value.

There are, in general, several aspects and advantages that can be associated with physical activity. The first aspect is the physiological one, which allows people to strengthen body and muscles, to increase and improve balance, enriching their overall physical aptitude. The second aspect is the psychological one, which that allows to fuel confidence, increasing self-esteem and self-image. The third and final aspect is the social one, which contributes to the achievement of autonomy and integration of disabled people in the community extended beyond their family. In the context of motor activities, the instructor/instructor of Phys Ed. is an important figure and a reference for the disabled. Although not everyone is able to work with disabled people, to become good professionals, certain personal characteristics are necessary:

- Empathy: identify with the other, think like him, appreciate his results, respect him, sharing the heritage including him in the group, that is, make them an active part of the group.
- Ability to adapt to different situations.
- Ability to instill calm in stressful situations.
- Constancy: Results can come even after a long time.
- Ability to listen.
- Statement of reasons.
- Ability to take initiative.

- Dynamism.
- Be extroverted and friendly.
- Having high self-esteem.

The instructor must also be aware of the potential of the people with whom he works, adapting best in each of the situations he faces; the strengths of people with disabilities must be stimulated, thereby increasing confidence in their abilities. The instructor must listen to the needs of people, their interests, their concerns, must pay attention to the relationships, the feelings and the different ways in which they are expressed. The instructor will use a particular teaching method depending on the participants, their personal characteristics and the context in which they operate. She will have different responsibilities depending on the method used and the type of people he finds. In general, we can say that there are two main trends: the method of government and active method.

The inductive method is generally used when everything to be communicated follows its hierarchical structure. The instructor defines the objectives and resources that will be used to perform the task; dictates the instructions while the evaluation of the results will be carried out at the end. This method is suitable for numerous and homogeneous groups. The instructor must have the ability to “demonstrate” the technical content of the exercises with adapted movements to ensure that participants can repeat them correctly. In the deductive/active method the objectives must adapt to the characteristics of the participants, facilitate participation. The work of the instructor, in this case, is to make everyone reach the skills, allowing you to go along with personal rhythms and times, thus reaching different levels of learning. It can constantly provide information to the participant, informing the group about their progress, solving problems when they arise; guiding the learning process in all its evolutionary forms.

2. Sensory/ intellectual disabilities

Talking about sensory disability does not mean describing the disabilities of all the senses: sight, hearing, taste, touch, smell, we will talk only about the impairment of sight and hearing. Through the senses we perceive the external environment, and we take information in order to be able to intervene in an adequate way, if instead some perceptions fail, people become disoriented. Sensory disability therefore means blindness, low vision, deafness, hearing loss or both senses therefore deafness.

At the institutional level, one wonders how to intervene to teach pupils with this type of disability. First, we refer to the Italian Framework Law No. 104/92 which provides for the use of appropriate strategies to ensure students enjoy their right to study with the support of specialized teachers, communication assistants. In Italy there are 877,000 people with hearing impairment, and 92,000 with pre-verbal impairment; in the rest of the World the figure is around 360 million, of which 328 million adults and 32 million under 15 years of age. (WHO, 2013).

For intellectual disability, however, according to the international system of classification of disabilities is the new way of defining mental retardation, we mean not only at a conceptual level but also as a clinical, rehabilitation, educational approach; mental retardation is part of neurological developmental disorders. It is characterized by an intellectual functioning below the average or with an IQ value that is less than 70–75 which displays limitations of social skills, personal auton-

omy, of communication, creating problems not only at a personal level but also at school and in the world of work. Given their problems of perception, memory, attention, the difficulty lies in acquiring skills and in maintaining them over time. Other neurological development disorders include attention deficit and hyperactivity syndrome, autism spectrum disorders, and learning disorders. The disorders manifest themselves since early childhood and are recognized for the difficulty in problem solving and learning, difficulty in personal autonomy. It is not possible to define the degree of disability on the basis of IQ alone, it is necessary to take into account the level of support needed, establishing whether the aid is intermittent or necessary for all activities (Sulkes, 2022).

Intellectual disabilities can be caused by several abnormalities: chromosomal abnormalities, metabolic disorders, neurological diseases; also congenital infections by viruses such as *Rubivirus rubellae*, *Cytomegalovirus*, *Toxoplasma gondii*, *Treponema pallidum*, *Herpes simplex* and *Human Immunodeficiency Virus* (HIV) (see Michelson et al. 2011). Prenatal infection with *Zika virus* causes congenital microcephaly and a severe associated intellectual disability. Exposure to drugs and toxic substances during pregnancy can also lead to intellectual disability, for example fetus-alcohol syndrome is the most frequent of these conditions. Potentially dangerous anti-epileptic drugs, chemotherapy drugs, exposure to radiation, lead and methylmercury; malnutrition also affects the development of the fetus, in fact, brain development impairment and weight loss have the same cause (Sulkes, 2022). The lower your birth weight, the greater your chances of developing an intellectual disability. Complications related to prematurity, such as bleeding of the central nervous system and peri-ventricular *Leucomalacia*, dystopian birth as a podial or high presentation, multiple pregnancy, placental problems, perinatal asphyxia may increase the risk of intellectual disability.

The main manifestations of intellectual disability are: slow acquisition of new knowledge and skills, immature behaviour, limited ability to take care of themselves; for this reason they are subject to hospitalization or psychiatric interventions. Behavioural disturbances are their reactions to the environment around them. The predisposing factors to behavioural disorders are: lack of program aimed at learning socially responsible behaviour; inconsistent regulation of the limit; recurrence of wrong behaviours; reduced communication ability and discomfort related to the simultaneous presence of physical and psychiatric problems such as depression or anxiety.

3. Methodology and Teaching of Adapted Activity

In view of the disabilities described in the previous paragraph, we must adopt flexible teaching styles: that is, individualized teaching that starts from shared or similar objectives, simplifies the learning path and enhances learning times; flexible teaching style is personalized teaching which, having similar or different objectives, reduces and differentiates learning, that is integrated teaching with common, similar or different objectives pays more attention to the integration process, Disciplines become a means to promote personality. The tool available to teachers is certainly the IEP (Individualized Educational Plan) for pupils with disabilities, as well as a systematic observation and evaluation to identify basic skills and prerequisites. The design is revised as follows:

- leaving the objective equal, accessibility is changed (audio recording of texts, use of cards for deaf pupils, use of AAC—Alternative Augmentative Communication);
- using technologies such as IWB and other software, interactive educational contexts such as cooperative learning or tutoring within laboratories, facilitating learning;
- reducing concepts, simplifying vocabulary, allowing more errors;
- proposing only the core elements of the activities;
- active participation in the task, to insert the pupil at the most significant moments for example by building a working tool.

It is considered necessary the active participation of the different subjects in the implementation of the activities, initially in fact, you can propose to the students to build the work/ game tools, using recycled materials; at the beginning of each lesson is scheduled, through circle time, the explanation of the activity that is proposed using the different tools that, depending on the disabilities we encounter, are necessary.

Both in the case of sensory and intellectual disabilities we can encounter the absence of language, there are therefore tools and methodologies of alternative communication to speech. The use of AAC, the use of the LIS (Italian Sign Language) and the “homesigns” a real strategy implemented by the boys unable to express themselves verbally.

The AAC is called “augmentative” because it is aimed at strengthening the communication of a subject, through tools that help and increase the communication potential. Therefore, if the child has a primitive verbal language (both vocal and gestural), the latter is not replaced but accompanied by other strategies to give the subject the opportunity to express and understand more effectively. It is also called “alternative” because it uses alternative tools and codes to speech that are able to replace communication through the spoken language (De Lange, 2012). Millar, Light and Schlosser (2006) have shown that the timely use of this type of intervention contributes to a positive impact on the natural development of speech. Moreover, the literature suggests that impaired cognitive skills do not preclude communication, indeed, AAC can also produce cognitive improvement, as it promotes literacy and an enhancement of social communication (Drager et al., 2010).

The AAC uses communication tables, symbols drawn on cards (PECS) that having a Velcro can be attached and detached to create a phrase; there are software to use via pc and tablet that also provide synthetic voice output; several children’s books are “translated” into AAC symbols. The positive effects obtained from the use of the AAC are therefore numerous and concern the functional communication skills, being able to reduce problematic and aggressive behaviours typical of these subjects, due to not being able to express their needs and moods. Often these attitudes are used as an outlet for frustrations, with the aim of attracting attention, or as strategies to avoid unwanted situations (Carr & Durand, 1985).

An alternative to the spoken language is definitely the marked language or the LIS; in addition to being the natural language of the Italian Deaf community, LIS is also used in educational and scholastic contexts, in which it has been shown to improve both the language and cognitive skills of children, as it supports the memorization and allows a greater activation of the areas not assigned to the language, thus increasing the brain activity of the child (Daniels, 2001, pp. 11–26). Some studies have analysed cases of communication deficits, such as verbal dys-

praxia, where LIS has proven to be useful both as a vocal language support and as a form of CAA (Bolognini & Giotto, 2016; Sabbadini & Michelazzo, 2016). Other studies have shown the advantages of LIS for other language deficits, both with cognitive and behavioural impairments (Rinaldi et.al., 2016) and in the absence of them (Scursatone & Bertolone, 2016). Finally, it has proved to be suitable also for other situations and clinical pictures, such as those of congenital or acquired aphasia (Scurria, 2012), of cognitive retardation (Fiengo, 2014) and of subjects with Down syndrome (Raccanello, 2014).

Certainly, compared to the use of the AAC, LIS is more immediate, the disadvantage occurs if in disability there are limitations to fine motor skills, this would entail the impossibility of “marking” correctly. We have mentioned the “homesigns” or the set of gestures that children invent and use to communicate having no valid alternatives. It often happens that this system of communication is used by deaf children, raised in hearing families and isolated from the deaf community. Homesigns are now considered linguistic phenomena with characteristics similar to sign language and spoken language.

3.1 Adapted Activities

Some examples of practice: for the equipment are used balls of different sizes and weights, for the setting, I reduce the operating areas; the task is defined in a few simple motor actions; The regulations are more flexible, for example in volleyball, the ability to hold the ball before re-raising it. It starts at each lesson, with a general activation with running and exercises of mobilization of the great joints.

Examples of activity:

In the first lesson volleyball passes are proposed with top and bottom pitches with or without rebound and rolling the ball on the ground. You can do stages/ rebounds with the ball (with 2 hands and one hand) and passes the ball against the wall by shooting it with and without rebound. The work is done in pairs with throwing and shooting with 2 hands with balls of different sizes and weights and then with one hand. Next, we propose: stages/ rebounds with the ball against the wall and shooting with and without rebound. We can use the ball with the rattle and in pairs play direct passes with throwing from above or from below; throw with rebound; throw back and catch on the fly. Structure a path (single not teams): slalom running between 3 pins, collecting the ball on the ground and from that position try to knock down a pin placed at the bottom of the gym, then you have to go back running and give the 5 to the partner for the change. At a later time, we activate an equal path but the slalom is performed dribbling (even 2 or 3 stages from stops and then race) with the baskets even teams with volleyball. We make the students work in pairs by asking for direct passes with launch from above or from below; the game takes place in pairs accompanying the disabled student with an able-bodied pupil. Throw with rebound, throw back and catch on the fly. Structure a path (single not teams): slalom running between 3 pins, making collect the ball on the ground (volleyball) and from that station try to knock down a pin placed at the bottom of the gym, then go back running and give the 5 to the partner for the change. The stages and the shooting to the basket, single and teams, using different types of basket, is a valid inclusive game as can be the game of bowling.

Sports activities adapted for disabled people have a common part in general sports activities and a specific part instead is directly geared to impairments and

autonomy of movement. Sports activities have an educational value in terms of disability in terms of disability, social class, age in any condition. «Sport, starting from what a person can do or give, stimulates the consideration of himself and his existence» (De Anna, 2005). It is necessary to find a different culture of movement and sport that is inclusive of the different characteristics and modes of functioning of all people (Raiola, 2015): disabled, elderly, youth and for inclusion and mental health (Raiola et al., 2014; Raiola et al., 2015; Raiola et al., 2016).

Rethinking sports activities could be considered a recovery that strengthens educational aims, bringing out social and cultural aspects (Selis & Stocchino, 2006). Rotating games, for example, give everyone the opportunity to take turns playing the different roles of the game, that is, they ask participants to literally get into the shoes of their teammates, so that everyone can empathise with the experience of others. In this, they differ greatly from the rigidity of institutionalized sport, in which it is difficult to change role.

Finally, the paradoxical game, which is completely absent at institutional level, is particularly interesting for our investigation. It is defined as «a sports game whose rules determine motor interactions charged with ambiguity and ambivalence, which provoke contradictory and irrational effects» (Parlebas, 1997/1999, p. 82). Its fundamental characteristic is precisely in creating ambivalent relationships between players, that is, alliances and oppositions that can be changed within a very short time within the same game. Since such practice is inadmissible in institutionalized sport, this activity is substantially unknown to most people, despite the remarkable educational qualities (Bortolotti, 2013).

Sport has the potential to be an important tool when starting new processes of integration and inclusion. In fact, the intrinsic values of sport emphasize the need to want to excel, cooperate, respect the rules and laws of the community, its role as a support for a policy of health and hygiene and, above all, the cohesive function with respect to the ethnic, religious and social diversities, constituting a vital contribution to the set-up of modern nations (Besozzi, 2005; Cesareo, 2000; Granata, 2012). Within the didactics that want to be inclusive we must surely insert the didactics through the ICT, the computer technologies for the communication.

The regulatory prospectus was derived from the eight key competences of 2006, elaborated according to the recommendations of the European Parliament. Thanks to the *Lisbon Strategy* of 2000, which concerned European Union's actions in the fields of scientific research, education, training, and digitization, eight key competences for lifelong learning were drawn up in 2006. According to these recommendations, the eight key competences essential for lifelong learning are: «communicate in a native language[,] communicate in a foreign language[,] mathematical and technological science competence[,] learning to learn skills[,] social and civil competence[,] initiative and entrepreneurship awareness and culture[,] digital competence» (??). The latter is defined as «the competence of those who know how to use new technologies with the purpose of education, training and work. As an example, they are part of this competence: computer literacy, online security, the creation of digital content» (European Union, 2018). Accordingly, the teacher must be able to design activities with ICT, structure new teaching paths with the use of ICT, create educational content always with the use of information and knowledge technologies.

It is however true that, as pointed out by Villabla et al. (2017), teachers – and in particular those of physical education – are not always accustomed to the use and integration of tics in teaching processes. If we take, for example, the IWB interactive whiteboard multimedia, we know that the teacher of Phys Ed. is provided with

Learning Objects with which to motivate his students; these objects can especially engage students with deafness – e.g., through images – and students with intellectual disabilities, who are most attracted to this type of support in receiving classroom explanations. To transmit knowledge learning objects must be contextualized, and the student must be able to apply it to real life. Another example of the proposed activities, are adapted sports, which involve teams, such as Goalball and Sitting Volleyball.

Goalball. Goalball¹ was born in 1946 as a rehabilitation for blind veterans returned from World War II. In 1976, it was presented to the world at the Toronto Paralympic Games. This sport is exclusively for athletes with visual disabilities and therefore is an example of integration to achieve an equal right on the competitive spirit. It consists of two times of 12 minutes each and the athletes wear blackout masks on a playing field. The aim of the game is to roll the ball into the opposite gate while opposing players try to block the ball with their bodies. The bells inside the balls help to orient the players, indicating the direction of the incoming ball. Therefore, while the game is in progress, you need complete silence in the venue to allow players to react instantly to the ball. The playing field consists of a rectangle of 18 meters long and 9 meters wide; Behind each team is a door, similar to that of football, that covers the entire width of the field and 1.30 m high. Inside each area, Tactile signals are placed that help athletes to orient themselves on the field. The ball weighs 1250 g, has eight holes, two rattles inside and has a circumference of 75.5 to 78.5 cm.

Sitting Volleyball. Furthermore, the Sitting Volleyball was presented to the world at the Paralympics of Arnhem 1980 Games. It requires a smaller court (10 m x 6 m) and a lower net, and the game is considerably faster than standing volleyball. It is also proposed in five sets, and the first team to reach 25 points (with at least 2 points) wins the game. Also, this sport is exclusively for athletes with visual impairment and therefore is an example for integration:

«Teams consist of mixed classes in male and female events, with six on the court at a time. At all times, an athletes' pelvis must be touching the ground, and service blocks are allowed. At the London 2012 Games, 198 athletes competed in the sport» (International Paralympic Committee, 2022b).

Torbball. Torbball, another team game that unlike Goalball is not part of the Olympic Games: the tool used is always a ball with inside the rattles, the field is divided into 2 meters by cords equipped with bells, is 16 meters long and 7m wide. The door is wide as the field and is 1.30 meters high. The players have a blindfold so that the visually impaired have their sight totally obscured; the aim of the game is to score a goal by pulling the ball with your hands and passing the ball under the strings without touching them. If you touch the rope, you foul and after three fouls you assign a penalty. Matches last 10 minutes. In Italy there is a male and a female championship. The adapted Cricket can also be played at school using a sound ball larger than the normal size. In general, for the blind, we use sound tools or balls with rattles inside, together with the teacher or a mate who acts as a guide and participates the movement, guides the path through his voice, and orients the student with disabilities.

Stoke Mandeville Games. If it is necessary for physical and sensory disabilities

1 These sections on Goalball and Sitting Volleyball is adapted from the International Paralympic Committee's (2022a; 2022b) descriptions.

to use technological tools, it is customary for intellectual disabilities to amend the regulation by making it more accessible. If we talk about mild disability, it is possible that the pupil is perfectly able to compete with the able-bodied. Ludwig Guttman, a German neurologist and sports manager, promoted physical sports activities for people with disabilities and for the organization of the sports movement. Since 1952 he has organized the so-called “Stoke Mandeville Games”, which have grown over time to have over 130 foreign participants. He decided in the field of his mansion to:

- Promote sport from the very beginning as the main therapy;
- Use sport as shaping and reshaping his patients with a strong physique and self-respect.

Ludwig Guttman himself together with Antonio Maglio (an Italian M.D.) brought the games to Rome in 1960, later recognized as Paralympic games (Fonzo,2021). An event that is still held with great success. Since 19 June 2001 the Games are now systematically combined with the actual Olympic Games. There has been an agreement signed between the International Olympic Committee (IOC) and the International Paralympic Committee (IPC) which guarantees that the candidate city to host the Olympics should organize both Olympics and Paralympics.

4. Conclusions

Motor and sports activities allow gaining more knowledge and awareness of one's own skills, by supporting autonomy. Through the movement of our own body, our mind and all the elements connected to it, it is possible to gain great benefits; the connection and the bond we can establish with our body and our movements allow us realizing the actions that bond lead us to discover new possibilities, potentialities and skills. Sport really seems to represent an opportunity through which to explore and recognize the potentialities of one's own body and its movement, a review of one's own body scheme, which translates into a real opportunity to develop new skills, especially in particular compromised areas, through a path of discovery, knowledge and awareness.

The choice of group activities, instead of individual activities, allows the children to socialize, to be strong with each other and to help each other. Teamwork is also much more effective, although it is difficult to choose and adapt the exercises so that everyone can do them, effectively and also by including the playful part. Group games, unlike individual activities, allow you to experience the competition in a more relaxed way. Through the adapted activities it is possible to establish relationships of esteem and trust overcoming the so-called “blind relationship” or the closure towards the able-bodied. Being able to move in space without fear helps to overcome the “spatial blindness” and furthermore, the above activities improve the “psychological blindness” or the distrust and discouragement that otherwise lead to isolation. We cannot undo the disability but certainly we can achieve a psychologically positive attitude towards ourselves, others and the problems of life.

Schools should therefore be open to activities with new and better tailored structures. Allowing institutions such as the school to work on the Life Skills of pupils with a view to a more manageable future life means not having to relegate

people with disabilities in institutionalized environments where we find overcrowding. Lack of dedicated staff and lack of occupational therapy programs contributes both to worsening the condition of behavioural challenges and to limiting functional advances. Avoiding long-term hospitalization in large areas of care is extremely important to maximize the success of the individual. Suitable environments are the school, sports associations, meeting points, families but suitably supported and prepared.

References

- Arrigoni, C. (2010). *Paralimpici. Lo sport per disabili: storie, discipline, personaggi*. Hoelpi.
- Altavilla, G., Tafuri, D., & Raiola, G. (2014). Some aspects on teaching and learning by physical activity. *Sport Science*, 7(1), 7–9.
- Bolognini E., & Giotto M. (2016). Una bambina “senza parole”: La LIS come alternativa comunicativa in un caso di disprassia verbale. In C. Branchini, & A. Cardinaletti (Eds.), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative* (pp. 152–167). Milano: FrancoAngeli.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione: Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (It. Trans. E. Valtellina; F. Dovigo & D. Ianes, Eds.). Trento: Erickson. (Original work published 2002) Retrieved September 30, 2022, from <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Italian.pdf>
- Brogia Guiggi, A. (2012). *Strumenti aziendali e leve strategiche per la promozione delle attività sportive a servizio della disabilità*. Torino: Giappichelli.
- Canevaro, A. (2010). Competenze professionali e sociali nella costruzione di processi e percorsi inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 9(4), 2. Retrieved September 30, 2022, from <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/abstract/?article=217>
- Canevaro, A. (2010). Le competenze non vivono sole.... *Education Sciences & Society*, 1(1), 159–174. Retrieved September 30, 2022, from https://issuu.com/armandoeditoreprofilo/docs/education_gennaio_giugno2010/1
- Casey, A., & Jones, B. (2011). Using digital technology to enhance student engagement in physical education. *Asia Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(2), 51–66. <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730351>
- Cottini, L., & Rosati, L. (2008). *Per una didattica speciale di qualità*. Perugia: Morlacchi.
- Daniels, M. (2001). *Dancing with Words: Signing for Hearing Children's Literacy*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- D'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica educativa*. Firenze: Giunti Scuola.
- De Anna, L. (2005). Progettare e promuovere Attività Motorie e Sportive Integrate nella formazione di persone con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 4(1), 39–45.
- De Lange, C. (2012). *Bambini con bisogni comunicativi complessi, Costruire libri e storie con la CAA*. Trento: Erikson.
- Drager, K., Light, J., & McNaughton, D. (2010). Effects of AAC interventions on communication and language for young children with complex communication needs. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 3(4), 303–310. <https://doi.org/10.3233/prm-2010-0141>
- Dubar, C. (2004). *La socializzazione: come si costruisce l'identità sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Ferretti, E. (2016). *Educazione in gioco. Giochi tradizionali, sport e valori educativi alla luce di una nuova scienza: la prasseologia motoria*. Bellinzona: Casagrande.
- Fonzo, E. (2021). Alle origini delle Paralimpiadi: I “Giochi internazionali per paraplegici” di Roma 1960. *JCSR Mediterranean Knowledge Working Papers Series*, 6(1), 7–36. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.mediterraneanknowledge.org/publications/index.php/wps/article/view/199>
- Ghedini, L. (2010). *Ben-essere disabili: Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Gomez Paloma, F., Raiola G., & Tafuri D., (2015). La corporeità come potenzialità cognitiva

- per l'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), 158–169. <https://rivistedigitali-erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/abstract/?article=1109>
- Higgs, C., Way, R., Harber, V., Jurbala, P., & Balyi, I. (2019). *Long-Term Development in Sport and Physical Activity 3.0*. Sport for Life. Retrieved September 30, 2022, from <https://sportforlife.ca/wp-content/uploads/2019/06/Long-Term-Development-in-Sport-and-Physical-Activity-3.0.pdf>
- Ianes, D. (2006). La speciale normalità. In D. Ianes (Ed.), *La speciale normalità: Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali* (pp. 11–19). Trento: Erickson.
- International Paralympic Committee. (2022a). Paralympic Sport A-Z: Goalball. *Official Website of the Paralympic Movement. International Paralympic Committee*. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.paralympic.org/goalball>
- International Paralympic Committee. (2022b). Paralympic Sport A-Z: Sitting volleyball. *Official Website of the Paralympic Movement. International Paralympic Committee*. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.paralympic.org/video/paralympic-sport-z-sitting-volleyball>
- Iovino, V. (2019). *L'empatia nelle scienze sociali: Una risorsa per una società in costante evoluzione* [dissertation]. Dipartimento di Scienze Politiche, LUISS.
- Jayanti, M. K., Srivatsa, S. K., & Ramesh T. (2007). Learning Object and e-Learning System: a Research Review. *Information Technology Journal*, 6, 1114–1119. <https://dx.doi.org/10.3923/itj.2007.1114.1119>
- Kourkoutas, E., Toth, A. N., & Vitalaki, E. (2015). Limits and Perspectives for the Promotion of the Inclusive Culture and Paradigm within School Context: Theoretical Considerations and Empirical Findings from Greece and Hungary. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(3), 5. Retrieved September 30, 2022, from <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol3/iss3/5/>
- Michelini, L. (2008). *Handicap e sport*. Roma: SEU.
- Michelson, D. J., Shevell, M. I., Sherr, E. H., Moeschler, J. B., Gropman, A. L., & Ashwal, S. (2011). Evidence report: Genetic and metabolic testing on children with global developmental delay: report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology and the Practice Committee of the Child Neurology Society. *Neurology*, 77(17), 1629–1635. <https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e3182345896>
- Millar, D. C., Light, J. C., & Schlosser, R. W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: a research review. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 49(2), 248–264. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006\)021](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006)021)
- MIUR. (2015). Decreto Ministeriale 30 ottobre 2015 n. 855: Rideterminazione dei macrosettori e dei settori concorsuali: Allegato B. *Gazzetta Ufficiale*, 2015(271). Retrieved September 30, 2022, from <http://attiministeriali.miur.it/anno-2015/ottobre/dm-30102015.aspx>
- Parlebas, P. (1999). *Giochi e sport: Corpo, comunicazione e creatività ludica*. Torino: Il Capiello. (Original work published 1997)
- Raiola G. (2015). Inclusion in sport dance and self-perception. *Sport Sci*, 8(1), 99–102.
- Raiola G., & Tafuri D. (2015a). Pilot work on training for quantitative aspects of performance. *Sport Science*, 8(2), 91–94. Retrieved September 30, 2022, from <https://web.archive.org/web/20191104202709/http://www.sposci.com/PDFS/BR0802/SVEE/04%20CL%2016%20GR.pdf>
- Raiola, G., & Tafuri, D. (2015b). Assessment and periodization in amateur soccer team. *Sport Sci*, 8(S2), 26–29. Retrieved September 30, 2022, from <https://web.archive.org/web/20191104204801/http://www.sposci.com/PDFS/BR08S2/SVEE/04%20CL%2003%20GR.pdf>
- Raiola, G., Tafuri, D., & Lipoma, M. (2016). Teaching method indication for education and training of sport skills. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(2(S1)), 421–424. <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n2s1p421>
- Raiola, G., Tafuri, D., & Paloma, G. (2014). Physical activity and sport skills and its relation to mind theory on motor control. *Sport Sci*, 7(1), 52–56. Retrieved September 30, 2022, from <https://web.archive.org/web/20200709145035/https://www.sposci.com/PDFS/BR0701/SVEE/04%20CL%2010%20GR.pdf>

- Raiola, G., Tafuri, D., Paloma, G. F., & Lipoma M. (2015). Case study on mental health and physical activity. *Sport Science*, 8(2), 95–98. Retrieved September 30, 2022, from <https://web.archive.org/web/20191104202715/http://www.sposci.com/PDFS/BR0802/SVEE/04%20CL%2017%20GR.pdf>
- Selis, A., & Stocchino, G. (2006). Quali prospettive per l'inclusione dei bambini con disabilità nella pratica sportiva di base?. *L'integrazione scolastica e sociale*, 5(2), 193–197.
- Sulkes, S. B. (2022). Panoramica sui disturbi dell'apprendimento. In *Manuale MSD: Versione per professionisti*. Rahway (NJ): Merck & Co. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.msmanuals.com/it-it/professionale/pediatria/disturbi-dell-apprendimento-e-dello-sviluppo/panoramica-sui-disturbi-dell-apprendimento>
- Villalba, A., Gonzalez Rivera, M. D., Diaz Pulido, B. (2017). Obstacles Perceived by Physical Education Teachers Integrating ICT. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 16(1) 83–92. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1124906>
- Winnick, J. P. (2000). *Adapted Physical Education and Sport*. Human Kinetics.
- Zappaterra, T. (2008). Disability Culture, Inclusion and Paralympic Movement in Italy. In G. D. Alexanyants (Ed.), *On the way to the XXII Olympic and XI Paralympic Winter Games. Proceedings of All-Russia Scientific-Practical Conference with International Participation*. Krasnodar: Ksupest.



The *enactive approach* in support of theoretical models of pedagogy of the motor and sports activities

L'approccio enattivo a supporto dei modelli teoretici della pedagogia delle attività motorie e sportive

Stefano Scarpa

Università degli Studi di Foggia – stefano.scarpa@unifg.it
<https://orcid.org/0000-0002-3894-2242>

Elena Zambianchi

Liceo “Luigi Stefanini” di Venezia-Mestre – elena.zambianchi@posta.istruzione.it
<https://orcid.org/0000-0002-7372-5067>

ABSTRACT

The work is characterized as theoretical research aimed at analyzing the contribution that the enactive approach can make to the field of sport pedagogy, in particular in relation to the re-interpretation of the existing theoretical models in this area, advancing a renewed comprehension of the embodied high-profile motor practices. In fact, we believed that the enactive paradigm can explain some cognitive typologies such as those at the base of best sports performances. Starting from a radically enactive approach to cognition we de-emphasize the role of representations to characterize the environmental dimension of motor skill acquisition.

Il lavoro si connota come ricerca teoretica volta ad analizzare il contributo che l'approccio enattivo può apportare al settore della pedagogia dello sport, in particolare in relazione alla reinterpretazione dei modelli teorici in tale ambito, grazie a una rinnovata comprensione delle pratiche motorie di alto profilo. Si ritiene infatti che il paradigma enattivo possa spiegare alcune tipologie cognitive come quelle alla base delle migliori prestazioni sportive. A partire da un approccio radicalmente enattivo alla cognizione, viene de-enfatizzato il ruolo delle rappresentazioni mentali e posto invece l'accento sull'importanza della dimensione ambientale nell'acquisizione delle abilità motorie.

KEYWORDS

Enactive paradigm, Embodied cognition, Sports education sciences, Enactive didactics

Paradigma enattivo, Cognizione incarnata, Scienze dell'educazione sportiva, Didattica enattiva

* Ideazione e coordinamento (Stefano Scarpa); estensione (Elena Zambianchi); scrittura bozza originale (Scarpa e Zambianchi); scrittura, revisione e redazione (Scarpa e Zambianchi).

RINGRAZIAMENTI

Si ringrazia Andrea Mattia Marcelli per il prezioso contributo nella revisione finale del saggio. Si ringraziano inoltre i revisori per gli utili consigli e raccomandazioni.

CONFLITTI D'INTERESSE

Gli Autori dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Introduzione

In Occidente, lo studio delle scienze delle attività motorie e sportive negli aspetti e nelle implicazioni educative e pedagogiche soffre ancora oggi dell'influenza di remoti divieti che svalutano ontologicamente e disconoscono antropologicamente alcune dimensioni fondamentali della persona umana (Stein, 1917/1985; 1930/2000). L'origine di tutto ciò è riconducibile alla dicotomia e al dualismo antropologico mente-corpo che ha contrassegnato buona parte della filosofia occidentale (cfr. Melchiorre, 1984). Da questa netta separazione tra mente e corpo, che prevede l'identificazione dell'uomo con la sua anima, prende origine una sorta di gemmazione di molteplici dicotomie e dualismi su vari fronti di interesse educativo: sé-mondo, oggetto-soggetto, intelligenza artificiale vs cognizione incarnata, astrazione nello studio delle emozioni vs vissuto esperienziale corporeo delle emozioni, e così via. La conseguenza è che anche lo studio degli aspetti pedagogici implicati nelle scienze delle attività motorie e sportive ha comportato per molto tempo la negazione del corpo a favore della mente, delle emozioni a favore della cognizione, dell'intelligenza motoria/cinestesica (Gardner, 1983)¹ a favore dell'intelligenza linguistica e logico-matematica o addirittura dell'intelligenza artificiale, attraverso un "atteggiamento pedagogico disincarnato" nella relazione educativa, con particolare riferimento ai contesti inerenti all'educazione motoria e sportiva.

Ciò non può che essere attribuito alla concezione dualistica mente-corpo che trae origine già dalla tradizione orfico-pitagorica, per essere poi ripresa in modo sistematico da Platone e diffusa in modo negativamente alterato dai suoi seguaci, contrassegnando per più di due millenni buona parte del pensiero occidentale che ha assegnato il primato della mente sul corpo fino all'avvento della fenomenologia di Husserl e dei suoi seguaci. Le conseguenze della tradizione filosofica occidentale di matrice platonica/neoplatonica e in un secondo tempo cartesiana che suddivide la realtà in *res cogitans* e *res extensa* nonché il cosiddetto *fossato galileiano* meriterebbero maggiori approfondimenti che sono stati e saranno trattati in altre sedi (cfr. Scarpa, 2007; 2008; 2011; 2019a; 2019b).

Emblematico è quanto scrive Edith Stein, discepola di Husserl (Padre della Fenomenologia):

1 Riteniamo importante ai fini del presente studio annotare come, secondo Gardner (1983), tra la molteplicità di intelligenze, trova rilievo anche l'intelligenza corporeo-cinestetica che è distinguibile in due componenti tra loro interrelate: «il controllo dei propri movimenti corporei e la capacità di manipolare abilmente gli oggetti» (Gardner, 1983, p. 127).

«Da secoli si discute della relazione tra corpo vivente e anima. Se essa vada intesa come una forma di parallelismo o di interazione; se, cioè, ad ogni evento corporeo ne corrisponda uno psichico; e se accadimento corporeo e accadimento psichico formino due serie che non si incontrano mai; o se dobbiamo mettere *una sola* serie di eventi all'interno dei quali accadimenti corporei e psichici si intrecciano. A me sembra che l'intera impostazione del problema poggi su di un falso presupposto, vale a dire sull'assunto che nell'essere umano siano reciprocamente legate due sostanze» (1930/2000, p. 154).

Solo successivamente, con l'avvento dell'enattivismo² che, riprendendo la fenomenologia della percezione di Maurice Merleau-Ponty (1945/1965)³, oltre alla riscoperta della corporeità e della sua *intenzionalità motrice*, renderà evidente il ruolo imprescindibile dell'ambiente in interazione dinamicamente riflessiva con mente e corpo.

Obiettivo principale del presente saggio è quello di proporre di un connubio innovativo tra *enattivismo* e pedagogia dello sport⁴. Di fatto, riteniamo che nel futuro prossimo l'*approccio enattivo* potrebbe consolidarsi come nuovo paradigma di riferimento per lo studio delle scienze motorie e, nello specifico, della pedagogia e didattica delle attività motorie e sportive (Gomez Paloma & Tafuri, 2016). Sulla base dell'ipotesi generale secondo cui è "di qualità" quel processo educativo che sa utilizzare da un lato approcci e strategie formative flessibili capaci di rispondere ai bisogni vitali dei suoi destinatari e dall'altro lato sa favorire conoscenze ed accompagnare esperienze che consentono all'individuo una *realizzazione auto poetica*, così come nella concezione di Maturana e Varela (1980/1985; 1984), l'auspicio è di poter portare un contributo all'ambito della pedagogia dello sport per potenziare quel filone di ricerca teso a riattribuire all'educazione l'originaria funzione enattiva dei processi formativi (Margiotta, 2015), concorrendo a quelle prospettive teoretiche secondo cui ciò che maggiormente conta, ai fini dello sviluppo armonico dell'individuo, è una relazione educativa di

- 2 In altra sede (Zambianchi & Scarpa 2020) sono stati approfonditi alcuni tra i più autorevoli e molteplici riferimenti che hanno influito sulla genesi e connotazione del costrutto enattivo: Aristotele, Tommaso, Cartesio, Spinoza, Hume, tutta la corrente fenomenologica da Husserl in poi (con particolare riferimento a Merleau-Ponty), Bateson, l'Emergentismo in Occidente da un lato e le filosofie e pratiche buddhiste orientali dall'altro.
- 3 Merleau-Ponty, nell'opera originale in lingua francese *Phénoménologie de la perception* (1945/1965), non utilizza mai il termine 'enattivismo'/'enattivo'. Tuttavia, è singolare che nella versione inglese *Phenomenology of Perception* – tradotta e pubblicata per la prima volta nel 1962 – il termine "enact" compare quattro volte con particolare riferimento agli studi di Piaget (1926) sulle rappresentazioni mentali dei bambini: [a] «I cannot understand the function of the living body except by *enact-ing* it myself, and except in so far as I am a body which rises towards the world» (Merleau-Ponty, 1962, p. 87); [b] «It is *enact-ed* at every instant in the movement of existence» (Merleau-Ponty, 1962, p. 102); [c] «The patient's existence is displaced from its centre, being no longer *enact-ed* through dealings with a harsh», (Merleau-Ponty, 1962, p. 399); (4) «The child attributes his dreams, no less than his perceptions, to the world; he believes that the dream is *enact-ed* in his room, at the foot of his bed, the sole difference from perception being that the dream is visible to sleepers alone», (Merleau-Ponty, 1962, p. 400). È doveroso infine riferire che anche Bruner – ritenendosi su certi aspetti debitore di Piaget – ha utilizzato il termine 'enattivo' in un lavoro pubblicato precedentemente (Bruner, 1964), dove tripartisce la rappresentazione mentale sottesa allo sviluppo cognitivo del bambino appunto in: *enattiva*, basata sull'azione (0-1 anni); *iconica*, basata sulle immagini (1-6 anni); *simbolica*, basata sul linguaggio (dai 7 anni in poi).
- 4 Per necessità di sintesi, in questo saggio il termine "sport" viene utilizzato come termine "ombrello" nell'accezione anglosassone comprendente tutte le attività motorie e sportive, ovvero l'alfabetizzazione motoria, la motricità sportiva, la motricità ludico-mimico-espressiva, la motricità posturale correttiva e compensativa, ecc.

qualità tale da supportare il più autentico, unico e originale disvelamento del sé in ogni contesto di vita (Zambianchi & Scarpa, 2020).

Anche la ricerca epistemologica sulle scienze motorie merita di essere collegata con le più vitali esigenze dell'essere umano, considerato in tutto il suo valore ontologico. Pensiamo, in prospettiva enattiva, per esempio alle esigenze espressive e comunicative della persona: quale immenso contributo potrebbe dare alla loro comprensione lo studio puntuale e scientificamente corretto delle scienze motorie! Difficilmente la motricità del soggetto umano potrà essere conosciuta in modo serio e approfondito se non si provano direttamente o non si tenta di intuire non superficialmente le sensazioni e le emozioni che essa induce nella concretezza delle esperienze. Ciò che disegna la differenza tra scienze teoriche e scienze motorie sta nella dimensione pratica delle stesse che consente di erigere il "paradigma enattivo" basato sull'*embodied cognition* e sul *learnig by doing* come via privilegiata di apprendimenti significativi nell'ambito delle scienze del movimento umano. La dimensione pratica dell'educazione motoria e sportiva è ben visibile già nell'atto di indossare una tuta e "scendere" in palestra con sincero desiderio di fare esperienza seria di motricità intelligente e consapevole così come di provare ad intuire le sensazioni e le emozioni di un danzatore o di una danzatrice che abbia conosciuto la fatica e l'alta gratificazione dell'impegno rigoroso nell'arte coreutica.

2. Embodiment, embodied cognition, enattivismo

Il cosiddetto approccio *embodied* prende le mosse a partire dagli anni Ottanta sia sul fronte del pensiero continentale, abbinato, non a caso, ad una riscoperta della fenomenologia in senso post-antropocentrico, sia nel campo della biologia, a partire dalla nozione di *autopoiesi* promossa da Maturana e Varela (1980/1985). Non è un caso che i due epistemologi cileni fossero, in primo luogo, due biologi e avessero applicato il loro modello per spiegare il mondo organico e animale. Parimenti anche Mark Johnson e George Lakoff sono stati tra i primi sostenitori di diverse tesi sull'*embodied cognition*, focalizzando i loro studi in particolare modo sul ruolo cognitivo del linguaggio (Lakoff 1987; Lakoff & Johnson, 1999). I due autori offrono tre tipi di argomentazioni, complementari ma distinte, a favore dell'*embodiment* o incarnazione (cfr. Henry, 2000).

In primo luogo, basandosi sulle neuroscienze e sulle simulazioni di reti neurali, essi sostengono che certi concetti possono essere compresi quasi interamente attraverso l'esame del funzionamento dei processi percettivi e di controllo motorio. In seconda istanza, sulla base dell'analisi linguistico-cognitiva, ritengono che il ragionamento, che si esercita per argomenti astratti (relativamente, ad esempio, alla matematica o alla filosofia), è radicato nella logica utilizzata per argomenti prosaici quali ad esempio quelli inerenti alle relazioni spaziali, poggiando su tale considerazione la teoria della "metafora concettuale", che Lakoff e Johnson intendono come un modo di rappresentare e organizzare il mondo piuttosto che uno strumento esornativo del linguaggio, avente un ruolo puramente comunicativo. Infine, sulla base di ricerche di psicologia cognitiva e di filosofia del linguaggio, gli autori sostengono che pochissime delle categorie usate dagli esseri umani siano del tipo "bianco o nero", al contrario, la maggior parte delle categorie sarebbero molto più complesse e disordinate, proprio come i nostri corpi propri viventi e vissuti. Siamo esseri dotati di un sistema nervoso. I nostri corpi ed il modo in cui funzionano nel mondo strutturano i costrutti che possiamo usare per pen-

sare e argomentare. Emblematica è la riflessione sul fatto che «non possiamo pensare a qualsiasi cosa» (Lakoff, 1987) ma solo a ciò che ci permette di pensare la nostra cognizione incarnata⁵. Analogamente, già Paul-Michel Foucault osservava che qualsiasi istanza del pensiero è attualizzata solo se caratterizzata da una specifica materialità, in quanto il ‘possibile’ si storicizza solo grazie a manifestazioni ‘corporee’ che, da un lato, lo imbrigliano ma, dall’altro, lo rendono fruibile (cfr. Foucault, 1969/2009, pp. 131–138).

L’idea stessa di “mente” si basa largamente su molteplici sistemi incompleti di metafore e metonimie concettuali ispirate, ad esempio, ai processi di percezione, manipolazione e movimento. Questo perché non esiste ragionamento né esperienza di pensiero indipendente da un certo sistema di metafore che traggono origine dal rapporto primitivo e infantile con il corpo ma che possono svilupparsi nel corso della storia individuale dato che ogni “corpo-mente” è sempre situato in un ambiente (cfr. Lakoff & Johnson, 1999).

«Il corpo-mente come tecnologia, inoltre, è un paradigma epistemologico che va al di là della semplice affinità terminologica. Infatti, se il corpo può estendersi e rimodellarsi in relazione all’ambiente, in cui si immerge di volta in volta, allora anche il nostro apparato concettuale, l’esperienza fenomenologica e il senso del sé sono suscettibili di modificazioni davvero sostanziali» (Gatti, 2019, p. 133).

Negli ultimi anni della sua vita, lo stesso Foucault si riprometteva di studiare quelle tecnologie “invisibili” a conferma dell’intuizione secondo cui non è sbagliato parlare di «dispositivo della mente» (Chalmers & Clark, 1998).

Diversi altri studiosi hanno considerato la mente incarnata e il pensiero *embodied* nei loro studi. In particolare, negli stessi anni Varela et al. (2017) lavorano al costrutto di “cognizione incarnata” e nel 1991, nel tentativo di raccogliere in un’unica espressione varie idee fra loro interrelate, pubblicano il saggio *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience* dove introducono, tra gli altri, il concetto di *enazione* – traendo spunto anche dall’ampia produzione del filosofo francese e fenomenologo esistenziale Merleau-Ponty (cfr. note 2 e 3) e dove propongono in modo sistematico l’approccio della *cognizione incarnata*, aprendo la strada a collegamenti tra scienza e fenomenologia oltre che tra scienza e pratiche buddhiste. Attraverso questa fecondazione incrociata di diversi campi di studio, *The Embodied Mind* ha diffuso una nuova forma di scienza cognitiva chiamata *enaction* (en-azione, produzione, generazione), in cui sia l’ambiente che l’esperienza in prima persona sono aspetti dell’incarnazione. Gli autori avanzano l’ipotesi secondo cui sia l’ambiente che l’esperienza soggettiva – allo stesso modo e con la stessa forza – contribuirebbero alla conoscenza, che pertanto si palesebbe come “cognizione incarnata [*embodied cognition*]”. In sostanza, l’approccio enattivo sostiene che la conoscenza umana – in ogni sua forma – avviene attraverso l’esperienza corporea o, meglio, che ogni conoscenza è da ritenersi l’esito di continue reciproche relazioni fra mente, corpo e mondo. La cognizione risulta pertanto incarnata in senso sia *strutturale*, essendo essa supportata da processi neurali, corporei e ambientali, che *fenomenologico*, essendo essa attività mentale esperita soggettivamente tale da includere anche l’esperienza di noi stessi in quanto soggetti corporei situati nel mondo.

5 Si veda nel prosieguo del saggio la definizione di “immagine guida del movimento” o “immagine mentale poli-sensoriale del gesto”.

Il ruolo del corpo è dunque fondamentale nei processi di conoscenza. A questo proposito Melchiorre (1984) scrive che «con un termine usato da Merleau-Ponty potremmo, in tal senso, parlare del corpo come del *geométrale* conoscitivo, ovvero come dell'asse coscienziale in funzione di cui le forme dell'esistenza vengono declinate in una direzione o nell'altra» (Melchiorre, 1984, pp. 14–15).

Tale *disposizione conoscitiva* dell'asse corporeo ha un ruolo di natura sia causale che costitutiva, in quanto il soggetto conoscente, attraverso il suo agito corporeo, può sia facilitare che ostacolare i processi di acquisizione di abilità motorie e sportive, ponendo funzioni vincolanti. Secondo l'enattivismo la cognizione scaturisce dall'interazione dinamica tra un organismo che agisce e il suo ambiente, in quanto il "proprio" ambiente è quello che ciascuno crea in modo selettivo attraverso le personali capacità di interagire col mondo. Tale visione consente di esplorare nuovi scenari negli studi di pedagogia e di didattica dello sport, proponendosi a paradigma elettivo anche per le scienze motorie: solo per fare qualche esempio, l'apporto dell'enattivismo allo sport e alla motricità potrebbe contribuire a riflessioni e ricerche su come la meccanica del corpo può sostituire la necessità del calcolo fornendo anche soluzioni a vari compiti percettivi e motori. Potrebbe, altresì, guidare la disamina delle basi neurali per la cognizione sociale che potranno condurre a perfezionamenti nell'interazione dell'atleta col proprio ambiente.

3. L'approccio enattivo per lo studio della pedagogia dello sport

Prima di procedere, pare necessaria in questo frangente una chiarificazione terminologica su ciò che si intende per *embodied mind* ed *embodied cognition* che sta alla base sia della *embodied mind* che della *embodied cognition*. Qual è la differenza tra *mind* and *cognition*? Cosa si intende per cognizione? Cosa si intende per corpo? L'enattivismo, a differenza di altri approcci, tenta di fornire un principio di definizione del corpo come un sistema *autopoietico* e di auto-individuazione. Ed è il concetto di autonomia che consente di fornire la definizione su cosa si intende per "corpo" secondo l'approccio enattivo: non è il corpo inteso come un sistema funzionale definito in termini di *input* e *output* – come viene inteso dalla scienza cognitiva funzionalista – ma piuttosto il corpo come adattivamente autonomo e quindi come sistema di attribuzione di senso. Da notare che il corpo umano nel suo insieme comprende un numero di sistemi autonomi sovrapposti, come ad esempio il sistema nervoso e il sistema immunitario e che questi sistemi possono incorporare elementi extra-organici (come, ad esempio, protesi neurali) nelle loro reti operativamente chiuse di processi abilitanti (Di Paolo, 2009; Thompson & Stapleton, 2009)⁶.

La cognizione, nella sua forma più generale, consiste nell'*attribuzione di senso*, ovvero nella regolazione adattativa degli stati e delle interazioni da parte di un agente rispetto alle conseguenze per la vitalità e redditività dell'agente stesso. Senza un corpo non può dunque esserci attribuzione di senso. In aggiunta, l'attribuzione di senso è un processo corporeo di autoregolazione adattativa. Il legame tra corpo e cognizione è di conseguenza costitutivo e non meramente causale. Essere *attributore di senso* significa, tra le altre cose, essere un corpo nel senso preciso di 'corpo' così come inteso nell'approccio fenomenologico-enattivo, ovvero di essere autonomo e precario (Di Paolo & Thompson, 2017).

6 Per approfondire la relazione tra queste caratterizzazioni sistemiche del corpo e gli aspetti neuro-fenomenologici o soggettivi ed esperienziali del corpo si veda Thompson (2007).

Gli approcci incarnati alla cognizione sostengono che il corpo è *cruciale* per la cognizione. Tuttavia, nonostante molti decenni di ricerca, ciò che sostiene questa “tesi di incarnazione” non è ancora chiaro. Tale tesi dipende da come interpretare i significati dei suoi termini chiave: *corpo* e *cognizione*, nonché da cosa significa esattamente dire che il corpo è cruciale per la cognizione. Negli ultimi anni, il termine “incarnato” è stato usato elasticamente per riferirsi a innumerevoli e diversificati contesti: dalle idee conservatrici su come l’azione corporea fornisca una forma per le rappresentazioni neuronali o aiuti a ridurre il carico computazionale sino a una varietà di proposte di *incarnazione radicale*, inerenti ad esempio al fatto che:

- gli schemi cinestesici del corpo siano una parte costitutiva delle abilità mentali;
- il *know-how* senso-motorio sia parte costitutiva dell’esperienza percettiva;
- la regolazione della vita corporea sia parte costitutiva della coscienza fenomenica e dei suoi substrati neurofisiologici estesi;
- l’interazione sociale senso-motoria possa essere parte costitutiva della cognizione sociale.

In alcuni casi, tali proposte di “incarnazione radicale” si basano su una visione enattiva che concepisce la cognizione come costitutivamente dipendere dal corpo proprio vivente e vissuto – *Leib* nella fenomenologia tedesca ovvero (*sarx*) nella filosofia greca antica (Scarpa, 2008; 2011) – inteso come sistema autonomo. Altresì il paradigma enattivo de-enfatizza il ruolo delle rappresentazioni formali che vengono tradizionalmente utilizzate nell’insegnamento delle *hard sciences* – quali la matematica, la geometria, la fisica – con connotazione prevalentemente teoretica, privilegiando l’uso di interfacce multimodali uomo-computer per “sensorializzare” il processo di apprendimento dei domini disciplinari, al fine di renderlo maggiormente significativo (Sanchez et al., 2007).

Venendo al dunque in merito alla differenza tra *mind* e *cognition* (spesso usati indebitamente come sinonimi) potremmo sostenere che una prima divergenza consiste nelle scienze o nelle discipline da cui hanno tratto origine: la prima dalla tradizione filosofica occidentale e la seconda dalla neuropsicologia. Inoltre, *cognition* connota un termine generico per indicare l’atto o il contenuto della conoscenza mentre il termine *mente* indica la facoltà o la sede in cui tale atto si compie. Dunque, è possibile sostenere che la differenza tra i due sostantivi – *cognition* e *mente* – sta nel fatto che la *cognition* concerne il processo di conoscenza mentre la *mente* è la capacità/possibilità che si attui qualsiasi forma di pensiero razionale. Ed è in questo frangente che si può identificare l’intersezione tra filosofia della mente e scienze cognitive specializzate in *embodiment*, consapevolezza, coscienza, percezione e azione situate, così come esplorate nel *paradigma enattivo*, campo intrinsecamente interdisciplinare e in rapido movimento ed espansione (cfr. Margiotta, 2011).

Dopo queste chiarificazioni terminologiche – utili alla nostra trattazione – cercheremo ora di porre particolare enfasi al paradigma enattivo citato poco sopra, al fine di spiegare il processo di acquisizione delle abilità sportive e il controllo del movimento umano. Va specificato che l’enattivismo si pone all’interno di almeno tre correnti teoretiche alternative al cognitivismo: la psicologia ecologica, intesa anche come studio della regolazione del movimento, della percezione diretta e dell’interdipendenza reciproca tra percezione e azione; il modello dinamico, attraverso il quale vengono spiegati alcuni concetti relativi alla coordinazione

e alle abilità motorie (vincoli o emergenza di movimento); l'approccio enattivo, che integrando e trascendendo le altre correnti di pensiero, è da intendersi come estensione concettuale delle scienze cognitive. Questo paradigma si oppone al dualismo e al riduzionismo prevalenti nella cultura occidentale dominante (Scarpa & Carraro, 2011), presupponendo una sorta di "fusione" e unità psicofisica nell'atleta, inseparabile dall'ambiente (Varela et al., 1991/2017).

Il corpo contribuisce alla cognizione in modi sorprendenti, secondo modalità che i cosiddetti approcci standard, maggiormente orientati ad un modello computazionale della cognizione, spesso non riescono ad apprezzare. Il contributo dell'enattivismo allo studio della pedagogia dello sport può contribuire al sorgere di riflessioni e ricerche su come la meccanica del corpo può sostituire la necessità del calcolo fornendo soluzioni a vari compiti motori e percettivi, oppure può guidare la disamina delle basi neurali per la cognizione sociale che potranno condurre a perfezionamenti nell'interazione dell'atleta col proprio ambiente, costituito non solo da persone ma anche da oggetti e così via (cfr. Cappuccio, 2019).

4. La didattica enattiva come opportunità innovativa per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento delle abilità motorie e sportive

Considerando la didattica come sapere autonomo strettamente interdipendente con altre discipline e condividendo la definizione tradizionale di Galliani (1998) quale *scienza della prassi pedagogica e organizzazione sistemica delle azioni formative* finalizzata all'ottimizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento, richiedente sia competenza disciplinare che metodologica, vorremmo mettere in evidenza come il connubio tra didattica e paradigma enattivo possa ad oggi costituire un'opportunità innovativa per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento delle abilità motorie e sportive. Il modello di didattica a cui afferiamo è da intendersi nei termini di *autopoiesi sistemica*, che in una delle sue evoluzioni è possibile schematizzare come in *Figura 1*.



Figura 1. Schematizzazione del modello di didattica dell'autopoiesi sistemica (adattato da: Galliani, 1998).

Per organizzare correttamente le sue azioni formative, l'insegnante ha bisogno di essere sostenuto da conoscenze specifiche che riguardano quattro sistemi: epistemologico, strategico, informativo e operativo. Si tratta di quattro sistemi che, a loro volta, costituiscono un "supersistema", un tutto che considera in stretta correlazione le varie parti, le quali così acquistano un significato più ampio che non avrebbero se fossero considerate isolatamente. È un "supersistema" che ogni insegnante deve mentalmente costruirsi e impegnarsi ad arricchire continuamente di significato attraverso la riflessione critica sulle azioni formative concrete (cfr. Galliani, 1998).

Ne deriva che qualsiasi progetto educativo – ancor più se inerente alle abilità motorie e sportive – non può tralasciare le conoscenze sul funzionamento della mente umana come derivano dalla prospettiva enattiva, sempre più avvalorata dalla ricerca neurofenomenologica, il cui connubio con la didattica ha cominciato ad instaurarsi soltanto di recente.

Intendendo dunque per didattica la scienza della prassi pedagogica che consente l'ottimizzazione dei processi di apprendimento e di insegnamento – i quali, pur interagendo tra loro, seguono percorsi diversi e autonomi – è possibile rappresentare detti processi mediante due traiettorie inter dipendenti che partono da motivazioni ed esigenze diverse: quella del docente (regista) e quella del discente (attore), le quali si incontrano in uno spazio-tempo comune per giungere a risultati per entrambi sempre provvisori, che potremmo definire "enattivi" o, meglio, generativo-trasformativi.

Tale definizione può essere ben schematizzata dalla rappresentazione di *Figura 2*, che ricaviamo da Pier Giuseppe Rossi (2011, pp. 21–23), uno dei primi studiosi in Italia che si è occupato dell'applicazione del modello enattivo alla didattica, secondo cui il sistema evolve di per sé stesso non soltanto in base a cambiamenti "meccanici" indotti dall'ambiente ma anche grazie alle sue strutture interne.

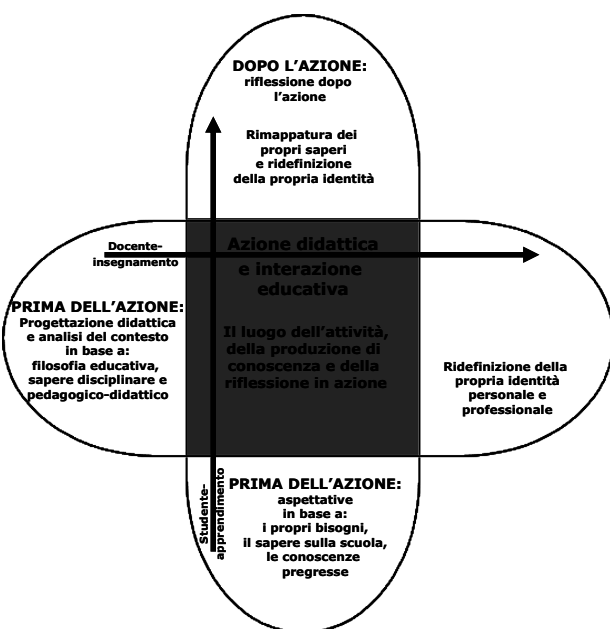


Figura 2. Rappresentazione dei processi dell'insegnare e dell'apprendere in due traiettorie indipendenti a partire dalle motivazioni ed esigenze del formatore e del formando (Rossi, 2011, p. 22).

Da quanto brevemente illustrato si ricava che la conoscenza intesa come “apprendimento significativo” si realizza soprattutto attraverso l’intervento attivo e diretto del soggetto. Il modello della didattica enattiva contempla uno “spazio-tempo” condiviso, dove formatore e formando interagiscono spinti dal “bisogno di incontrarsi”, in quanto insegnamento e apprendimento sono fattori di confronto trasformativo continuo per entrambi. Il nucleo della teoria dell’enattivismo vede nella scienza didattica il concretizzarsi dell’azione che si manifesta in “quel fare assieme” che incide sul modo di essere futuro tanto dei formandi che dei formatori.

Attraverso la didattica enattiva si costruiscono reti cognitive, affettive e relazionali incarnate e situate, in cui ciascuno si modifica mentre modifica l’ambiente circostante così come l’*en-azione* trasforma il sistema durante il processo di conoscenza (cfr. Rivoltella, 2021). Nel corso della *trasform-azione*, che è una modalità di azione e non un suo prodotto, si attua il processo di apprendimento in una reciprocità feconda: la persona giunge alla conoscenza perché si trasforma ma anche si trasforma perché conosce. La conoscenza è dunque uno *stato* della persona in trasformazione e coinvolge *cognizione-corpo-ambiente* nello spazio dell’azione e del co-emergere del sistema trasformativo.

L’applicazione del modello enattivo alla didattica da parte di Rossi (2011) ha portato a riflettere sulle relative conseguenze applicative anche nello studio delle scienze motorie, grazie alla descrizione del complesso connubio – ma affascinante nonché utile a livello didattico – tra uomo e *robot* nell’espressione artistica della danza: una scena in cui l’Étoile Roberto Bolle sperimenta un passo a due con un braccio robotico di oltre una tonnellata, non facendo dimenticare allo spettatore che un danzatore è al tempo stesso un artista, oltre che un atleta. Tale incontro danzante con il braccio meccanico, in una modalità incredibilmente umana, non lascia spazio a descrizioni teoretiche: si possono solo ammirare quelle linee disegnate dai corpi umano-robotici nello spazio-tempo dell’esibizione che svaniscono nel momento stesso in cui vengono messe in scena, per rimanere impresse soltanto nella mente dei fruitori di quell’unico e irripetibile spettacolo. Detto altrimenti, per giungere ad un nodo esplicativo ed esperienziale l’azione performativa coinvolgente di un danzatore suscita nelle menti incarnate circostanziali *immagini guida* condensate di tutte le informazioni provenienti dai cinque analizzatori di senso, riproducendo in ciascuna mente incarnata – radicata nel mondo al quale è al tempo stesso aperta – l’immagine di un proprio gesto che, a sua volta, rimanda all’immagine ottica con la quale l’esperienza cinestesica era in precedenza collegata (Prinz, 1997).

Più nello specifico, l’immagine mentale del gesto è la risultante di un’elaborazione di percezioni visive, acustiche, tattili e cinestesiche che vengono inglobate in una *concezione* unitaria dello stesso. Le informazioni che vengono raccolte dall’ambiente, raggiungono la corteccia cerebrale in pochi millisecondi, una volta raggiunta la corteccia vengono sottoposte a ulteriori confronti, riconosciute e trasformate in informazioni utili alla soluzione del problema in esame⁷.

7 È attualmente riconosciuto che la maggior parte delle informazioni vengono convogliate attraverso la vista (Marr, 2010), mentre la percentuale rimanente è costituita dall’udito e dagli altri sensi che collaborano nel dare informazioni durante lo svolgimento del gesto. È soprattutto nei principianti che le informazioni visive prevalgono rispetto a quelle degli altri sensi. Ma col progredire dell’esperienza e dell’apprendimento tale percentuale tende a diminuire, manifestandosi un graduale passaggio di utilizzo dalle informazioni *esterocettive* a quelle *enterocettive*. Se il principiante, e in modo particolare il bambino, costruiscono l’immagine mentale attraverso una rappresentazione semplice e di struttura, l’esecutore esperto, ad esempio l’atleta, costruisce invece l’immagine analizzando il gesto che gli viene proposto nei minimi dettagli.

È così, infine, che, l'esperienza motoria stessa del danzatore diviene riflessiva in quanto il dialogo interiore che nasce dall'intensità dell'esperienza intra- e inter-soggettiva consente un ritorno più intenso alla *prestazione* per trasformarla sempre di nuovo (cfr. Scarpa & Nart, 2011). A nostro parere ne deriva che le teorie enattive possono spiegare più efficacemente di altre i resoconti rappresentativi di alcuni tipi di cognizione di alto livello sottesi alle migliori performance motorie e sportive, come ad esempio le arti marziali, o a pratiche affini come ad esempio la danza (Krein & Ilundáin-Agurruza, 2017; cfr. Sanchez et al., 2007). Va tuttavia rilevato che in Occidente vige la tendenza di teorizzare eccessivamente, anche sulla pratica stessa, tant'è che Varela et. al. nell'ultima edizione rivisitata di *The Embodied Mind* (Varela et al., 2017), presumibilmente nell'intento di limitare tale propensione, oltre a chiarire le argomentazioni sostanziali a favore dell'approccio enattivo mettono in luce l'importanza delle *filo-pratiche* buddiste mirate al miglioramento della consapevolezza di sé e della propria identità corporea raggiungibili attraverso specifiche tecniche di riduzione e di controllo dello stress. L'accostamento della filosofia e della scienza occidentale al buddhismo, in questo frangente, è sostenuto da una molteplicità di ragioni: in oriente e nel buddhismo l'enattivismo viene praticato più che teorizzato, a differenza di quanto avviene in Occidente dove lo stesso viene molto teorizzato anziché messo in pratica, entrando in un circolo vizioso con le idee veicolate dal paradigma en-attivo stesso.

Pur nella molteplicità di letture, visioni, interpretazioni delle regole di Buddha, tra i principi fondamentali di tale corrente filosofico-religiosa ve ne sono due in particolar modo che riteniamo fondamentali in questa trattazione: il *principio di non sostanzialità* e il *principio di impermanenza* (Pasqualotto, 2008). Il primo principio si riferisce al fatto che non è possibile pensare alla 'mia' esperienza come a qualcosa di separato dall'universo cui appartengo. Il secondo principio è strettamente interrelato al primo in quanto sostiene che ogni 'mia (en)-azione' ha una ripercussione sull'universo e può riversarsi sulla stessa soggettività che l'ha posta in essere, in quanto tutte le realtà sensibili sono fluide e quindi in continuo movimento, il quale è strettamente connesso all'ambiente di cui la soggettività è parte. Naturalmente Varela et. al. (1991/2017) non sono i primi a "rivolgersi ad est" per trovare "soluzioni a problemi", ma per coloro che non hanno familiarità con l'importanza delle tradizioni mistiche orientali e in modo peculiare con le filosofie e le pratiche buddhiste, il loro lavoro costituisce una grande introduzione.

Entro il filone teoretico enattivo, che sostiene la necessità di rinnovare le teorie e le pratiche educative grazie a un'alleanza tra pedagogia fenomenologica e scienze cognitive nella specifica prospettiva dell'*embodiment*, si rivelano significative le riflessioni di Francesconi e Tarozzi (2012; 2019) e di Francesconi e Gallagher (2018) secondo cui una "pedagogia della coscienza" strutturata sul corpo (*coscienza incarnata*) non può che avere un impatto innovativo nell'ambito delle scienze dell'educazione. Nella fattispecie, l'attenzione pedagogica dovrebbe essere focalizzata sulla "prospettiva in prima persona" e sulla coscienza corporea, come d'altra parte è nell'evidenza delle pratiche meditative che consentono la connessione consapevole tra mente e corpo, l'esperienza di presenza mentale, la capacità di rimanere nel flusso del *qui ed ora*, il conscio discernimento e la differenziazione degli accadimenti circostanti (Francesconi & Tarozzi, 2012, p. 284). In sostanza, una pedagogia fenomenologica radicata sul paradigma dell'incarnazione supporta il formando nell'analisi e nella comprensione delle proprie esperienze, nell'intento di potenziare e accrescere la sua capacità di divenire autentica e sostanziale esistenza nel mondo, ovvero di favorirne l'estrinsecazione del sé (Margiotta, 2015).

In una prospettiva rovesciata, secondo il *metarealismo* (Guitton, Bogdanov & Bogdanov, 1991), nell'evoluzione dell'Universo la materia, forse grazie ad un principio ordinatore, si è evoluta da cosa materiale a essere vivente, cosciente di sé e della propria esistenza. L'uomo non è quindi definibile solo come *coscienza incarnata*, come ha riconosciuto la fenomenologia, ma potremmo dire che è al tempo stesso *corpo cosciente*. La persona può esser definita, in un certo senso, come corpo vivente: un corpo che costituisce la sua *apertura e radicamento al mondo* (Merleau-Ponty, 1945/1965) e che gli consente di estrinsecarsi e manifestarsi attraverso il movimento, in quanto ogni espressione volontaria dell'uomo è permessa da movimenti del corpo proprio che in prima istanza potrebbero essere definiti razionali.

«Il corpo vivo è l'unico oggetto che la volontà del mio io puro possa muovere liberamente e spontaneamente e che sia mezzo per produrre un movimento spontaneo e mediato di altre cose; [...] solo i corpi vivi possono essere mossi spontaneamente e immediatamente ("liberamente"), e ciò attraverso l'io libero e la sua volontà, che al corpo vivo ineriscono» (Husserl, 1913/1950, p. 154).

L'uomo è coscienza incarnata così come è corpo cosciente, un corpo che costituisce il suo radicamento nel mondo, il punto zero di ogni orientamento. Un corpo che costituisce la possibilità stessa di esserci della mente. Senza il corpo non è pensabile l'esistenza della mente. Il corpo, e in particolar modo quella struttura materiale chiamata cervello, costituisce la possibilità d'esserci della mente.

A chiusura, a proposito del ruolo dell'agito corporeo nella costituzione dell'individuo psicofisico, si può sostenere che:

«Non è possibile mettere in atto la rappresentazione di un essere vivente assolutamente immobile: essere legato ad un luogo senza muoversi equivale a dire nello stesso tempo "essere pietrificato" [...] Per la costruzione dell'individuo è quindi necessario, in maniera insuperabile, il libero movimento» (Stein, 1917/1985, p. 163).

5. Conclusioni

Nonostante in Occidente si fatichi ancora ad applicare le teorie enattive alla didattica delle attività motorie e sportive, va ricordato che in Italia Gomez Paloma (2009; 2013) è stato tra gli antesignani ad aver posto in evidenza il ruolo delle neuroscienze nella ricerca educativa e didattica, consentendo di applicare le teoretiche dell'enattivismo nel campo delle scienze motorie. In particolare, grazie a un'analisi puntuale della concezione autopoietica della corporeità nonché del contributo dell'*embodied cognition*, delle teorie sui neuroni specchio e dell'applicazione della *mindfulness* alle discipline motorie, sono state offerte metodologie e strumenti utili alla acquisizione e al potenziamento di competenze migliorative per l'insegnamento delle abilità motorie, generando un ampio spazio di intermediazione euristica e culturale (cfr. Gomez Paloma et al., 2013; 2016a; 2016b; 2017).

In un prossimo futuro auspichiamo pertanto che la pedagogia e la didattica dello sport possano avvalersi del paradigma enattivo per esplorare importanti punti di connessione tra gli studi empirici della psicopedagogia dello sport e l'approccio incarnato alle scienze cognitive. Ciò offrirebbe un'occasione unica di

collaborazione interdisciplinare, promuovendo opportunità di apprendimento reciproco tra scienziati dello sport teorici e applicati, neuroscienziati cognitivi, psicolinguisti, filosofi della mente, fenomenologi, pedagogisti, educatori e professionisti che lavorano in ambienti sportivi, compresi allenatori e atleti di varie discipline (Cappuccio, 2019). La teoria inerente all'*embodied cognition* offre forse il paradigma più adatto per perseguire questa integrazione e collaborazione interdisciplinare: gli specialisti della pedagogia dello sport riconoscono che i risultati e i modelli della scienza cognitiva incarnata possono consentire loro di sviluppare metodologie didattiche più efficaci; allo stesso modo, gli specialisti nelle scienze cognitive non possono trascurare la pedagogia dello sport, poiché questo campo è uno dei terreni più ricchi per l'esplorazione empirica, la scoperta sperimentale e la convalida epistemologica di modelli e teorie. La cooperazione tra questi due settori promette vantaggi immediati e tangibili, in quanto consente di dimostrare la correttezza dei modelli teorici testando l'efficacia con cui è possibile migliorare le prestazioni degli alunni/atleti; parallelamente, aumenta il valore della scienza dello sport per la scienza cognitiva, dimostrando come lo studio empirico delle prestazioni atletiche possa ispirare e validare nuovi modelli esplicativi di capacità senso-motoria, controllo, attenzione, memoria e interfacce linguaggio-azione. Le prestazioni nell'ambito delle discipline motorie e sportive possono fornire preziose informazioni per le scienze della mente, raccontando come le abilità vengono effettivamente messe in atto e controllate attraverso il corpo e grazie ad una inequivocabile delimitazione dei confini dinamici tra il medesimo con mente e mondo.

Crediamo pertanto che la pedagogia e la didattica dello sport possano proficuamente avvalersi del paradigma enattivo per testare punti di connessione tra i suoi studi empirici e l'approccio incarnato alle scienze della mente. L'enattivismo offre un paradigma assai adatto per perseguire quell'auspicata collaborazione interdisciplinare tra specialisti delle discipline motorie e sportive sia teorici che applicati, riconoscendo che i risultati e i modelli dell'*embodied cognition* possono consentire di sviluppare metodologie di insegnamento-apprendimento oltre che di allenamento ancor più efficaci (cfr. Ceciliani & Tafuri, 2017; Ceciliani, 2018; Agostini & Francesconi, 2021). Detto altrimenti, è indubbio l'apporto delle scienze motorie e sportive alle scienze cognitive, in quanto lo studio empirico delle prestazioni atletiche può ispirare e validare nuovi modelli esplicativi delle capacità sensomotorie oltre che dei processi attentivi, mnestici, decisionali e di controllo, definendo confini dinamici tra il soggetto – sistema cognitivo – e l'oggetto – dominio cognitivo (Zambianchi & Scarpa, 2020).

6. Prospettive future di ricerca

Abbiamo avuto modo di sottolineare come l'eccesso di teorizzazione sull'enattivismo e la parallela carenza di competenze pratiche e metodologiche per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento delle abilità motorie e sportive costituisca un elemento cruciale per l'applicazione della didattica enattiva in Occidente, ciò per il fatto stesso che tale approccio si rifà proprio alle pedagogie basate sull'*attività* e sul *learning by doing* applicati a tutte le discipline oggetto di insegnamento (e.g., fisica, matematica, chimica, geometria, ecc.). L'auspicio è che anche in Occidente si possa passare nella realtà di tutti i contesti educativo-didattici – dunque non solo inerenti alle scienze motorie – da un approccio basato sul *sapere pratico teorizzato* tipico di un atteggiamento pedagogico disincarnato ad un approccio basato sul sa-

per teoricopraticato, mettendo realmente in atto il paradigma enattivo nelle didattiche disciplinari. Il fine è quello di poter ottimizzare i processi di insegnamento e di apprendimento in tutti gli ambiti della conoscenza ma ancor più in quello delle discipline motorie e sportive, rispetto alle quali i vantaggi teorici e pratici sono reciproci: l'enattivismo offrendo spiegazioni plausibili in merito alle prestazioni sportive di alto livello e nel contempo lo sport consentendone la convalida.

In ultima analisi, assodato che l'enattivismo – e le connesse teorie sull'*embodied cognition* – più di altri approcci è in grado di fornire un principio di definizione del corpo come “sistema autopoietico e di auto-individuazione”, confidiamo che lo stesso possa essere avanzato come uno tra i paradigmi elettivi per spiegare il processo di controllo del movimento umano e di acquisizione delle abilità motorie e sportive. Altresì sarà necessario analizzare le reciproche influenze e/o connessioni concettuali tra paradigma enattivo e i principali modelli esplicativi dell'esecuzione, controllo e apprendimento del movimento umano e della prestazione motoria (cfr. Edwards, 2011): approccio *cognitivist*; approccio *dinamico*; approccio *ecologico*. Quest'ultimo approccio sembra essere quello avente maggior affinità con il paradigma enattivo, in quanto considera la complessa interazione tra *individuo* (o, 'tradotto' con il 'linguaggio' di matrice enattiva, “agente incarnato e situato nel mondo”), *compito*, *ambiente* e pone in evidenza il ruolo della *percezione* come meccanismo diretto attraverso il quale l'individuo può identificare immediatamente nell'ambiente le informazioni già presenti e funzionali all'*azione* (Figura 3)⁸.

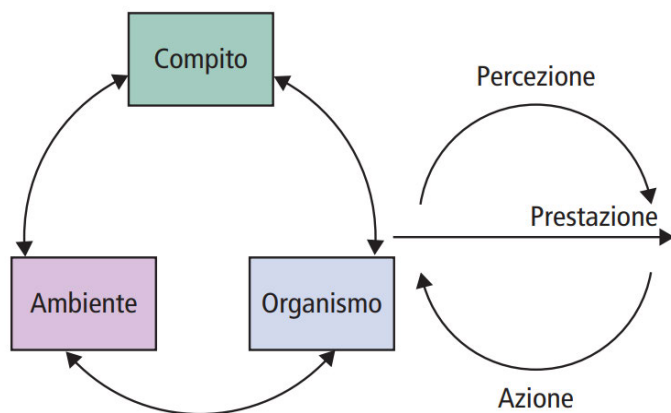


Figura 3. Rappresentazione grafica dell'approccio ecologico (adattata e semplificata da Edwards, 2011).

Il rapporto percezione-azione appena descritto (e rappresentato in *Figura 3*) sembra appena abbozzato nell'approccio *ecologico*, mentre riteniamo che il paradigma enattivo presenti una visione più matura e complessa di tale rapporto. Infatti,

8 Facendo riferimento alla rappresentazione di cui alla *Figura 3* e alla rispettiva spiegazione dell'approccio *ecologico* riteniamo che, in una futura integrazione con il paradigma enattivo e le teorie inerenti all'*embodied cognition*, in prima istanza, risulterà proficuo, nonché necessario, sostituire il termine 'organismo' con 'agente incarnato' e *situato nel mondo*. Parimenti andrà rivisitata la rappresentazione grafica (e la relativa spiegazione) circa il complesso rapporto tra percezione e azione.

«Secondo l'approccio enattivo come [...] sviluppato da Noë (2004), la percezione non è qualcosa che "ci accade", che accade "dentro di noi"; essa è piuttosto qualcosa che noi facciamo. Percepire è un tipo di azione, e richiede una conoscenza tacita e pratica di come la stimolazione sensoriale cambia con il variare delle azioni che uno compie» (Colombetti & Thompson, 2008, par. 30).

Alva Noë (2004) sostiene che percepire è qualcosa che facciamo, non qualcosa che ci succede. Le strutture e i processi cognitivi emergono da configurazioni ricorrenti di percezione e azione: in sostanza ogni azione è percezione e ogni percezione è azione, dunque enazione.

Ciò risulta particolarmente evidente nell'analisi della *propriocezione*⁹, ovvero la capacità del cervello-mente di 'percepire' l'esatta posizione del proprio corpo e delle sue singole parti in rapporto all'ambiente; in quanto è l'azione o, più precisamente, la contrazione muscolare, che a sua volta sollecita specifici analizzatori di senso come i *fusi neuromuscolari* e *gli organi tendinei del Golgi*, che consente la propriocezione stessa e la *cinestesia* (sensazione provocata dalla contrazione e/o dal movimento dei muscoli volontari), ovvero la consapevolezza del proprio corpo e delle sue singole parti; nonché la posizione del proprio corpo e delle sue singole parti rispetto all'ambiente; infine la posizione delle singole parti del corpo rispetto a un centro di riferimento 'ideale' presente nel corpo stesso (cfr. Husserl, 1913/1950; Stein, 1917/1985; 1930/2000).¹⁰

In questo saggio, dunque, prendendo le mosse da un *approccio radicalmente enattivo alla cognizione*, è stato de-enfatizzato il ruolo delle rappresentazioni mentali e posto invece l'accento sull'importanza della *dimensione ambientale* nell'acquisizione delle abilità motorie. L'approccio ecologico sembra avere molteplici nessi con il paradigma enattivo nello studio della regolazione del movimento, della percezione diretta e dell'interdipendenza reciproca tra percezione e azione, la quale tuttavia sembra teoreticamente solo abbozzata e necessita di ulteriori studi e approfondimenti.

In futuro, crediamo risulterà estremamente proficuo lo studio approfondito circa il confronto e le affinità tra *paradigma enattivo* e *approccio ecologico* (cfr. McMorris, 2004; Wulf, 2013), al fine di sviluppare un modello teoretico aggiornato sullo studio dell'esecuzione, controllo e apprendimento del movimento umano, che abbia risvolti applicativi e pratici innovativi nella didattica delle attività motorie e sportive, il quale, in prima istanza, potrebbe essere qui definito come paradigma '*eco-fenomenologico-enattivo*'.

9 Merita qui fare breve cenno al *sentimento fondamentale corporeo* che Rosmini (cfr. Melchiorre, 1984, pp. 194-205) – antesignano 'inconsapevole' della fenomenologia di Husserl – definì come la peculiare *percezione soggettiva* del corpo proprio che si distingue da quella *estrasoggettiva*; un sentimento fondamentale e universale grazie al quale "sentiamo la vita essere in noi" e, "dall'esser vivi, noi percepiamo il nostro corpo come una cosa con noi", vale a dire "ch'egli è da noi *sentito come consenziente*". Ciò pare corrispondere a quella che oggi definiamo propriocezione cinestésica.

10 Rimandiamo ad altra sede l'approfondiremo, in termini fenomenologici, del rapporto tra *io-corpo* e *io-puro*, necessario per spiegare la *posizione delle singole parti del corpo* (lontano-vicino; alto-basso; avanti-dietro; distale-prossimale; ecc.) *rispetto a un centro di riferimento 'ideale'* presente nel corpo stesso. Di fatti, secondo Husserl (1913/1950, p. 154), "il ruolo privilegiato del corpo vivo" – organo del volere avente uno strato di sensazioni localizzate e latore di liberi movimenti – "come campo di localizzazione è il presupposto delle altre particolari caratteristiche del corpo vivo rispetto a tutte le cose materiali"; *il corpo vivo inerisce all'io-puro* e alla sua libera volontà, è "campo della localizzazione delle sue sensazioni" e "gli organi in cui esso si articola" permette loro di "percepire il mondo esterno" nonché il *rapporto tra le singole parti del corpo proprio vissuto*.

Riferimenti bibliografici


- Agostini, E., & Francesconi, D. (2021). Introduction to the special issue “embodied cognition and education”. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20(3), 417–422. <https://doi.org/10.1007/s11097-020-09714-x>
- Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19(1), 1–15. <https://doi.org/10.1037/h0044160>
- Cappuccio, M. L. (Ed.). (2019). *Handbook of Embodied Cognition and Sport Psychology*. Cambridge: MIT Press.
- Ceciliani, A. (2018). From the embodied cognition to the embodied education in the physical and sports sciences. *Encyclopaideia*, 22(51), 11–24. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/8424>
- Ceciliani, A., & Tafuri, D. (2017). Embodied Cognition in Physical Activity and Sport Science. In F. G. Paloma, D. Ianes, & D. Tafuri (Eds.), *Embodied Cognition: Theories and Application in Education* (Ch. 7). New York: Nova Science Publisher.
- Chalmers, D. & Clark, A. (1998). The Extended Mind. *Analysis*, 58(1), pp. 7–19. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/3328150>
- Colombetti, G., & Thompson, E. (2008). Il corpo e il vissuto affettivo: verso un approccio «enattivo» allo studio delle emozioni. *Rivista di estetica*, 37, 77–96. <https://doi.org/10.4000/estetica.1982>
- Di Paolo, E. (2009). Extended life. *Topoi*, 28, 9–21. <https://doi.org/10.1007/s11245-008-9042-3>
- Di Paolo, E., & Thompson, E. (2017). *The Enactive Approach*. London: Routledge.
- Edwards, W. H. (2011). *Motor learning and control: From theory to practice*. Belmont: Cengage Learning.
- Foucault, M. (2009). *L’Archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli. (Original work published 1969)
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2012). Embodied education: A convergence of phenomenological pedagogy and embodiment. *Studia phaenomenologica*, 12, 263–288. <https://doi.org/10.7761/SP.12.263>
- Francesconi, D., & Gallagher, S. (2018). Embodied cognition and sports pedagogy. In M. Cappuccio (Ed.), *Handbook of Embodied Cognition and Sport Psychology* (pp. 249–272). Cambridge: MIT Press.
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2019). Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective. In M. Brinkmann, J. Tüerstig, & M. Weber-Spanknebel (Eds.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment: Phänomenologische Erziehungswissenschaft* (Vol. 8) (pp. 229–247). Wiesbaden: Springer VS.
- Galliani, L. (1998). Didattica e comunicazione. *Studium Educationis*, 4, 626–662.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gatti, G. (2019). *Dispositivo: Un’archeologia della mente e dei media*. Roma: Roma TrE-Press. <https://doi.org/10.13134/978-88-32136-84-5>
- Gomez Paloma, F. (Ed.). (2009). *Corporeità, didattica e apprendimento: Le nuove neuroscienze dell’educazione*. Salerno: Edisud.
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied Cognitive Science: Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- Gomez Paloma, F., Ascione, A., & Tafuri, D. (2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & insegnamento*, 14(1S), 75–88. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1879>
- Gomez Paloma, F., Calò, M., Borrelli, M., & Tafuri, D. (2017). Embodied Cognition Design. La pedagogia sperimentale tra cognizione corporea e spazio architettonico. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 41–52. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2544>
- Gomez Paloma, F., D’anna, C., Rio, L., & Pastena, N. (2013). Embodiment cognitive science in educational field. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 1054–1062. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.120>
- Gomez Paloma, F., & Tafuri, D. (2016). Embodied Cognition: Body, Movement and Sport for

- Didactics. *Italian Journal of Educational Research*, 17, 41–52. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1901>
- Guitton, J., Bogdanov, G. & Bogdanov, I. (1991). *Dieu et la science: Vers le metarealisme*. Paris: Grasset.
- Henry, M. (2000). *Incarnation: Une philosophie de la chair*. Paris: Seuil.
- Husserl, E. (1950). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi. (Original work published 1913)
- Krein, K., & Ilundáin-Agurruza, J. (2017). High-level Enactive and Embodied Cognition in Expert Sport Performance. *Sport, Ethics and Philosophy*, 11(3), 370–384. <https://doi.org/10.1080/17511321.2017.1334004>
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Margiotta, U. (2011). *The structure of cognitive modifiability: A new deal for education in the XXI century*. In U. Margiotta (Ed.), *The Changing Mind: From neural plasticity to cognitive modifiability* (pp. 317–353). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della Formazione*. Roma: Carocci.
- Marr, D. (2010). *Vision: A Computational Investigation into the Human Representation and Processing of Visual Information*. MIT Press.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1985). *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio. (Original work published 1980)
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *L'albero della conoscenza: un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*. Milano: Garzanti.
- McMorris, T. (2004). *Acquisition and performance of sports skills*. Hoboken: Wiley & Sons.
- Melchiorre, V. (1984). *Il Corpo*. Brescia: La Scuola.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception* (Colin Smith Trans.). Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1945)
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore. (Original work published 1945)
- Noë, A. (2004). *Action in Perception*. Cambridge: MIT Press.
- Pasqualotto, G. (2008). *Dieci lezioni sul buddhismo*. Venezia: Marsilio.
- Piaget, J. (1926). *La Représentation du monde chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Prinz, W. (1997). Perception and Action Planning. *European Journal of Cognitive psychology*, 9(2), 129–154. <https://doi.org/10.1080/713752551>
- Rivoltella, C. (2021). Dissertazione. #Maestri, *La scuola al tempo del digitale*. Rai Scuola. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.raiscuola.rai.it/scienzesociali/articoli/2021/05/Pier-Cesare-Rivoltella-a-Maestri-ea74d57d-9884-44cf-a611-c6fff87d73a.html>
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva: Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Sanchez, E., Luciani, A., & Khatchatourov, A. (2007). Learning and enactive interfaces. In A. Luciani, & C. Cadoz (Eds.), *Enaction and enactive interfaces* (pp. 180–181). ACROE.
- Scarpa, S. (2007). Philosophy for Children and the Kinetic Sciences: a possible conciliation? The body and movement in the philosophy for children curriculum. *Childhood Philosophy, a journal of the international council of philosophical inquiry with children*, 3(5), 59–83. Retrieved September 30, 2022, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013807>
- Scarpa, S. (2008). *Corpo, movimento, sport in discussione: Il punto di vista cristiano*. Padova: Cleup.
- Scarpa, S. (2011). *Il corpo nella mente*. Perugia: Calzetti Mariucci.
- Scarpa, S. (2019a). Appunti per una pedagogia fenomenologica della 'bewusste Bewegung des Leibes'. *Formazione & insegnamento*, 17(1), 181–194. https://doi.org/10.7346/fei-XVII-01-19_16
- Scarpa, S. (2019b). *Filosofia fenomenologica e scienze motorie*. Roma: Tab Edizioni.
- Scarpa, S., & Carraro, A. (2011). Does Christianity demean the body and deny the value of sport? A provocative thesis. *Sport, Ethics and Philosophy*, 5(2), 110–117. <https://doi.org/10.1080/17511321.2010.536957>

- Scarpa, S., & Nart A. (2011). *From the body to the concept (and their backgrounds): Handbook for the body in movement approach inside the philosophy for children curriculum*. Padova: Cleup.
- Stein, E. (1985). *Il problema dell'empatia* (It. Trans. E. Costantini & E. S. Costantini). Roma: Studium. (Original work published 1917)
- Stein, E. (2000). *La struttura della persona umana* (V. Costa Ed.). Roma: Città Nuova. (Original work published 1930)
- Thompson, E. (2007). *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Thompson, E., & Stapleton, M. (2009). Making sense of sense-making: Reflections on enactive and extended mind theories. *Topoi*, 28, 23–30. <https://doi.org/10.1007/s11245-008-9043-2>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2017). *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza* (Italian revised edition). Milano: Feltrinelli. (Original work published 1991)
- Wulf, G. (2013). Attentional focus and motor learning: A review of 15 years. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), 77–104. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2012.723728>
- Zambianchi, E., & Scarpa, S. (2020). *En-attività della relazione educativa e costruzione del sé*. Roma: Tab Edizioni.

Retrospectives
Retrospective





The role of *Formazione & Insegnamento* in talent education research:
critical review of all papers published between 2011 and 2022
Il ruolo di *Formazione & Insegnamento* nella ricerca sulla formazione
dei talenti: rassegna critica dei contributi pubblicati dal 2011 al 2022

Diana Olivieri

Facoltà di Scienze dell'Educazione e della Formazione, Università degli Studi Niccolò Cusano
diana.olivieri@unicusano.it
<https://orcid.org/0000-0003-2464-3820>

ABSTRACT

To celebrate the 20th anniversary of the international journal *Formazione & insegnamento*, it is mandatory to pay homage to the many authors who have carried out research on talent education over the years, exploring its many facets and realizing Umberto Margiotta's dream of establishing a scientific community oriented to the study of talent. A dream come true, considering that the journal excels in the number of papers published per year on the subject. This contribution therefore offers a critical review of the works published between 2011 and 2022 on the themes of talents and talent education. Content analysis and narrative synthesis made it possible to identify two fundamental lines of inquiry, in order to expand research perspectives on talent education: Positive education and the Strength-based model of neurodiversity.

In occasione del 20° anniversario della rivista internazionale *Formazione & insegnamento*, si rende obbligatorio omaggiare i tanti autori che hanno portato avanti negli anni la ricerca sulla formazione dei talenti, esplorandone le molteplici sfaccettature e realizzando quello che per Umberto Margiotta rappresentava il sogno di costituire una comunità scientifica orientata allo studio del talento. Un sogno più che concretizzato, se pensiamo che la rivista primeggia per il numero di paper pubblicati annualmente su questo tema. Il contributo propone, quindi, una rassegna critica dei lavori pubblicati tra il 2011 e il 2022 sui temi del talento e della formazione dei talenti. Gli strumenti dell'analisi dei contenuti e della sintesi narrativa hanno permesso di identificare due linee d'indagine fondamentali per espandere le prospettive di ricerca sulla formazione dei talenti: l'Educazione positiva e il Modello della neurodiversità basato sui punti di forza.

KEYWORDS

Talent education, Wellbeing, Positive pedagogy, Strength-Based Approach
Formazione dei talenti, Benessere, Pedagogia positiva, Approccio basato sui
punti di forza

1. Introduzione

Da sempre la rivista scientifica *Formazione & insegnamento*, fondata da Umberto Margiotta e oggi diretta da Rita Minello, ha offerto contributi significativi e di rottura sul tema della formazione dei talenti, dando voce a centinaia di protagonisti della scena educativa italiana ed internazionale.

Come ricorda la stessa Minello nel commovente editoriale immediatamente successivo alla prematura scomparsa dello studioso e a lui dedicato, un passaggio fondamentale negli innumerevoli interessi di ricerca di Margiotta ha riguardato, nell'ultima parte della sua brillante carriera, «un approccio fenomenologico-critico [...] alla formazione capacitante dei talenti, concepita in termini di razionalità incrementale» (Minello, 2019b, p. 9).

Margiotta recupera e rilancia il monito di cui già negli anni Ottanta si fece portavoce anche Isaac Asimov, ossia il bisogno di lavorare *in interiore homine*, per «rilanciare un orizzonte educativo dotato di senso per il futuro», puntando sulla «interiorità dei processi di personalizzazione dell'esperienza e della conoscenza» (Margiotta, 2014, p. 341).

Se Asimov contrappone ai limiti dell'istruzione tradizionale un'idea di istruzione personalizzata – che dia a ognuno la possibilità di seguire le proprie inclinazioni fin dall'inizio, evitando l'errore di imporre dall'alto un apprendimento che non tenga conto delle peculiarità di ciascun discente – Margiotta rende operativa questa visione futuristica, proponendo la questione del talento come padroneggiamento dei saperi esperti nelle forme personalmente congeniali. Poiché non c'è nulla al pari del talento che valga la pena formare, prese ormai le distanze da un'idea di innatezza che poco ha a che fare con le più recenti acquisizioni delle neuroscienze e dell'epigenetica.

Come afferma Eagleman,

«il cablaggio rigido fornito dalla genetica non è tutto, specialmente per gli esseri umani. L'organizzazione del sistema è troppo complessa e i geni sono troppo pochi [...]. La brillante strategia implementata dal genoma consiste nell'aver costruito il cervello come oggetto notevolmente incompleto, lasciando che sia l'esperienza del mondo a perfezionarlo» (Eagleman, 2020, pp. 29–30).

Il cervello umano è dunque talmente flessibile da permettere agli eventi della vita – non ultime le proposte educative e formative – di cucirsi direttamente sul tessuto neurale, penetrando sotto la pelle e arrivando fino al livello dell'espressione genica.

Tali nuove consapevolezza hanno reso più che mai urgente interrogarsi sul tema dei talenti, del loro sviluppo e significato entro i contesti esperienziali educativi, formativi e lavorativi.

In occasione dei venti anni dall'uscita del suo primo numero, ripercorreremo come e in che misura *Formazione & insegnamento*, rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, abbia contribuito al dibattito scientifico sul tema del talento come nuova frontiera della vita umana, ponendosi come risorsa imprescindibile per chiunque riconosca «la forza del talento come principio formativo unitario di questo secolo» (Margiotta, 2018, p. 18).

2. Content analysis dei contributi sulla formazione dei talenti (2011–2022)

Attraverso il metodo della *content analysis* (Berelson, 1952) e l'approccio alla sintesi narrativa (Bryman, 2001), si è proceduto ad analizzare, in chiave sia quantitativa che qualitativa, l'intero archivio della rivista open access *Formazione & insegnamento* – disponibile dal 2010 ad oggi – alla ricerca di contributi di ricerca che affrontassero il tema del talento. A titolo esemplificativo vengono di seguito proposte le tabelle riassuntive, relative agli articoli presenti dal 2011 ad oggi sul tema della formazione dei talenti (con esclusione di editoriali e numeri monotematici, ai quali sono state dedicate analoghe tabelle riassuntive, che per ragioni di spazio non è stato possibile includere in questo articolo).

Tessaro, 2011	«Per un allievo che presenti o meno disabilità o difficoltà di apprendimento o disagio socio-relazionale, con il termine talento intendiamo il potenziale personale formativo di sviluppo, e facciamo riferimento a tutti quei fattori, capacità e competenze, abilità e attitudini, funzioni e disposizioni, motivazioni e bisogni, costruiti nel suo vivere individuale specifico, che [...], a causa di molteplici cause esogene e/o endogene, non sono ancora consapevolmente o compiutamente riconosciuti, manifestati o realizzati[...]. La scuola potrebbe rappresentare un ottimo laboratorio di germinazione e di sperimentazione dei talenti personali; è compito degli insegnanti cercare, trovare, scoprire, disporre situazioni tali da far emergere i potenziali di sviluppo ed impostare reazioni educative che valorizzino quei talenti e su quei talenti facciano leva per la promozione della persona come cittadino [...]. Se una scuola non riconosce e non mobilita il talento dell'allievo, di ogni allievo, inganna la sua funzione educativa, spreca il suo senso formativo [...]. Può essere difficile scoprire il talento, specialmente negli allievi con disabilità grave, ma ciò non significa che non ci sia: la mancata scoperta del talento è un problema professionale del docente, non uno stato ontologico dell'allievo. Negandola presenza del talento, si nega l'essere persona dell'allievo [...]. Il talento non è fuori dall'ordinario, al contrario esso si costruisce proprio nel vissuto "ordinario" della persona» (Tessaro, 2011, pp. 282–283).
De Canale, 2011	«Oggi si riconosce l'inefficacia degli attuali sistemi scolastici e si avverte l'esigenza di individuare strategie didattiche che consentano di promuovere il talento nella diversità [...]. Emerge dunque l'esigenza di individuare nuove strategie e nuovi metodi capaci di promuovere il talento di ciascuno, di salvaguardare le potenzialità della mente infantile, di gettare le basi per una effettiva riuscita scolastica [...]. Viene sottolineato il successo di due programmi rivolti all'infanzia, il cui obiettivo è quello di promuovere i talenti di ciascun bambino; il Progetto Spectrum, basato sulla Teoria delle Intelligenze Multiple (Gardner, 1983) [...] e il Metodo Suzuki per l'apprendimento della musica in tenera età [...] convinto che il talento non sia una questione di ereditarietà, bensì frutto di un ambiente adeguato, S. Suzuki avanza la proposta di un metodo di educazione il cui obiettivo non è quello di rendere i bambini dei musicisti professionisti, bensì di fare di loro degli esseri umani armoniosi» (De Canale, 2011, pp. 297–300).
Olivieri, 2017a	«Il fenomeno della devianza giovanile, se si considera la naturale tendenza adolescenziale a deviare dalla strada maestra, [...] può essere meglio affrontato in termini generativi di devianza positiva, ossia cogliendo nei particolari connotati che la devianza viene ad assumere nel singolo individuo, le possibili radici dello sviluppo di un talento o della capacità di innovazione [...]. La prevenzione dei comportamenti rischiosi ha molto in comune con la promozione delle competenze e con la formazione dei talenti [...]. Se è nostro desiderio che gli studenti accettino le regole sulle quali la scuola si basa, dobbiamo comprendere cosa essi gradiscono (e in particolare per che cosa hanno talento), in modo che le scuole possano offrire il tipo di esperienze intrinsecamente motivanti che oggi i giovani, a volte, cercano in contesti di interferenza e disturbo al sistema scolastico» (Olivieri, 2017a, pp. 311–322).

Melchiori, 2017	«In questi ultimi due decenni nell'ambito della ricerca educativa si sono delineate linee di approfondimento parallele, che hanno riguardato i macro-costrutti di competenza, capacitazione e talento [...]. In termini fisici, occorre considerare la duplice forma di presentazione di dote (biologica, neurologica e fisiologica) e talento (cognitivo, motorio, psicologico, antropologico, sociale e pedagogico) [...]. I contributi teorici e pratico-empirici considerati [...] riguardano un'abilità dai tratti eccezionali, [che] costituiscono l'insieme di attribuzioni che supportano il talento considerato o come sviluppo di una dote innata o come accumulazione di un apprendimento esperienziale [...]. Il passaggio da dote a talento è precisato con il modello differenziato di dote e talento [di Gagné]: [...] una teoria dello sviluppo, secondo la quale eccezionali capacità naturali (doti) si sviluppano in competenze di esperti specifici (talenti) [...]. Lo schema concettuale presentato nella sua caratterizzazione di unione di capacità, abilità, skills, sia cognitive sia non cognitive, può considerarsi come la risposta alla domanda se si possano rintracciare elementi comuni sia di talento sia di competenze, sia infine di capacitazione» (Melchiori, 2017, pp. 65–83).
Olivieri, 2017b	«Partendo dall'idea di talento che ogni studente possiede, diversificato in base ai vari tipi di intelligenza [...] sarà necessario includere nella nuova scuola anche il talento o intelligenza di strada [...]. Il talento si riferisce a qualunque potenziale naturale che può o meno essere attualizzato (ossia concretizzato) in expertise [...]. È convincimento di Ericsson e Charness (1994) che la pratica intenzionale costituisce la causa più significativa della comparsa del talento [...]. Anche i sostenitori di una base genetica per il talento concordano sul fatto che il raggiungimento dell'expertise richieda periodi di formazione lunghi. Ogni persona di talento segue un percorso unico verso l'eccellenza. Il talento, da questo punto di vista, è solo il potenziale per l'eccellenza, che può essere tanto alimentato, quanto andare sprecato [...]. La falsa convinzione di non possedere talento può influenzare negativamente una persona, scoraggiandone gli sforzi, spesso nella erronea convinzione che pochi individui meritevoli abbiano un talento innato che richiede speciale promozione, mentre le abilità ordinarie di altri bambini non hanno bisogno di particolare attenzione [...]. L'ideologia di una scuola che mira alla formazione del talento si basa sulla convinzione che tutti hanno un ruolo importante da giocare nel miglioramento della società, ruolo che potrà manifestarsi se offriamo a tutti gli studenti opportunità, risorse e incoraggiamento per il loro specifico talento» (Olivieri, 2017b, 171–173).

Tabella 1. Contributi specifici sulla formazione dei talenti (1): anni 2011–2017.

Valentini et al., 2017	«La corporeità e la motricità sono ambiti su cui si basa l'intero processo di sviluppo contribuendo all'educazione e filo conduttore per la formazione integrale della persona, futuro talento. Ognuno di noi si porta dietro il "suo" talento più o meno espresso ma che diventerà vissuto, interiorizzato ogniqualvolta si contribuirà, anche nel piccolo, ad un cambiamento, ad una modifica positiva allo status proprio ed altrui senza effetti speciali ma con efficacia nelle diverse aree della personalità [...]. C'è bisogno di tirare fuori energie, pensieri, vissuti, esperienze perché il talento da solo non basta: deve essere coltivato, alimentato, stimolato da subito e tutte le intelligenze prese in considerazione, compresa quella corporea cinestetica [...]. Ma per il verificarsi di ciò si ha bisogno in primis di preparare un terreno fertile (con la cura di tutti anche a livello istituzionale) eliminando, estirpando tutte le erbacce che renderebbero vana la concentrazione di cui il talento ha bisogno [...]. Per formare talenti c'è bisogno di ben-essere a tutto tondo, stare bene, con se stessi, con gli altri, con l'ambiente perché in questo modo si ha tutta la tranquillità che serve per pensare, riflettere, capire e concentrarsi su dove si vuole andare» (Valentini et al., 2017, pp. 193–208).
De Simone & Annarumma, 2018	«L'espressione <i>Talented</i> indica coloro che hanno abilità che si sviluppano progressivamente e che si traducono in azioni visibili. Nel modello differenziato di dotazione e talento Gagné (2003) identifica e analizza i fattori che determinano il passaggio dalla dotazione potenziale al talento [...]. Il talento deriva dalla trasformazione delle attitudini naturali in abilità particolari esprimibili nei vari campi delle attività umane [...] Dove c'è il talento c'è sempre un dono naturale, e non può accadere il contrario e, a volte, il dono non riesce ad esprimersi nelle sue potenzialità, in questo caso si assiste al fenomeno dell' <i>underachievement</i> [...]. Nel contesto europeo il tema è stato affrontato nel 1994, secondo la Raccomandazione n° 1248 del Consiglio d'Europa sull'educazione dei bambini di talento: i bambini "talentati" dovrebbero poter beneficiare di condizioni adeguate di insegnamento, capaci di sviluppare completamente le loro potenzialità, nel loro interesse e nell'interesse della società» (De Simone & Annarumma, 2018, pp. 31–36).

Cardinali, 2018	«La qualità di vita non dipende dal parametro “reddito” e dal suo valore di capitale umano, ma dalla valorizzazione della persona in termini di sviluppo umano in quanto elemento essenziale per un adeguato processo rieducativo-inclusivo che metta in luce potenzialità e talenti all’interno di una formazione permanente e condizioni l’esistenza e i comportamenti di ogni persona nella società [...]. Integrare la capacitazione con il paradigma rieducativo-inclusivo della pena, può consentire lo sviluppo integrale delle facoltà e delle capacità interne di ciascun individuo al termine della detenzione, lasciandosi alle spalle le cause del trascorso deviante, dando in tal senso valore alla propria unicità e talento [...]. Nel contesto penitenziario, i concetti di capacità, processo, autonomia e sviluppo risultano difficili da applicare in quanto esso tende ad eclissare le abilità, i talenti, le motivazioni del recluso, portandolo ad una sorta di isolamento, più ravvisabile nelle lunghe reclusioni [...]. Se si dà alla pena un mero valore retributivo, di incapacitazione del soggetto reo, senza considerare il suo reinserimento sociale e la valorizzazione del suo talento e della sua utilità sociale, si corre il rischio che egli possa nutrire il desiderio di vendetta, che invece il diritto penale dovrebbe ostacolare» (Cardinali, 2018, pp. 49–54).
Del Gobbo & Galeotti, 2018	«“[A]rt” is a concept that should not be restricted to know art or to become an artist, but rather art as method that should assist the individual to develop oneself. Capable of opening minds and fostering creativity, in the broadest sense of the term, art helps our society to imagine and “to shape” the future. It seems therefore essential to let children develop their artistic and creative talent (Margiotta, 2018) and it would be desirable that school programs reserve a significant role to education through art within the curricula, not only as a, still welcome, extra-school activity [...]. Educational experts and practitioners should recognize that all children have talents and potentialities that can be elicited valuing their cultural background» (Del Gobbo & Galeotti, 2018, pp. 214–226).
Olivieri, 2018	«Sebbene gli studenti plusdotati siano un altro gruppo con bisogni speciali, l’equità è vista in conflitto con l’eccellenza, di conseguenza i bisogni educativi speciali di coloro che possiedono “doni” e talenti sono spesso ignorati [...]. Il rapporto della società con la plusdotazione, con il talento e con la <i>gifted education</i> è stato descritto come “odio-amore” [...] La ricerca con studenti di talento ha rivelato l’esistenza di una serie di fattori di personalità e questioni problematiche di ordine emotivo e sociale che sono emersi costantemente come fattori che contribuiscono al perché molti di questi giovani non possono realizzare il loro potenziale o addirittura non si rendono conto di possederlo [...] una semplicistica attribuzione porterebbe a ritenere la “dotazione” sufficiente di per sé a garantire il raggiungimento dei massimi risultati possibili, senza particolari accorgimenti nei programmi scolastici, laddove sappiamo invece che l’abilità naturale abbandonata a se stessa è destinata a sfiorire, mentre se adeguatamente alimentata può trasformarsi in talento [...]. L’idea secondo cui l’insegnante di classe influenzerebbe in modo significativo lo sviluppo degli studenti plusdotati è coerente con il modello differenziato della plusdotazione e del talento di Gagné (2003, 2009), che sottolinea il ruolo delle persone significative nello sviluppo dei “doni naturali” in talenti» (Olivieri, 2018, pp. 292–311).

**Tabella 2. Contributi specifici sulla formazione dei talenti (2):
anni 2017–2018 (esclusi i numeri monotematici).**

Minello, 2019a	«Salvaguardare la centralità antropologica significa comprendere che i nuovi processi necessari alle regioni educative passano attraverso sfide di generatività e di formazione dei talenti, in una cornice di senso, frutto di relazioni interattive di contesto [...]. <i>Selezionare, Organizzare, Integrare</i> sono le tre operazioni processuali che rappresentano le competenze del XXI secolo orientate alla formazione dei talenti [...]. Quali sono le aree di sovrapposizione tra le competenze del XXI secolo e il sistema dei talenti? L’area di sovrapposizione fra tali competenze e la formazione dei talenti è rappresentata dai sistemi di pensiero pertanto le competenze vanno sviluppate in sistemi di pensiero. Ma le scuole di oggi non supportano lo sviluppo delle capacità di apprendimento del XXI secolo [...]. La chiave per un’azione formativa antropologica di qualità è dunque l’incontro tra talento, ruolo e contesto [...]. <i>Le competenze che mirano all’educazione dei talenti</i> si possono riassumere nella <i>dimensione creativa dell’azione</i> dei soggetti, in quanto <i>capacità di rispondere alle differenze</i> » (Minello, 2019a, pp. 149–156)
----------------	---

La Marca & Di Martino, 2019	«Il processo di formazione all'Università dovrebbe avere come fine la valorizzazione del talento. È importante, infatti, dare ai giovani la possibilità di mettere alla prova e sfruttare a pieno il proprio talento [...]. Il talento che non è identificato non può essere promosso e valorizzato [...]. Gli studenti talentuosi si distinguono per la particolare capacità di saper mettere in relazione ciò che leggono con altre fonti [...]. Possiamo affermare che la capacità di riassumere è una competenza chiave per tutto l'apprendimento. Tale strategia didattica può diventare uno strumento principe per la formazione dei talenti» (La Marca & Di Martino, 2019, p. 292).
Olivieri, 2019	«[I]ntensità e sensibilità innate, che indicano un'elevata capacità di rispondere agli stimoli, [sono] caratteristiche primarie nella manifestazione "disordinata" di un alto potenziale in una o più aree dell'attività umana, da disciplinare in talento, attraverso un intervento formativo mirato [...]. Dabrowski osserva che non tutte le persone si muovono verso un livello avanzato di sviluppo, ma che la progressione dall'abilità naturale al talento, combinata alla sovraeccitabilità, sia predittiva del potenziale per uno sviluppo morale di livello superiore [...]. Le cinque forme di sovraeccitabilità psichica descritte da Dabrowski (1937) come "tipologie di accresciuta eccitabilità psichica", rappresentano quindi la manifestazione delle caratteristiche che definiscono il potenziale di sviluppo dell'individuo, in termini di abilità e forme prototipiche di talento [...]. L'accettazione offre una convalida e aiuta a liberare il giovane dai sentimenti di "stranezza" e isolamento, che potrebbero emergere in fase di esplorazione dei propri potenziali personali (come fase preliminare alla formazione dei talenti)» (Olivieri, 2019, pp. 61–72).
Brazzolotto, 2019	«La pedagogia e la didattica non possono rimanere indifferenti allo sviluppo e alla valorizzazione dei talenti, in quanto sempre più gli insegnanti si trovano in classe uno studente con plusdotazione (<i>gifted student</i>), riconosciuto tramite una specifica valutazione, redatta da specialisti [...]. Come affermato da Dai (2018) e da Baldacci, durante la Summer School organizzata dalla Società Italiana Ricerca Educativa e Formazione (SIREF) nel 2017, la formazione dei talenti seguirebbe due approcci diversi: uno finalizzato al capitale umano e l'altro allo sviluppo del talento. Il primo riguarderebbe la promozione dei talenti, intesi come risorse spendibili per il miglioramento della nazione, soprattutto in termini economici; mentre il secondo enfatizzerebbe un'espansione sempre maggiore della personalità individuale [...]. Per favorire la crescita di tutti, la formazione del talento dovrebbe essere intesa come parte integrante della formazione globale dell'individualità, come un momento di crescita, come una piena espansione dei talenti, fondata sulla reciprocità» (Brazzolotto, 2019, pp. 92–93).
Capobianco, 2019	La scuola per formare dei talenti dell'educazione imprenditoriale, dopo aver assicurato le giuste conoscenze economico-finanziarie, deve partire dal pensiero critico, ossia si deve attivare un insegnamento che, superando la separazione dei saperi, privilegi invece la loro interconnessione e contestualizzazione (Striano, Capobianco, Petitti, 2018) [...]. Un giovane talento della competenza imprenditoriale dovrà essere in grado di utilizzare i saperi appresi, non vedendoli come un semplice affastellamento di inerti conoscenze, ma bensì considerandoli la premessa per lo sviluppo di un "pensiero in azione" [...]. È fondamentale che tutte le scuole di ogni ordine e grado, progettino e realizzino delle Unità d'Apprendimento con l'obiettivo di formare e di sviluppare la competenza imprenditoriale, andando alla ricerca anche di quei talenti imprenditoriali, spesso messi in secondo piano o addirittura annoiati da una didattica nozionistica e troppo contenutistica» (Capobianco, 2019, pp. 130–131).
Sgambelluri, 2019	«Il talento come lo descrive Francois Gagné rappresenta un processo dinamico attraverso cui le abilità naturali si trasformano in vere e proprie attitudini che richiedono un apprendimento e una formazione sistematici [...]. 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 [...]. 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» (Sgambelluri, 2019, pp. 104–116).

Tabella 3. Contributi specifici sulla formazione dei talenti (3): anno 2019.

Cardinali et al., 2020	«In questo articolo viene esplorata l'idea che un processo apprenditivo basato sulla formazione dei talenti sia il solo in grado di produrre un impatto evolutivo e trasformativo sul discente, in particolare nei contesti di devianza [...]. Per gli autori del presente studio, l'impegno nella formazione di un'identità positiva in ambito penitenziario, che si fonda sulla possibilità di espressione dei talenti personali, può permettere la rimozione degli ostacoli che hanno impedito la realizzazione personale e favorito il percorso deviante, al fine di sostenere il riadattamento psicosociale al mondo esterno [...]. È importante considerare l'influenza che la formazione dei talenti può avere all'interno del percorso di revisione critica del reo, in particolare a seguito della definizione dei vari aspetti della biografia deviante del soggetto [...]. Poiché la formazione dei talenti è una forma d'apprendimento orientata alla liberazione personale, è chiaro che la sua applicazione in carcere possa, di fatto, preparare i detenuti a una nuova cittadinanza, socialmente attiva» (Cardinali et al., 2020, pp. 247–265).
Olivieri, 2020	«[U]na prospettiva narrativa come strumento metodologico si rivela adatta allo studio di questioni tanto di rischio e vulnerabilità, quanto di potenzialità e talento in adolescenza [...]. Poiché la narrazione è stata accettata come strumento di comprensione olistica della vocazione di un individuo (Brott 2001), è evidente come essa possa anche sostenere e dare una direzione alla formazione dei talenti [...]. Questo studio può aiutare a fornire l'impulso per sviluppare un curriculum più esplicito, relativamente alla costruzione dell'identità e alla formazione dei talenti in adolescenza, considerata anche l'attuale convergenza sull'importanza delle narrazioni, attraverso lo storytelling e la drammatizzazione, per catturare le questioni identitarie in questa delicata fase dello sviluppo» (Olivieri, 2020, pp. 634–649).
Vinci & Sgambelluri, 2020	«[S]iamo ancora lontani, a livello scientifico, da una definizione unica e condivisa di <i>giftedness</i> o <i>talented</i> [...] Il talento rappresenta una dotazione innata, un patrimonio "assegnato" dalla natura, o è il risultato di un percorso di sviluppo e può essere coltivato? Si può parlare di <i>educazione al talento</i> ? [L]e crescenti difficoltà di riconoscere e valorizzare l'alto potenziale cognitivo degli studenti – con conseguenti fenomeni di disagio socio-relazionale, noia, distrazione, isolamento e dropout – mostrano l'esigenza di strutturare curricula orientati alla formazione dei talenti e allo sviluppo del potenziale di ciascuno [...] è con la personalizzazione che si attua la scoperta di specifiche vocazioni, la definizione di traguardi formativi diversi, la valorizzazione dei talenti e la promozione delle eccellenze [...]. Le riflessioni e le esperienze descritte mostrano l'importanza di formare, negli insegnanti, la competenza di <i>adaptive teaching</i> (Corno, 2008), una capacità adattiva e flessibile che permetta loro di riconoscere e valorizzare ogni singolo studente, in modo che sia permessa a ciascuno l'espressione del proprio talento» (Vinci & Sgambelluri, pp. 254–265).
Brazzolotto & Casonato, 2020	«Il talento è frutto di un viaggio (Margiotta, 2018), dunque è possibile fare una previsione, più che una vera e propria individuazione; il talento infatti è in continua evoluzione. [...] Il considerare i talenti nei giovani disoccupati significa aprirsi alla complessità della società attuale, concependo l'individuo come portatore di talenti e innovazione [...] ipotizzando che la disoccupazione possa diminuire proprio adottando un approccio dei talenti, ci siamo interrogati su come sia possibile individuare i talenti nei giovani disoccupati, in modo tale da favorire un inserimento "strategico" in azienda. [...] Il processo di previsione dei talenti specifici di un lavoro si sviluppa con l'interazione tra i partecipanti e con il formatore, in situazioni di simulazioni dove sia possibile esplicitare o dimostrare "ciò che si crede di saper fare meglio"» (Brazzolotto & Casonato, 2020, pp. 329–332).
Brazzolotto, 2021	«Affinché la scuola sia un luogo più democratico, è necessario favorire le diverse prospettive sul talento e sulla genialità, promuovendo lo sviluppo di un pensiero critico, nel rispetto reciproco delle differenze. [...] Il talento viene inteso come parte fondante dell'identità di ciascuno che contribuisce a formare una società democratica, per questo è degno di un approfondimento pedagogico. [...] Forse nella formazione degli insegnanti mancano delle riflessioni pedagogiche sul talento? Oppure a scuola non si discute di talento? [...] La parola "talento" assume diverse sfumature: come inclinazione, attitudine che ognuno possiede, ma che riesce a sviluppare grazie a un desiderio, a un'intenzionalità. I talenti, dunque, non dovrebbero essere intesi come determinati o come schemi precostituiti, ma come diverse forme di attitudini presenti nel nostro patrimonio umano» (Brazzolotto, 2021, pp. 184–187).

Tabella 4. Contributi specifici sulla formazione dei talenti (4): anni 2020-2021.

Dal 30 giugno 2010 al 30 maggio 2022, la rivista *Formazione & insegnamento* è uscita per un totale di 55 numeri. Di questi il 65% (ben 36 numeri, inclusi due numeri monotematici: il vol. 16(2), “La formazione dei talenti come nuova frontiera”, curatore editoriale Umberto Margiotta, e il suo Supplemento, “La formazione dei talenti: prospettive di ricerca”, curatrice editoriale Rita Minello, entrambi pubblicati il 31 agosto 2018) presenta al suo interno riferimenti e ricerche relative al talento e alla formazione dei talenti (tra editoriali, articoli di ricerca e recensioni).

Ancora più impressionante è il dato relativo al numero totale di contributi sul tema del talento – ben 135 tra editoriali, articoli e recensioni – che iniziano a fare la loro comparsa a partire dal numero pubblicato il 30 aprile 2011, per arrivare fino all’attuale ultimo numero, pubblicato il 30 maggio 2022.

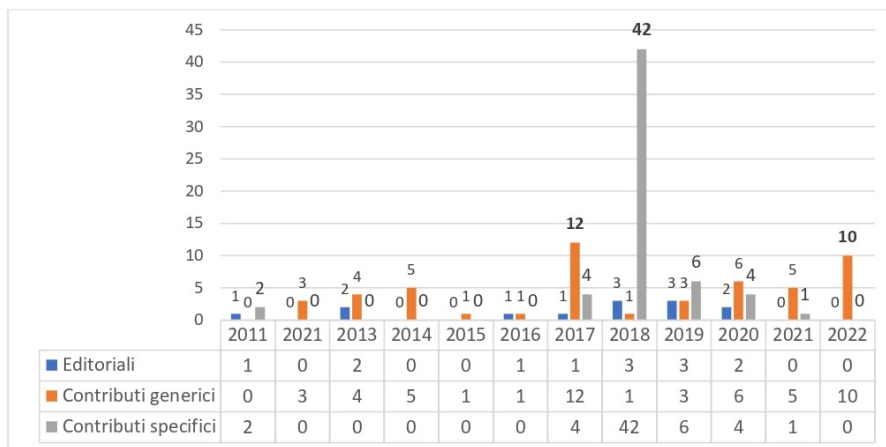


Figura 1. N articoli pubblicati tra il 2011 e il 2022 sul tema dei talenti. Distinzione per anno e per tipologia.

Dal grafico emerge un progressivo aumento dell’interesse per il tema della formazione dei talenti. Il picco d’interesse raggiunto nel 2018 è da ricollegare all’uscita di due importanti numeri monotematici, dedicati dalla rivista a questo argomento. È possibile apprezzare il numero di contributi distinti sia per tipologia (editoriali e articoli di ricerca), sia per entità del contributo sul tema dei talenti (più generico, ossia inserito nel contesto di un altro argomento principale, oppure più specifico, ossia dove l’articolo stesso riguarda prettamente i talenti e il loro sviluppo).

Sul piano qualitativo, il tema del talento è stato affrontato in associazione ad una serie ben delineata di costrutti, con una tendenza ad associarlo principalmente ai concetti di Capacità/Capacitazione, Competenza, Abilità e Inclusione.

Vi sono poi dei concetti-satelliti, associati al talento in modo più periferico e meno diretto, come Agency, Merito, Plusdotazione e Volontà.

In una posizione mediana si pongono temi quali Autonomia, Responsabilità e Libertà, la cui centralità nella formazione dei talenti è così espressa da Margiotta stesso:

«È inutile insistere con tanti didatticismi sulle competenze, sulle abilità e tutto il resto [...] quando alla fine il *quid* che manca al risultato finale è l’au-

tonomia e l'equilibrio con cui il soggetto riesce ad esercitare i suoi talenti: autonomia, responsabilità e libertà» (Margiotta, 2014, p. 366).

Con *libertà* Margiotta intende riferirsi alla libertà di realizzarsi, attraverso l'esercizio continuo e deliberato del proprio potenziale-in-azione.

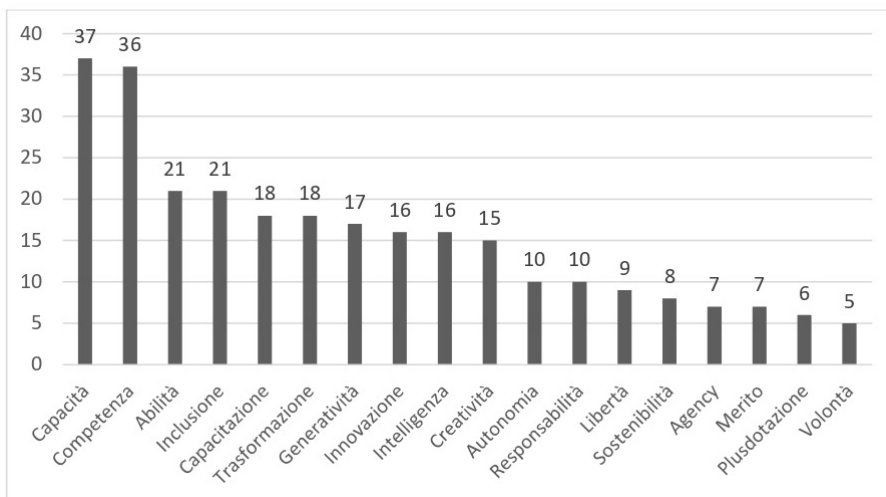


Figura 2. Principali tematiche associate all'idea di talento, in ordine di frequenza e per numero totale di contributi.

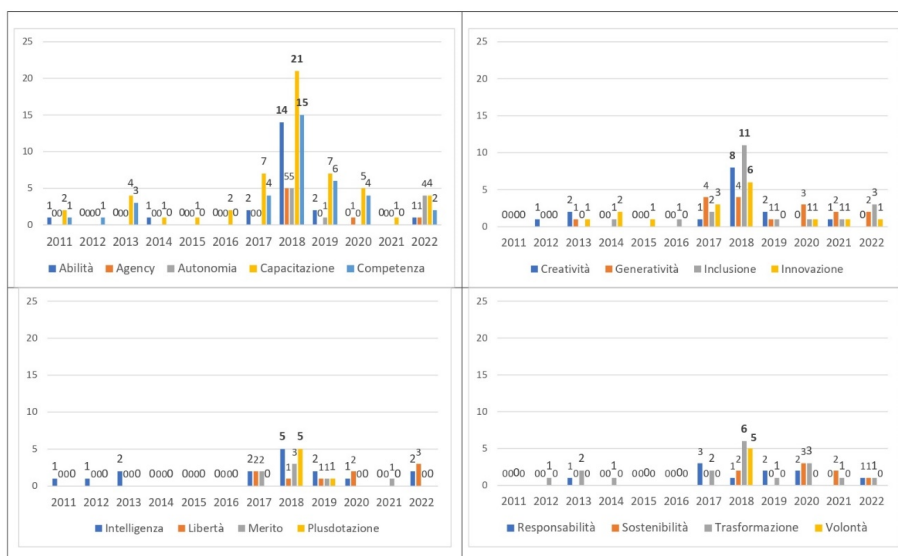


Figura 3. Principali tematiche associate all'idea di talento. Numero di riferimenti per contributo e distinzione per anno.

Nei prossimi paragrafi rifletteremo sulle prospettive teoriche e di ricerca offerte dai contributi oggetto della nostra analisi, che riconoscendo capacitazione e inclusività come misure del benessere e quindi della felicità, di fatto proiettano verso due precise chiavi di lettura: l'incidenza della positività in educazione e della neurodiversità sulla concezione attuale di talento.

3. Il ruolo della Pedagogia positiva nella formazione dei talenti

Le nuove generazioni, sempre più orientate a sostituire lo status di lavoratore con la coltivazione di una personale *vocazione ad essere*, «vorrebbero (ma non ci credono più di tanto) che l'azione corale dei poteri e dei gruppi economici e sociali riesca a sviluppare condizioni dignitose di coniugazione della occupabilità, ma ancor più della *felicità* individuale» (Margiotta, 2018, p. 15).

Se il talento è la forma con cui ci palesiamo agli altri (e attraverso la quale gli altri ci percepiscono), gli specifici funzionamenti da noi acquisiti costituiscono invece la misura del nostro personale ben-essere.

La condizione dinamica del benessere è tipicamente resa operativa in riferimento alla prosperità, alla soddisfazione personale, alla felicità o al trovare un significato nella vita.

Guidato da Martin Seligman, l'approccio dell'Educazione Positiva si concentra esplicitamente sui fattori che Aristotele riteneva promuovessero una vita felice, compreso il riconoscimento della virtù e dei punti di forza come guide per la felicità (Seligman et al., 2009).

Gli interventi scolastici sulla positività mirano in particolare a rendere visibili i punti di forza, ossia la "mappatura personale" delle metà-abilità di ogni discente. Independentemente dallo specifico settore di abilità, ogni individuo può infatti avere successo grazie alle sue capacitazioni di perseveranza, coraggio, creatività e autoregolazione delle emozioni e dei comportamenti, che aiutano a costruire un cuscinetto o *buffer* contro le avversità della vita.

Una direzione che emerge da questo nuovo paradigma è l'applicazione dei principi della psicologia positiva¹ all'educazione, e l'implementazione di "approcci basati sui punti di forza"², che trova fondamento nella ricerca pedagogica su potenziale e talento³.

Seligman (2002) afferma che il benessere è un costrutto multidimensionale, derivante dall'esperienza di emozioni positive (la "vita piacevole"), ma anche dall'esperienza di un alto livello di coinvolgimento in attività soddisfacenti (la "vita impegnata"), nonché da un senso di connessione con un tutto più grande (la "vita significativa"), successivamente integrato dalle dimensioni di relazione e realizzazione (in termini di competenza e talento). Il modello di benessere psicologico

1 Fondata da Seligman e Csikszentmihalyi (2000), la psicologia positiva ha storicamente affrontato tre temi principali: 1. virtù, punti di forza caratteriali, tratti positivi della personalità, abilità e talenti, in un'ottica di inclusività; 2. fenomeni indicativi di felicità, benessere emotivo, senso soggettivo di appagamento e soddisfazione per la qualità della vita; 3. processo evolutivo di divenire, crescita, realizzazione delle capacitazioni, realizzazione del potenziale e sviluppo del sé più autentico.

2 Il riferimento agli "approcci basati sui punti di forza" deriva dagli ambiti del *social work* e della psicologia clinica, in cui l'obiettivo è utilizzare le risorse della persona nella risoluzione dei suoi stessi problemi (Pattoni, 2012).

3 Il primo studio controllato sull'applicazione della pedagogia positiva in aula è stato condotto a Espoo nel 2015, nelle classi inclusive finlandesi, dove la ricerca sistematica dei punti di forza è stata adottata come principio educativo fondamentale (Vuorinen et al., 2018).

che deriva dalla combinazione, interazione e integrazione di queste cinque dimensioni, a favore di una vita fiorente e a contrasto di eventuali problemi di salute mentale, è complessivamente identificato con l'acronimo inglese PERMA [*Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment*].

Il movimento per l'educazione positiva – che è «educazione alla felicità» (Seligman et al., 2009, p. 293) – attraverso l'attenzione ai punti di forza e la costruzione di capacitazioni e resilienza nelle comunità educative, ha trovato nuova linfa a seguito delle recenti preoccupazioni sorte in tutto il mondo per quella che è stata definita come «crisi della salute mentale post-pandemia». Obiettivo ultimo è educare i giovani ad assumersi la responsabilità del proprio benessere, nella misura in cui esiste la capacitazione di «sentirsi bene», ossia di innescare l'aspetto agencico del benessere, catturato attraverso un comportamento autodeterminato, in cui le persone agiscono in base ai loro personali interessi, valori e preferenze.

L'idea di utilizzare i punti di forza degli studenti per influenzare il loro potenziale di apprendimento è stata argomento di numerosi studi. Un'idea condivisa è che lo sviluppo del potenziale umano in manifestazioni di talento proceda in due direzioni fondamentali: la prima corrisponde allo sviluppo orizzontale o «apprendimento informativo», attraverso il quale aggiungiamo progressivamente nuove abilità, conoscenze e intelligenze all'interno della nostra attuale visione di noi stessi e del mondo. Si tratta di quel tipo di apprendimento che, nel tempo, ci permette di crescere, progredire e migliorare. La seconda direzione corrisponde invece allo sviluppo verticale o «apprendimento trasformativo», attraverso il quale trasformiamo la nostra visione della realtà in modo da poter vedere le nostre vite e il mondo con occhi nuovi. Si tratta di quel tipo di apprendimento che, come descrive Goethe, «apre un nuovo organo di percezione dentro di noi» e, a sua volta, trasforma il nostro modo di vedere e dare un senso alle cose, attraverso una prospettiva più ampia e inclusiva (Cottrell 1998, p. 257).

Per agevolare la comprensione di questa distinzione tra sviluppo orizzontale e verticale, possiamo attingere all'analogia del bruco e della farfalla. Lo sviluppo orizzontale pone l'accento sull'aggiunta incrementale di nuove abilità e intelligenze al bruco, mentre lo sviluppo verticale crea le condizioni affinché il bruco si trasformi in una farfalla. Nello sviluppo verticale, una farfalla non è un bruco più forte, più veloce o più intelligente, ma un essere vivente che ha attraversato una trasformazione, maturando una comprensione più complessa di sé stesso e del mondo.

In ogni fase progressiva dello sviluppo verticale, le distinzioni che facciamo, il linguaggio che usiamo, la nostra cerchia di interessi e il modo in cui creiamo significato aumenta di complessità.

Facilitare lo sviluppo verticale è importante, perché viviamo in tempi straordinari, in cui tutti si trovano a dover affrontare sfide complesse, che non hanno dovuto mai affrontare prima.

Dal Covid-19 al cambiamento climatico che sta trasformando le nostre estati nell'anticamera dell'inferno, dalle guerre alla salute mentale, ciò che è chiaro è che queste non sono sfide che possono essere trasformate solo attraverso lo sviluppo orizzontale di nuove abilità. Dobbiamo anche svilupparci verticalmente nella nostra piena umanità, come cittadini globali impegnati, consapevoli della nostra interdipendenza e profondamente preoccupati del benessere di tutti.

Se nelle fasi iniziali dello sviluppo verticale ci preoccupiamo principalmente del nostro benessere e del nostro potenziale, nonché del benessere e del potenziale delle persone a noi più vicine, continuando a svilupparci in senso verticale la nostra visione di chi siamo e di quali sono i nostri legami d'appartenenza si tra-

sforma, rendendoci sempre più in grado di riconoscere la nostra interdipendenza con l'intero pianeta, come un tutto connesso.

In questa visione più inclusiva, siamo sempre più in grado di vedere il benessere e il potenziale umano da una prospettiva globale, e questo trasforma la nostra capacità di realizzare il nostro potenziale in allineamento con il benessere di tutti, comprese le generazioni future.

Gli sviluppi orizzontali e verticali che possiamo incarnare rappresentano dunque le due direzioni del potenziale che possiamo portare a maturazione, manifestandolo al mondo come *talento*.

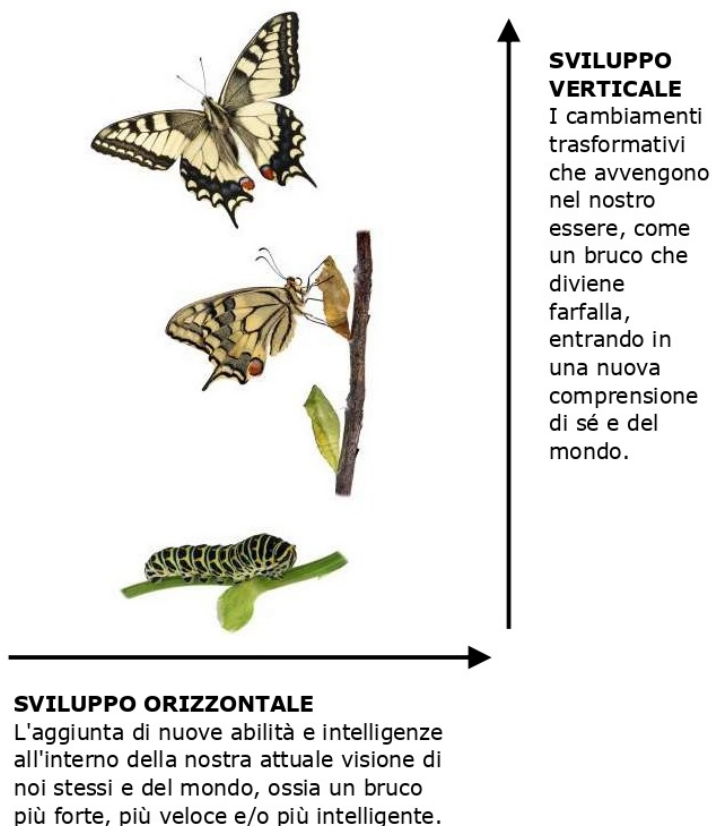


Figura 4. Sviluppo orizzontale e sviluppo verticale.

La peculiarità di un approccio trasformativo al benessere e al potenziale umano è che più ci sviluppiamo in una prospettiva di cura e inclusività, più partecipiamo alla vita in modo diverso, "verticale" oltre che "orizzontale".

Ossia, maturiamo dall'essere un insieme di individui separati che cercano tutti di realizzare il proprio potenziale e attualizzare i propri talenti in relativo isolamento gli uni dagli altri, al creare la possibilità di partecipare consapevolmente e in modo coeso al benessere collettivo dell'umanità e del pianeta.

Al centro della Pedagogia positiva c'è dunque il duplice scopo dell'educazione: consentire alle persone di vivere bene, in un mondo in cui valga la pena vivere.

4. Il vantaggio competitivo dei talenti neurodiversi: l'approccio basato sui punti di forza

Sono numerose le testimonianze a dimostrazione del fatto che spesso il talento non sia altro che un limite trasformato in abilità (Cinque, 2013). Prendiamo ad esempio le variazioni neurologiche come l'autismo e il disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività (ADHD), un tempo considerate deficit, difetti o "mancanze" da correggere, ed oggi viste come una parte naturale della nostra ecologia sociale e della biodiversità umana.

I sostenitori della neurodiversità (o *neurodivergenza*) sottolineano che le persone neurodiverse hanno sì dei limiti, ma che le loro atipicità sono anche fonte di potenziali creativi unici, che se sviluppati in abilità specifiche possono andare a colmare particolari *nicchie di competenza*⁴.

Il termine neurodiversità si riferisce all'unicità e alla ricchezza del cervello e della mente umana, poiché ne descrive la gamma di differenze funzionali e le variazioni nei tratti comportamentali, che fanno parte del ricco arazzo dell'esperienza umana, dell'intelletto e dell'abilità (Singer, 1999). Coprendo l'intero spettro delle variazioni cognitive, intellettuali, comportamentali, psicosociali ed emotive che esistono all'interno della popolazione generale, il concetto di neurodiversità fa propria l'idea che non esistano un cervello o una mente umana normali o corretti, e che le differenze nel modo in cui apprendiamo, pensiamo ed elaboriamo le informazioni dovrebbero essere riconosciute e valorizzate, non stigmatizzate.

L'odierno approccio alla neurodiversità implica la scoperta dei punti di forza degli individui neurodivergenti (osservati attraverso la lente gardneriana delle intelligenze multiple) e l'utilizzo dei loro talenti per aumentare l'innovazione della società nel suo insieme (Lawrence & Fung, 2021). In altre parole, la neurodiversità può essere una fonte unica di punti di forza e *talenti funzionali*. Molti bambini con ADHD, che non riescono a stare fermi in classe, mostrano una straordinaria intelligenza cinestesica, e al contempo una bassa intelligenza intrapersonale (in particolare per quanto riguarda la consapevolezza di sé). Molti bambini dislessici hanno una forte intelligenza interpersonale e notevoli capacità relazionali, e al contempo una bassa intelligenza linguistica (in particolare per quanto riguarda la lettura).

A ben vedere, il cervello di ognuno di noi è "cablato" in modo talmente peculiare, che una qualche forma di neurodiversità riguarderebbe fino al 40% della popolazione.

Non vi è alcuna carenza intrinseca nell'aver una condizione neurodivergente, e la capacità di un individuo neurodivergente di adattarsi dipende dal contesto. Il vero problema, invece, deriva dal modo in cui l'ambiente e la società trattano coloro che pensano, percepiscono e apprendono in modo diverso.

Quindi, per supportare veramente la neurodiversità, dobbiamo iniziare ad interrogarci criticamente su come pensiamo e rispondiamo alla natura stessa della "differenza". Ciò richiede una trasformazione radicale dell'esperienza di apprendimento, in modo che nessun tipo di intelligenza o parametro di riferimento per le funzioni intellettuali abbia la priorità rispetto a un altro, e che le intelligenze

4 Sebbene la neurodiversità sia ancora spesso citata esclusivamente in relazione all'autismo, è sempre più utilizzata in psicologia e in ambito educativo come termine generico associato ad autismo, dislessia, disprassia, ADHD, discalculia, disfonia, sindrome di Tourette, sinestesia e altre differenze comportamentali e neurobiologiche.

multiple di ciascuno possano essere coltivate e apprezzate come parte della personale esperienza di apprendimento.

Per articolare l'essenza della nuova definizione di neurodiversità e massimizzare il potenziale delle persone neurodiverse, è stato progettato il Modello della neurodiversità basato sui punti di forza (SBMN – *Strengths-Based Model of Neurodiversity*), che integra psicologia positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), psichiatria positiva⁵ (Jeste et al., 2015), teoria delle intelligenze multiple (Gardner & Hatch 1989) e psicologia dello sviluppo (Chickering & Reisser, 1993), ai fini di una loro applicazione per elaborare valutazioni e interventi basati su punti di forza e interessi, che tengano anche conto dei fattori di neurodiversità nelle differenze di apprendimento.

Se l'idea di disturbo dell'apprendimento ha un carattere biologico e spesso implica che i problemi affrontati dall'individuo siano parte integrante del suo disturbo, l'idea più attuale di differenza di apprendimento ha invece radici sociologiche, poiché suggerisce che se la società apporta degli adattamenti, l'individuo può superare con successo le proprie difficoltà.

Il concetto di "differenze di apprendimento" è quindi abbastanza generico, da poter includere al suo interno anche quello di neurodiversità. Le differenze a cui si fa riferimento non riguardano solo la neurodiversità, ma anche la diversità che colpisce gli studenti neurotipici. Tale diversità consiste nell'individualità dello studente a livello di preferenze, stili, talenti o modalità di apprendimento. Questo perché ogni cervello è diverso, e il concetto di diversità, applicato all'ambito educativo e formativo, acquista così un valore di universalità tra tutti gli studenti.

Blume scrive:

«La neurodiversità può essere tanto cruciale per la razza umana, quanto lo è la biodiversità per la vita in generale. Chi può dire quale forma di cablaggio si rivelerà migliore in un dato momento? La cibernetica e la cultura informatica, ad esempio, possono favorire una *forma mentis* che per certi versi è autistica» (Blume, 1998).

Una proliferazione di articoli che espongono i benefici della neurodiversità in ambito aziendale (Comaford, 2017) è ampiamente supportata dalla ricerca accademica (Meilleur et al., 2015), la quale mostra che alcune condizioni, tra cui l'autismo e la dislessia, possono conferire abilità speciali nel riconoscimento di modelli/schemi, nella capacità mnemonica o in matematica.

Le persone neurodiverse hanno spesso bisogno di accomodamenti sul posto di lavoro (come ad es. l'ausilio di cuffie per prevenire la sovrastimolazione uditiva, una certa disposizione d'ufficio per mitigare l'intolleranza al disordine, ecc.) per attivare al massimo le proprie abilità. A volte mostrano eccentricità stimolanti, e in molti casi gli adattamenti e le sfide sono gestibili e i potenziali ritorni sono notevoli. Ma per realizzare i vantaggi, la maggior parte delle aziende dovrebbe adeguare le proprie politiche di reclutamento, selezione e sviluppo di carriera, per riflettere una definizione più ampia di talento.

Le persone con diagnosi di Disturbo dello Spettro Autistico, ad esempio, a fronte di evidenti difficoltà di comunicazione e socializzazione, mostrano una notevole fluency nei linguaggi informatici e tecnologici, che richiedono attività di sistematizzazione (gestione di database, ricerca di bug nei codici sorgente dei

5 Il cui obiettivo è aumentare il benessere e la crescita attraverso approcci psicoeducativi, alla scoperta di attributi positivi e punti di forza.

programmi informatici, ecc.) e l'identificazione di piccoli dettagli in schemi complessi (Baron-Cohen et al., 2009)⁶. È stato inoltre riscontrato che gli individui che presentano dislessia possiedono abilità visuo-spaziali globali, inclusa la capacità di identificare oggetti impossibili (come quelli resi popolari da Escher: von Károlyi et al., 2003) e di elaborare scene visive a bassa definizione o sfocate (Schneps et al., 2012), tenendo inoltre a percepire le informazioni visive periferiche o diffuse in modo particolarmente rapido ed efficiente (Geiger et al., 2008). Tali abilità visuo-spaziali possono essere vantaggiose in lavori che richiedono il pensiero tridimensionale come in astrofisica, biologia molecolare, genetica, ingegneria e computer grafica (Paul, 2012). E ancora, molti soggetti con ADHD e disturbo bipolare mostrano livelli maggiori di creatività e ricerca di novità, rispetto ai controlli (White & Shah 2011; Simeonova et al., 2005), mentre gli individui con disturbo borderline di personalità possono dimostrarsi particolarmente creativi ed emotivamente intelligenti (Leutgeb et al., 2016).

Tali elementi di forza possono suggerire una spiegazione evolutiva del motivo per cui questi disturbi sono ancora presenti nel pool genetico, ossia l'aver conferito vantaggi evolutivi specifici. Le abilità di sistematizzazione degli individui con disturbo dello spettro autistico, ad esempio, potrebbero aver rappresentato un vantaggio per la sopravvivenza in epoca preistorica. Allo stesso modo, il pensiero tridimensionale che si associa alla dislessia potrebbe essersi dimostrato fortemente adattivo nelle culture pre-alfabetizzate, per progettare strumenti, tracciare percorsi di caccia e costruire rifugi (Ehardt). Per non parlare dei sintomi chiave dell'ADHD come iperattività, distraibilità e impulsività, dei quali è innegabile la funzione adattiva nelle società basate sulla caccia e sul raccolto, in cui solo le persone capaci di spostarsi per lunghi tratti alla ricerca di cibo, rapide nella risposta agli stimoli ambientali e abili nel muoversi verso potenziali prede o lontano da pericolosi predatori, avrebbero prosperato (Jensen al., 1997).

Vedendo nella neurodiversità un'opportunità, un numero crescente di aziende di spicco ha iniziato a riformare i propri processi di reclutamento, per poter accedere a talenti neurodiversi; tra questi ci sono SAP, Microsoft, Willis Towers Watson, Ford ed EY. Molte altre, tra cui Caterpillar, Dell Technologies, Deloitte, IBM, Goldman Sachs, JPMorgan Chase, HPE (Hewlett Packard Enterprise) e UBS, hanno avviato start-up per favorire la neurodiversità, attraverso l'espansione delle possibilità di occupazione in quelle aree, come il *software testing*, la *business analytics* e la sicurezza informatica (*cybersecurity*), le cui attività caratteristiche si adattano bene al talento neurodiverso (Silberman 2015).

Forse il vantaggio più sorprendente, oltre all'incremento delle capacità innovative e della competitività, è che queste aziende hanno iniziato a pensare più a fondo alla valorizzazione dei talenti di tutti i dipendenti, neurotipici e neurodivergenti, attraverso una maggiore sensibilità ai bisogni individuali.

Del resto ciascuno di noi è in una certa misura diversamente abile, poiché nasciamo tutti diversi e cresciamo in ambienti diversi. I nostri modi di pensare derivano sia dai nostri "macchinari" intrinseci, sia dalle esperienze che ci hanno "programmato".

Poiché le persone neurodiverse sono cablate in modo diverso dalle persone neurotipiche, possono portare nuove prospettive agli sforzi di un'azienda per

6 A tal proposito, nelle Forze di Difesa Israeliane è presente una squadra chiamata *Special Intelligence Unit 9900*, composta principalmente da persone nello spettro autistico. Questa unità altamente specializzata è addetta all'analisi delle immagini aeree e satellitari, potendo individuare schemi e pattern che altri normalmente non vedrebbero.

creare o riconoscere valore. Tuttavia, la popolazione neurodiversa rimane un pool di talenti in gran parte ignorato, con un tasso di disoccupazione che sfiora l'80% e la massiccia presenza del fenomeno del sottomansionamento, anche a fronte di una o più lauree in ingegneria elettrica, biostatistica, informatica, fisica ingegneristica, matematica applicata e computazionale.

Negli ultimi decenni la capacità di competere sulla base dell'innovazione è diventata sempre più cruciale per molte aziende, oggi invitate ad includere persone e idee "ai margini", dal momento che "avere persone che vedono le cose in modo diverso, e che forse non si adattano perfettamente allo status quo, aiuta a controbilanciare la tendenza delle grandi aziende a guardare tutti nella stessa direzione", come ha affermato la SAP nel comunicato stampa che annunciava l'avvio del suo programma *Autism At Work* (Austin & Pisano, 2017).

1. <u>Pensiero e innovazione fuori dagli schemi</u> : ormai sappiamo tutti che la diversità genera innovazione: all'aumentare della neurodiversità tra i dipendenti, aumenta anche la possibilità per un'azienda di battere la concorrenza.
2. <u>Maggiore comprensione del proprio pubblico o della propria utenza</u> : reclutare persone neurodiverse nel team aziendale determina l'acquisizione di una migliore comprensione di buona parte delle persone a cui il servizio è rivolto.
3. <u>Naturali risolutori di problemi</u> : le persone neurodiverse spesso hanno straordinarie abilità tecniche e analitiche, nonché la capacità di concentrarsi sui minimi dettagli, che sfuggirebbero alla maggior parte delle persone neurotipiche.

Tabella 5. Vantaggi chiave legati all'assunzione di talenti neurodiversi.

Abbracciare il principio ontologico della critica in chiave evolutiva significa riconoscere ciò che il modello medico tradizionale già afferma, ossia che l'elevata prevalenza di una condizione, la sua ereditabilità e comorbidità persistente siano indicative di benefici evolutivi vantaggiosi, capaci di surclassare eventuali aspetti deficitari (si pensi, ad esempio, allo spirito imprenditoriale presente nella dislessia: cfr. Logan, 2009).

È evidente come il linguaggio e l'ontologia si stiano progressivamente spostando dalla diagnosi all'identità, verso una convergenza tra inclusione e realizzazione del potenziale umano, sebbene strumenti come il DMS-5 impongano ancora i confini tra tipicità e atipicità, definendo quale sia da considerarsi una forma umana "accettabile".

5. Conclusioni

La lunga serie di articoli di ricerca pubblicati da *Formazione & insegnamento* sul tema del talento prende il via proprio dal 2011, lo stesso anno in cui il modello PERMA di Seligman inizia ad acquisire crescente popolarità.

Rappresentando la formazione «il volano del rilancio culturale di un sistema sociale ed economico che sia realmente inclusivo e promotore di innovazione sociale, oltre che economica» (Margiotta 2018, p. 152), abbiamo argomentato come una scuola capacitante del futuro non possa ignorare due approcci particolarmente promettenti, in vista di uno sviluppo umano teso all'espansione delle li-

bertà personali, ossia l'Educazione positiva e il Modello della neurodiversità basato sui punti di forza.

Dal 2020, complici prima l'emergenza sanitaria causata dalla pandemia di Covid-19, e poi la crisi internazionale (non solo energetica) legata alla guerra in Ucraina, l'attenzione della comunità scientifica si è progressivamente spostata dalla formazione dei talenti all'attivazione della capacità di resilienza, precursore imprescindibile di qualunque volontà di apprendimento in situazioni di stress. Al centro della scena: il bisogno di ri-attivare il benessere, sia individuale che collettivo.

Fare esperienza della felicità significa oggi per tanti ragazzi sentirsi protetti da potenziali rischi e al tempo stesso essere stimolati ad usare i propri punti di forza, per crescere nonostante le difficoltà e attraverso di esse.

L'Educazione positiva di ultima generazione pone l'accento sulla felicità e sulla valorizzazione delle differenze come necessari complementi al tradizionale focus su performance e risultati, aggiungendo un focus intenzionale sulle capacitazioni legate al benessere: ossia le abilità e le opportunità delle persone di essere e fare ciò a cui attribuiscono valore (Sen, 1993).

Non c'è mai stato un momento così importante per considerare il ruolo delle scuole e degli istituti di formazione nell'attivare le capacitazioni legate al benessere e alla felicità, senza le quali è impossibile che i talenti possano prendere forma.

Attraverso una buona valutazione del benessere, le scuole potranno infine promuovere l'eccellenza in modo più sostenibile per ogni studente, in qualità di principali motori di attivazione e accompagnamento del percorso lungo e impegnativo verso la formazione dei talenti. Del resto, in un mondo volatile, incerto, complesso e ambiguo come quello in cui stiamo vivendo, «per sopravvivere e negoziare al meglio le possibilità di qualificare la propria esistenza occorre competere; e per competere è indispensabile imparare ad apprezzarsi e a farsi apprezzare; insomma ad eccellere in quel che si è e in quel che si fa» (Margiotta, 2018, p. 14).

Riferimenti bibliografici

- Austin, R. D., & Pisano, G. P. (2017). Neurodiversity as a Competitive Advantage: Why you should embrace it in your workforce. *Harvard Business Review*, May-June 2017. Retrieved December 1, 2022, from <https://hbr.org/2017/05/neurodiversity-as-a-competitive-advantage>
- Baron-Cohen, S., Ashwin, E., Ashwin, C., Tavassoli, T., & Chakrabarti, B. (2009). Talent in autism. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*, 364, 1377–1383. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0337>
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Blume, H. (1998). Neurodiversity: on the neurological underpinnings of geekdom. *The Atlantic*, Sept. 1998. Retrieved December 1, 2022, from <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/305909/>
- Brazzolotto, M. (2019). Eccellenze e studenti con plusdotazione: quali pratiche didattiche?. *Formazione & insegnamento*, 17(1S), 91–102. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3312>
- Brazzolotto, M. (2021). Le percezioni sul talento e sulla genialità secondo alcuni studenti gifted. *Formazione & insegnamento*, 19(3), 184–196. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-03-21_13
- Brazzolotto, M., & Casonato, G. (2020). Metodi per individuare i talenti nei giovani disoccupati. *Formazione & insegnamento*, 18(3), 329–338. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-03-20_26

- Brott, P. E. (2001). The storied approach: A postmodern perspective for career counseling. *Career Dev Q*, 49(4), 304–313. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00958.x>
- Bryman, A. (2001). *Social research methods*. Oxford: OUP.
- Capobianco, R. (2019). L'educazione all'imprenditorialità per la formazione dei talenti. Un'esperienza didattica nella Scuola Secondaria. *Formazione & insegnamento*, 17(15), 125–143. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3316>
- Cardinali, C. (2018). Rieducazione e capacitazione: il paradigma dello Sviluppo Umano per l'inclusione sociale. *Formazione & insegnamento*, 16(3), 49–59. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3094>
- Cardinali, C., Olivieri, D., & Craia, R. (2020). Promuovere attività laboratoriali mirate alla formazione dei talenti in carcere: valutazione dell'impatto sull'autostima. *Formazione & insegnamento*, 18(1 tome I), 247–266. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_21
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cinque, M. (2013). *In merito al talento*. Milano: FrancoAngeli.
- Comaford, C. (2017). Is neurodiversity the right talent path for your organization?. *Forbes*, June 24. Retrieved December 1, 2022, from <https://www.forbes.com/sites/christinecomaford/2017/06/24/competitive-advantage-why-your-organization-needs-to-embrace-neurodiversity/>
- Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161–173. <https://doi.org/10.1080/00461520802178466>
- Cottrell, A. (1998). The resurrection of thinking and the redemption of Faust: Goethe's new scientific attitude. In D. Seamon & A. Zajonc (Eds.), *Goethe's Way of Science* (pp. 255–276). New York: SUNY Press.
- Dabrowski, K. (1937). Psychological Basis of Self-Mutilation. *Genet Psychol Monogr*, 19, 1–104
- Dai, D. Y. (2018). A History of Giftedness: A Century of Quest for Identity. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 3–25). Washington, DC: APA. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0000038-001>
- De Canale, B. (2011). Dallo svantaggio culturale alla promozione del talento. *Formazione & insegnamento*, 9(1), 297–305. Retrieved December 1, 2022 from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1160>
- De Simone, G., & Annarumma, M. (2018). L'alto potenziale e le strategie didattiche. *Formazione & insegnamento*, 16(3), 29–38. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3093>
- Del Gobbo, G., & Galeotti, G. (2018). Education through Art for intercultural dialogue: Towards an Inclusive Learning Ecosystem. *Formazione & insegnamento*, 16(3), 213–229. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3111>
- Eagleman, D. (2020). *L'intelligenza dinamica*. Milano: Corbaccio.
- Ehardt, K. (2009). Dyslexia, not disorder. *Dyslexia*, 15, 363–366. <https://doi.org/10.1002/dys.379>
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *Am Psychol*, 49(8), 725–47. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.49.8.725>
- Fredrickson, B. (2006). Unpacking Positive Emotions. *J Posit Psychol*, 1, 57–59. <https://doi.org/10.1080/17439760500510981>
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 60–74). Boston: Pearson Education.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr Joyce VanTassel-Baska*. Waco: Prufrock Press
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. (tr. it. Published 1987)
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school. *Educ Res*, 18, 4–10. <http://dx.doi.org/10.2307/1176460>

- Geiger, G., Cattaneo, C., Galli, R., Pozzoli, U., Lorusso, M. L., Facchetti, A., & Molteni, M. (2008). Wide and diffuse perceptual modes characterize dyslexics in vision and audition. *Perception, 37*, 1745–1764. <https://doi.org/10.1068/p6036>
- Jensen, P. S., Mrazek, D., Knapp P. K., Steinberg, L., Pfeffer, C., Schowalter, J., & Shapiro, T. (1997). Evolution and revolution in child psychiatry: ADHD as a disorder of adaptation. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 36*, 1672–1679. <https://doi.org/10.1097/00004583-199712000-00015>
- Jeste, D. V., Palmer, B. W., Rettew, D. C., & Boardman, S. (2015). Positive psychiatry: its time has come. *J Clin Psychiatry, 76*, 675–683. <https://doi.org/10.4088/JCP.14nr09599>
- Lamarca, A., & Di Martino, V. (2019). Il Summarizing Test U: uno strumento per lo sviluppo dei talenti all'Università. *Formazione & insegnamento, 17*(1), 291–307. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-01-19_25
- Lawrence, K., & Fung, M. D. (Eds.). (2021). *Neurodiversity*. Washington, DC: APA.
- Leutgeb, V., Ille, R., Wabnegger, A., Schienle, A., Schöggel, H., Weber, B., Papousek, I., Weiss, E. M., & Fink, A. (2016). Creativity and borderline personality disorder. *Cog Neuropsychiatry, 21*, 242–255. <https://doi.org/10.1080/13546805.2016.1182904>
- Logan, J. (2009). Dyslexic entrepreneurs. *Dyslexia, 15*, 328–346. <https://doi.org/10.1002/dys.388>
- Margiotta, U. (2014). La trama enattiva della relazione educativa: morfologia della persona. In G. Minichello (Ed.), *La persona come discontinuità ontologica e l'educazione come ultima narrazione: saggi in onore di Giuseppe Acone* (pp. 341–389). Lecce: Pensa Multi-Media.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Meilleur, A. A., Jelenic, P., & Motttron, L. (2015). Prevalence of clinically and empirically defined talents and strengths in autism. *J. Autism Dev Disord, 45*, 1354–1367. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2296-2>
- Melchiori, R. (2017). Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo. *Formazione & insegnamento, 15*(2S), 65–85. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2582>
- Minello, R. (2019a). Tessitori di tele d'acqua. L'incontro tra talento, luogo e contesto. *Formazione & insegnamento, 17*(1), 149–159. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-01-19_13
- Minello, R. (2019b). Editoriale. Umberto Margiotta e la razionalità incrementale nella ricerca pedagogica. *Formazione & insegnamento, 17*(3), 9–13. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_01
- Olivieri, D. (2017a). Trasgressione giovanile, educazione e formazione dei talenti: promuovere la devianza positiva per prevenire la devianza negativa. *Formazione & insegnamento, 15*(2), 311–324. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2359>
- Olivieri, D. (2017b). Book smart-Street smart: non più contrapposizione, ma incontro e valorizzazione dei talenti nella nuova scuola. *Formazione & insegnamento, 15*(2S), 171–184. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2591>
- Olivieri, D. (2018). Un'indagine sulle opinioni di educatori e insegnanti nei confronti degli studenti plusdotati e della loro educazione. *Formazione & insegnamento, 16*(3), 291–313. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3116>
- Olivieri, D. (2019). Devianza e talento, due facce della stessa medaglia: identificare le aree di sovraeccitabilità come aree di potenziale. *Formazione & insegnamento, 17*(1S), 59–76. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3310>
- Olivieri, D. (2020). Costruzione dell'identità narrativa e formazione dei talenti in adolescenza: indagine sul potere trasformativo dello storytelling. *Formazione & insegnamento, 18*(1, tome II), 634–652. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_55
- Pattoni, L. (2012). Strengths-based approaches for working with individuals. *Insight, 16*. The Institute for Research and Innovation in Social Sciences. Retrieved December 1, 2022, from <https://www.iriss.org.uk/resources/insights/strengths-based-approaches-working-individuals>

- Paul, A. M. (2012). The upside of dyslexia. *New York Times*, Feb 5. Retrieved December 1, 2022, from <https://www.nytimes.com/2012/02/05/opinion/sunday/the-upside-of-dyslexia.html>
- Schneps, M. H., Brockmole, J. R., Sonnert, G., & Pomplun, M. (2012). History of reading struggles linked to enhanced learning in low spatial frequency scenes. *PLoS ONE*, 7, e35724. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0035724>
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *Am Psychol*, 55, 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxf Rev Educ*, 35, 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. In M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The quality of life* (pp. 30–53). Oxford: Clarendon Press.
- Sgambelluri, R. (2019). Valutare e valorizzare gli studenti gifted a scuola: verso la progettazione di un modello integrato di valutazione per l'inclusione. *Formazione & insegnamento*, 17(3), 104–117. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_08
- Silberman, S. (2016). *NeuroTribù: I talenti dell'autismo e il futuro della neurodiversità*. Milano: Edizioni LSWR. (Original work published 2015 as *The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity*. New York: Avery)
- Simeonova, D. I., Chang, K. D., Strong, C., & Ketter, T. A. (2005). Creativity in familial bipolar disorder. *J Psychiatr Res*, 39, 623–631. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2005.01.005>
- Singer J. (1999). "Why can't you be normal for one in your life?": From a "problem with no name" to the emergence of a new category of difference. In M. Corker & S. French (Eds.), *Disability Discourse* (pp. 59–67). Buckingham: Open University Press.
- Striano, M., Capobianco, R., & Petitti, M. R. (2018). Il pensiero critico e le competenze per l'apprendimento permanente. In F. Piro, L. M. Sicca, P. Maturi, M. Squil-lante, & M. Striano (Eds.), *Sfide didattiche. Il pensiero critico nella scuola e nell'università* (pp. 27–81). Napoli: Editoriale Scientifica.
- Tessaro, F. (2011). La scoperta del talento. Il potenziale formativo di sviluppo per la cittadinanza dell'allievo con disabilità. *Formazione & insegnamento*, 9(1), 279–296. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1159>
- Valentini, M., Piersantolini, N., & Federici, A. (2017). Crescere in movimento. *Formazione & insegnamento*, 2(S), 193–210. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2593>
- Vinci, V., & Sgambelluri, R. (2020). Riconoscere e promuovere il talento e l'alto potenziale di studenti Gifted: dai test di valutazione alle strategie didattiche personalizzate. *Formazione & insegnamento*, 18(2), 253–269. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_21
- von Károlyi, C., Winner, E., Gray, W., & Sherman, G. F. (2003). Dyslexia linked to talent. *Brain Lang*, 85, 427–431. [https://doi.org/10.1016/s0093-934x\(03\)00052-x](https://doi.org/10.1016/s0093-934x(03)00052-x)
- Vuorinen, K., Erikivi, A., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2018). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *JORSEN*, 19, 45–57. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12423>
- White, H. A., & Shah, P. (2011). Creative style and achievement in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pers Individ Dif*, 50, 673–677. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.015>

Afterword: Pursuing the Effort...

Postfazione: Continuare l'Impresa...

Margherita Gentile Margiotta

Presidente della Fondazione Umberto Margiotta – presidenza@fondazionemargiotta.it

L'Editoriale del 1° numero della rivista *Formazione e Insegnamento*, pubblicato a maggio 2003, a firma Umberto Margiotta, così intitolava: “Costruire una tradizione di ricerca e sviluppo” e identificava, nel nuovo panorama in cui le SSIS scendevano in campo, gli impianti scientifici, organizzativi e culturali che, con l'aiuto anche della Rivista, si sarebbero impostati:

«Non esiste in Italia una tradizione certificata di ricerca sulla formazione iniziale degli insegnanti secondari. Noi vogliamo avviarla, documentarla, promuoverla e sistematizzarla attraverso queste pagine. [...] Non c'è ancora una tradizione di ricerca e sviluppo accreditata in ambito accademico sulle didattiche disciplinari e ancor più sul problema della disciplina-insegnamento distinta dalla disciplina-ricerca. Noi vogliamo potenziarla. [...] Non c'è ancora una tradizione di raccolta, di analisi e discussione delle *best-practices* dell'insegnamento secondario e universitario, perché raramente questo problema è stato fatto oggetto di studio sistematico. Noi la attiviamo».

Ognuna delle ipotesi di lavoro proposte è stata oggetto di attenzione continua e sistematica da parte della Redazione della Rivista, come pensato e desiderato: lo dimostra la qualità raggiunta dai contributi che la Rivista stessa ha pubblicato negli anni. Essa è oggi un patrimonio di esperienze, riflessioni, analisi e discussioni condotte con coraggio, durante e dopo l'esperienza SSIS. Perché, alla sua chiusura, nulla si è perso, piuttosto si è continuato sui medesimi obiettivi, il tutto magistralmente condotto non solo da Umberto ma dalle équipes di lavoro, anche affettivamente ed emozionalmente costituitesi, che hanno con dedizione, passione e fede dato vigore a queste precise e fondamentali volontà, anche dopo la Sua prematura scomparsa.

Il tutto alimentato, in seguito, dal rigoroso contributo delle *Summer School* della SIREF, nel segno della continuità orizzontale e trasversale di una sfida e di una scommessa; nonché dal lavoro minuzioso e prezioso del Laboratorio RED

condotto da e per la scuola militante, offrendo un segnale preciso allo stretto connubio, ormai avviato, tra mondo della ricerca e ambienti della didattica applicata (dalla primaria alla secondaria superiore); nonché ancora dai numerosi progetti europei ed extraeuropei, come Pinokio e Miforcal (tra gli altri), dalla costituzione del CIRDA (Centro interfacoltà di didattica e formazione avanzata) che doveva riunire e fare sintesi delle migliori ipotesi formative delle Accademie regionali attraverso il ricorso ad una comunicazione facilitata da una piattaforma digitale, UNIVIRTUAL...

È una storia leggibile nei contributi non solo di memoria ma soprattutto di impegno e consapevolezza, quella che leggiamo in questo numero della rivista.

A una tale ricca testimonianza ha risposto, come imprescindibile dovere morale nei confronti di chi ha, nel suo piccolo, voluto dare una spinta all'innovazione del sistema formativo veneto e nazionale nel suo complesso, la costituzione della **Fondazione Umberto Margiotta**, fondazione di partecipazione innanzitutto, poiché sempre partecipativo, coinvolgente, trasversale, nella sua originalità, è stato lo spirito che ha aleggiato in tutte le occasioni di incontro, di progettazione, di allargamento di ipotesi e prospettive, promosse da Umberto e la cui presenza si distingueva per il rigore professionale e la passione per la ricerca.

La Fondazione, a lui dedicata, vuole continuare con questo spirito: promuovere e disseminare cultura, soprattutto cultura formativa, attraverso le proposte e le ricerche di tutti coloro che vogliono dare seguito alle Sue iniziative, continuandole con il rigore necessario, la trasversalità spesso ricercata, la comunicazione realizzata, la partecipazione appassionata e fiduciosa così generosamente messa a disposizione, infine l'umiltà, di tutti e di ciascuno.

Buon lavoro, per tutti gli anni a venire!

Margherita Gentile Margiotta
Presidente Fondazione Umberto Margiotta