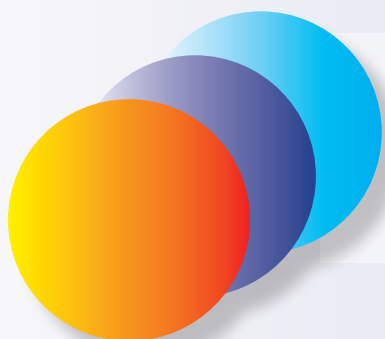




RicercaAzione

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education



APPROFONDIMENTO
RICERCA
INNOVAZIONE

Volume 11
numero

1

GIUGNO

2019

RIVISTA
SEMESTRALE



prase

numero

1

Vol. 11

RIVISTA SEMESTRALE

RicercaAzione

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Giugno 2019

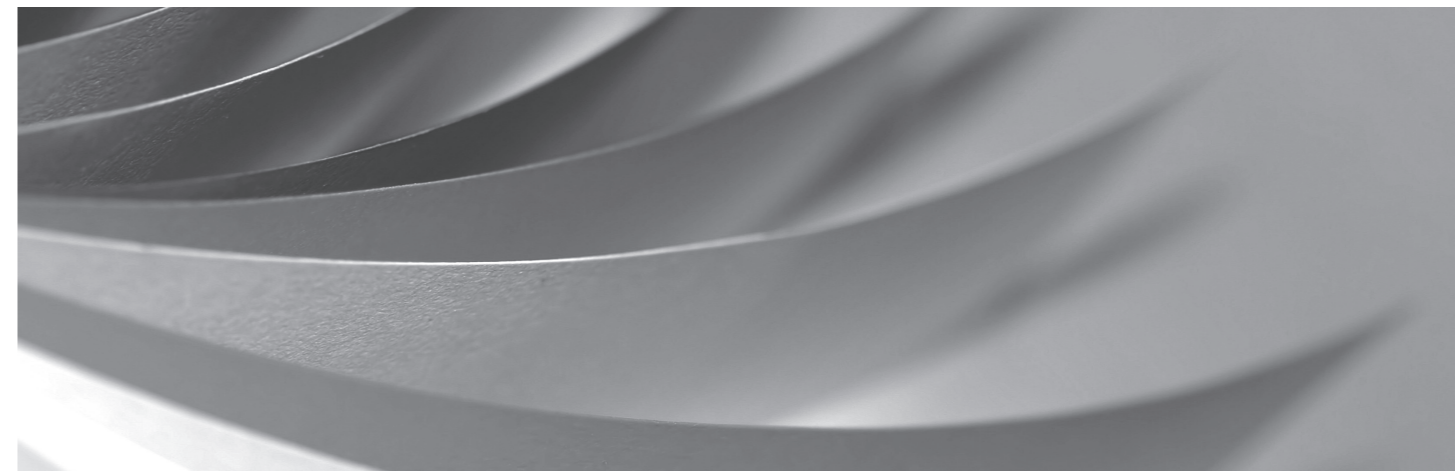
EDITORS

Claudio Girelli

Maria Arici

ASSISTANT EDITOR

Alessia Bevilacqua



Ricercazione has been accredited by the National Agency of Evaluation of the University System and Research as a Scientific Journal of Class A in two scientific-disciplinary categories: Pedagogy and History of Pedagogy; Teaching Methods, Special Education, Educational Research.

Editors

Claudio Girelli - Università di Verona
Maria Arici - IPRASE

Assistant Editor

Alessia Bevilacqua

Editorial Management

Tatiana Arrigoni, Marcella Cellurale, Michela Chicco, Debora Cristanelli, Ludowica Dal Lago, Luca Ghirotto, Alma Rosa Laurenti Argento, Francesca Lavagna, Cinzia Maistri, Luca Odini, Enrica Rigotti, Michele Ruele, Caterina Scapin, Roberta Silva, Roberto Strangis, Chiara Tamanini, Marco Ubbiali, Federica Valbusa

National Scientific Board

Gabriella Agrusti - LUMSA University, Roma
Annamaria Ajello - Sapienza University, Roma
Federico Batini - University of Perugia
Guido Benvenuto - Sapienza University, Roma
Giovanni Bonaiuti - University of Cagliari
Paolo Calidoni - University of Parma
Mario Castoldi - University of Torino
Lucio Cottini - University of Urbino
Liliana Dozza - Free University of Bozen-Bolzano
Ettore Felisatti - University of Padova
Franco Fraccaroli - University of Trento
Patrizia Ghislandi - University of Trento
Dario Ianes - Free University of Bozen-Bolzano
Matteo Lancini - Istituto Minotauro, Milano
Angelo Lascioli - University of Verona
Piero Lucisano - Sapienza University, Roma
Michela Maschietto - University of Modena-Reggio Emilia

Luigina Mortari - University of Verona
Elisabetta Nigris - University of Milano Bicocca
Elena Nuzzo - University of Roma 3
Loredana Perla - University of Bari
Emilia Restiglian - University of Padova
PierCesare Rivoltella - Catholic University, Milano
Alessandro Rosina - Catholic University, Milano
Franca Rossi - Sapienza University, Roma
Francesco Sabatini - Accademia della Crusca
Paolo Sorzio - University of Trieste
Giuseppe Tacconi - University of Verona
Pierpaolo Triani - Catholic University, Piacenza
Roberto Trincherò - University of Torino
Ira Vannini - University of Bologna
Paola Venuti - University of Trento
Renata Viganò - Catholic University, Milano

International Scientific Board

Daniela Acquaro - The University of Melbourne (Australia)
Adula Bekele Hunde - Jimma University (Ethiopia)
Luca Consoli - Radboud University (Netherlands)
Michael D. Burroughs - California State University (USA)
Eduardo Garcia Jimenez - Sevilla University (Spain)
Michael Schratz - University of Innsbruck (Austria)
Gerry MacRuairc - NUI Galway University (Ireland)
Dolf Van Veen - Windesheim University (Netherlands)

Principal Contact

Maria Arici, IPRASE
Phone: +39 0461 494382
maria.arici@iprase.tn.it

Support Contact

Sonia Brusco IPRASE
Phone: +39 0461 494379
sonia.brusco@iprase.tn.it

Director Manager: Giampaolo Pedrotti (Ufficio stampa PAT)

Six-monthly Journal published twice a year.
© 2019 Provincia autonoma di Trento Editore
Registered at Court of Trento - N. 6, April 28, 2015.
ISSN: 2036-5330

Fondato nel 1990, l'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE) è un Ente strumentale della Provincia Autonoma di Trento, previsto dall'art. 33 della L.P. 16 giugno 2006, n. 3. Opera secondo quanto stabilito dall'art. 42 della L.P. 7 agosto 2006, n. 5 e s.m. e sulla base di un proprio Regolamento che ne definisce l'ordinamento e le funzioni (D.P.P.3 aprile 2008 n.10-117/Leg. e s.m.). Al fine di assicurare l'efficacia delle proprie iniziative, l'Istituto agisce d'intesa con il Dipartimento provinciale Istruzione e Cultura, l'Assessorato provinciale all'Istruzione e attiva cooperazioni e accordi con Enti operanti nell'ambito della ricerca educativa sia a livello nazionale che internazionale, anche d'intesa con il Ministero dell'Istruzione, il Ministero dell'Università e della Ricerca e con le Agenzie ad essi collegate.

La mission di IPRASE consiste nella promozione e realizzazione di azioni finalizzate alla ricerca, alla sperimentazione, alla documentazione, allo studio e all'approfondimento di tematiche educative e formative e di iniziative a sostegno dell'innovazione didattica e dell'autonomia scolastica. Le linee di lavoro dell'Istituto, impegnato a costruire l'educazione per il futuro nella prospettiva di contribuire, a fianco delle scuole, a preparare oggi le generazioni del domani, nascono e si sviluppano attraverso modelli di condivisione e di cooperazione con le professioni educative, con le comunità locali, con il mondo delle imprese e delle professioni. Vengono definite sulla base di un "Piano strategico", messo a punto da un apposito Comitato Tecnico scientifico, e riguardano il capitale professionale delle scuole della provincia, lo sviluppo delle conoscenze scientifiche sui processi di apprendimento e sulla loro organizzazione e la promozione dell'innovazione indispensabile per affrontare il futuro. L'attenzione al mondo dei discenti si realizza anche attraverso l'attuazione di studi e ricerche su aspetti educativi, culturali e sociali della realtà giovanile.

Per l'aggiornamento e la formazione continua dei docenti, dei dirigenti, del personale ATA e AE delle Istituzioni scolastiche provinciali, l'Istituto opera di concerto con le scuole e in collaborazione con tutti i protagonisti presenti sul campo (scuole, associazioni professionali, istituzioni accademiche e culturali,...).

Attraverso specifici progetti di ricerca, di base e applicata, IPRASE esplora nuove tematiche emergenti, affronta l'osservazione e l'analisi delle pratiche didattiche, predispone percorsi di valutazione sulla qualità degli apprendimenti degli studenti anche nel quadro del testing nazionale e internazionale e supporta il monitoraggio dell'innovazione didattica.

Per favorire la conoscenza, la condivisione e la diffusione delle pratiche efficaci, l'Istituto raccoglie e mette a disposizione la documentazione relativa ai processi didattici e di apprendimento nonché gli esiti delle indagini, condotte dai propri team di ricerca, rendendoli pubblici anche attraverso la rivista *RicercaAzione*.

IPRASE

Direttore *Luciano Covi*
luciano.covi@iprase.tn.it

Founded in 1990, the Provincial Institute for Educational Research and Experimentation (IPRASE) is an agency of the Autonomous Province of Trento, as envisaged by art. 33 of L.P. June 16, 2006, n. 3. The Institute operates in line with art. 42 of L.P. August 7, 2006, n. 5 and subsequent amendments and on the basis of its own Regulations that define its organisation and functions (D.P.P. April 3, 2008 n.10-117/Leg. and subsequent amendments).

In order to ensure the effectiveness of its initiatives, the Institute works in agreement with the Provincial Department of Education and Culture, the Provincial Office of Education. Moreover, it actively cooperates with agencies and bodies operating in the field of educational research both nationally and internationally, also in agreement with the Ministry of Education, the Ministry of University and Research and their related Agencies.

The mission of IPRASE consists in the promotion and implementation of activities related to research, experimentation, documentation, study and in-depth analysis of educational and training issues and initiatives to support educational innovation and school autonomy. The Institute's work agenda, committed to building education for the future with a view to contributing, along with schools, to preparing tomorrow's generation today, derives and develops through models of cooperation with educational professions, local communities, and the business and trade world.

This agenda is defined based on a "Strategic Plan", developed by a special Technical and Scientific Committee. The agenda mainly focuses on the professional capital of the Province's schools, the development of scientific knowledge about learning processes and their organisation and the promotion of innovation, which is essential to face the future.

The focus on the world of learners is promoted also through the implementation of studies and research on educational, cultural and social aspects of the youth community.

For the continuous professional development of teachers, managers, ATA staff and AE staff of the Provincial educational institutions, the Institute works together with schools and all the actors in the field (schools, professional associations, academic and cultural institutions, ...).

Through specific basic and applied research projects, IPRASE explores new emerging issues, monitors and analyses teaching practices, develops assessment procedures on the quality of students' learning also in the framework of national and international testing systems and supports the monitoring of teaching innovation.

In order to promote the knowledge, sharing and dissemination of effective practices, the Institute collects and makes available the documentation relating to teaching and learning processes as well as the results of the research works carried out by its research teams, making them public also through the journal *RicercaAzione*.

www.iprase.tn.it | iprase@iprase.tn.it
Via Gerolamo Tartarotti, 15 - 38068 Rovereto
Phone: +39 0461 494360 Fax: +39 0461 494399

Un ringraziamento e un augurio

La storia di *RicercaAzione* è relativamente recente. Nata nei primi anni 2000, è stata oggetto di alcuni sostanziali aggiornamenti sul versante editoriale. Ciò anche a seguito del particolare assetto ordinamentale dell'Istituto di riferimento, IPRASE, che vede la presenza di un Comitato Tecnico Scientifico rinnovabile periodicamente.

Pur nelle loro specificità e differenze, le varie stagioni che hanno contraddistinto l'esistenza di *RicercaAzione* sono state tutte particolarmente importanti e fruttuose per la crescita e il consolidamento della Rivista.

Oggi siamo di fronte all'avvio di un'ulteriore nuova fase, più orientata nella direzione di valorizzare il lavoro del nostro Istituto e di fornire nuovi stimoli di riflessione ai professionisti della scuola e dell'educazione.

Ringrazio pertanto tutti coloro che sino ad oggi hanno contribuito a mantenere alto il livello della qualità scientifica di *RicercaAzione* e rivolgo un sincero augurio a coloro che per la prima volta prendono in mano le redini di questo importante progetto, cosicché possa ancor più divenire una preziosa occasione di proficuo lavoro in ambito educativo.

Luciano Covi
Direttore IPRASE

A word of thanks and best wishes

The history of *RicercaAzione* is relatively recent. Founded in the early 2000s, it has undergone significant editorial updates. This is also the result of the particular organizational structure of the Institute of reference, IPRASE, with the important role played by the Technical and Scientific Committee, which is periodically renewed.

Despite their specificities and differences, the various seasons that have marked the existence of *RicercaAzione* have all been particularly important and fruitful for the growth and consolidation of the journal.

Today we are facing the start of another new phase, more focussed on enhancing the work of our Institute and providing food for thought to school and education professionals.

I would therefore like to thank all those who have so far contributed to maintaining the high level of scientific quality of *RicercaAzione*, and I wish all the best to those who for the first time take over the reins of this important project, so that it may become an even more valuable opportunity for fruitful work in the educational field.

Luciano Covi
Direttore IPRASE

9 **EDITORIALE / EDITORIAL**

Claudio Girelli e Maria Arici

Un impegno che continua / An ongoing commitment

15 **RICERCHE / RESEARCH**

17 **Mario Castoldi**

Osservare e valutare i primi apprendimenti sulla lettura e scrittura: spunti da una ricerca

Observing and evaluating the first learnings about reading and writing: cues from a research work

33 **Lerida Cisotto**

Insegnare a leggere e a scrivere: strategie, pratiche, contesti

Teaching to read and write: strategies, practices, context

53 **Alessia Bevilacqua**

Prevenire l'insuccesso formativo per gli studenti con fragilità educative: il ruolo chiave della funzione di middle management dei referenti BES

Preventing educational failure for students with educational fragilities: the key role of the SENCO's middle management function

73 **Luca Ghirotto**

Dare senso al disagio nella scuola dell'infanzia: la prospettiva delle insegnanti in una ricerca partecipata

How to cope with children's difficulties in kindergarten: the teachers' perspective in a participatory research work

93 **Marco Ubbiali**

Educare all'etica delle virtù: il progetto MelArete per la scuola dell'infanzia

Educating to virtue ethics: the MelArete project for kindergartens

117 **Alessio Surian**

I recenti orientamenti sull'Educazione alla Cittadinanza Globale: riflessioni e spunti per la rilettura dei piani di studio delle istituzioni scolastiche

Recent developments in Global Citizenship Education: reflections and suggestions on revising formal education curricula

137 **Stefan Brauckmann, Petros Pashiardis, Antonios Kafa**

School leadership approaches and practices under the paradigm of New Public Management - an entrepreneurial perspective

Approcci e pratiche di leadership scolastica secondo il paradigma del Nuovo Management Pubblico - una prospettiva imprenditoriale

157 **Luca Fiorani**

Piccoli scienziati, grandi cittadini: buone pratiche in educazione ambientale

Small scientists, great citizens: good practices in environmental education

169 **Giulia Lisarelli, Anna Baccaglioni-Frank, Federica Poli**

Progettare attività didattiche inclusive: un esempio di percorso sulle frazioni

Designing inclusive educational activities: an example on fractions

191 **Barbara Balconi**

Le competenze comunicative del docente-tutor: il ruolo del feedback formativo

Tutor-teacher communication skills: the role of formative feedback

207 **Elena Luppi, Aurora Ricci, Daniela Bolzani**

Innovare la formazione all'imprenditorialità per gli studenti della scuola secondaria: un percorso di Ricerca-Formazione

Innovating entrepreneurship training for high school students: a Training-Research path

229 **ESPERIENZE E RIFLESSIONI / EXPERIENCES AND REFLECTIONS**

231 **Michele Ruele**

Lasciarsi ancora interrogare da Barbiana. Il lavoro della Fondazione don Lorenzo Milani

235 **Maurizio Maglioni**

La classe capovolta: formarsi per insegnare in modo non trasmissivo. Il lavoro dell'Associazione Flipnet

237 **Mariapia Veladiano**

Lettere di una dirigente scolastica agli studenti delle sue scuole. Tratte dal libro "Parole di scuola" di Mariapia Veladiano

239 RECENSIONI / REVIEWS

241 Anna Maria Ajello

Avere un posto nella mente del docente.

Recensione del testo di Fabiano Lorandi e Maria Arici (a cura di), *“Ciascuno cresce solo se sognato”*. Le risposte di alcune scuole trentine alle situazioni di fragilità educativa, IPRASE, Trento, 2018

243 Alessia Bevilacqua

Quale idea di professionalità e di formazione oggi per l'insegnante?

Recensione del testo di Loredana Perla e Berta Martini (a cura di), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2019

245 Dario Ianes, Sofia Cramerotti

Dialogo tra ricerca e pratica professionale

Recensione dei volumi di Mario Castoldi e Michela Chicco (a cura di), *Imparare a leggere e a scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento*, IPRASE, Trento, 2019

247 Riccardo Tessari

Insegnare economia aziendale: la voce dei docenti

Recensione del testo di Giorgio Mion (a cura di), *Insegnare nella Scuola secondaria di secondo grado. La didattica disciplinare dell'Economia aziendale: una ricerca qualitativa*, Morcelliana, Brescia, 2018

249 Chiara Stella

'...costruire nidi per scintille'

Recensione del testo di Franco Lorenzoni, *I bambini ci guardano. Una esperienza educativa controvento*, Sellerio, Palermo, 2019

251 Alberto Agosti

Tutto è possibile quando incontri qualcuno che crede in te

Recensione del film *Il professore cambia scuola* (Olivier Ayache-Vidal, Francia 2017)

EDITORIALE

Un impegno che continua

RicercAzione inizia il suo undicesimo anno di pubblicazione. Nell'assumerne la guida editoriale, il nostro impegno è orientato a proseguire e a sviluppare le linee che l'hanno sino ad oggi contraddistinta:

RicercAzione

è una rivista scientifica che intende favorire la conoscenza e la condivisione di orientamenti e pratiche in merito alla ricerca e all'innovazione didattico/educativa in ambito locale, nazionale e internazionale.

Le modalità di accettazione e di pubblicazione dei contributi proposti sono proprie delle riviste scientifiche di settore: preliminare presa in considerazione da parte degli editors, successiva sottomissione a double blind revision, eventuali ulteriori fasi di blind revision.

L'attribuzione del D.O.I. agli articoli, la caratteristica di open journal e il perfezionamento della collocazione della rivista nel sito web di IPRASE manifestano l'intento di promuovere la diffusione di idee, ricerche e sperimentazioni che possano contribuire al sostegno e all'innovazione didattico/educativa. Per garantire con efficacia questo obiettivo, l'attenzione della rivista è rivolta a contributi scientifici provenienti dall'ambito territoriale trentino, nazionale e internazionale.

RicercAzione

si propone come rivista scientifica di servizio per le realtà scolastiche ed educative.

Sottolineare la caratteristica di 'servizio' di una rivista scientifica ha un duplice intento: dichiarare la volontà di mantenere uno stretto collegamento con la ricerca, che è in relazione con le realtà dove le pratiche educative avvengono, e proporsi, nei diversi modi possibili, come utile ad esse.

Rispetto alle tematiche e ai contesti a cui la rivista presta attenzione, la pluralità è assunta come criterio di arricchimento, nella convinzione che una ricerca utile per le realtà educative a cui si rivolge possa presentare elementi di riflessione e di crescita professionale anche per chi opera in diversi contesti e differenti ambiti d'interesse.

La scelta di un editor universitario esterno, Claudio Girelli, e di un editor interno ad IPRASE, Maria Arici, intende proprio sottolineare il costante e necessario dialogo tra la ricerca e la realtà educativa concretamente agita, perché l'una senza l'altra soffre la mancanza di un requisito essenziale, e quindi irrinunciabile, per il proprio sviluppo.

RicercAzione

ospita contributi di ricerca teorica ed empirica

che si distinguono per la loro possibilità generativa rispetto alle pratiche didattiche ed educative, e si rivolge a quanti operano nelle realtà scolastiche (insegnanti, dirigenti, operatori, consulenti,...)

ma anche a coloro che rispetto ad esse sviluppano ricerca, erogano formazione

oppure hanno responsabilità d'indirizzo politico/amministrativo.

La possibile generatività è la caratteristica di una ricerca che si vuole porre pragmaticamente in una logica di servizio. Per questo il nostro impegno è diretto, garantendone gli standard scientifici, a produrre in primo luogo una rivista utile per quanti sono impegnati nelle realtà educative ed hanno passione per la propria crescita professionale.

Interlocutori importanti sono anche coloro che operano nell'ambito della ricerca universitaria, non certamente in una logica autoreferenziale, e anche chi, rispetto alle diverse realtà educative, si trova ad interagire con esse per promuovere il bene comune in una logica inclusiva.

RicercAzione

è pubblicata dall'Istituto Provinciale per la Ricerca, l'Aggiornamento e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) di Trento.

IPRASE non è un editore qualunque: è un istituto pubblico le cui finalità sono la ricerca, l'aggiornamento e la sperimentazione in ambito educativo. Non è cosa da poco unire ricerca e sviluppo professionale! Per di più secondo una prospettiva pubblica, che ne richiama l'essere orientato a sostenere e promuovere quanti nell'ambito educativo si impegnano per il 'fiorire' delle potenzialità di ciascun soggetto in una logica di interdipendenza positiva: l'impegno educativo è un impegno necessariamente comunitario. Proprio per svolgere al meglio il suo compito, IPRASE certamente è un ente strumentale della Provincia autonoma di Trento, ma rappresenta anche un presidio tecnico che risponde a standard professionali e di ricerca autonomi. Questo vale anche per 'RicercAzione', la cui autonomia degli editors è condizione e garanzia di un impegno scientificamente serio ed appassionato.

RicercAzione

si presenta rinnovata non solo dal punto di vista grafico.

Oltre alla sezione 'Ricerche', nella quale i contributi sono pubblicati con D.O.I. e seguono gli standard degli articoli scientifici sia nella forma, sia nel processo di pubblicazione, sono state introdotte in modalità permanente le sezioni 'Esperienze e riflessioni' e 'Recensioni'. I contributi collocati in tali sezioni intendono offrire ulteriori e diversificate occasioni di riflessione e di arricchimento professionale. I loro autori, avendo appartenenze e interessi diversificati, utilizzano vari format di scrittura (racconti di esperienze, interviste, documenti, recensioni,). Per questi contributi non è previsto il processo di double blind revision, vengono direttamente accettati dagli editors e non sono perciò caratterizzati da uno specifico D.O.I.

Nel ringraziare fin d'ora quanti contribuiranno a vario titolo alla realizzazione di RicercAzione, ribadiamo il nostro impegno nel porre attenzione al livello scientifico degli articoli e alla diversificazione delle tematiche e dei contesti, nonché nel dare impulso all'ampliamento delle reti di collaborazioni, alla diffusione e visibilità della rivista e al suo riconoscimento a livello nazionale e internazionale.

Claudio Girelli e Maria Arici

EDITORIAL

An ongoing commitment

RicercAzione is starting its eleventh year of publication. In taking the editorial leadership, we are committed to continuing and developing the same lines that so far have characterised this journal:

RicercAzione

is a scientific journal focussed on promoting knowledge and sharing of guidelines and practices on educational/didactic research and innovation at a local, national and international level.

The process of acceptance and publication of the proposed papers is specific to the scientific journals of the sector: preliminary consideration by the editors, subsequent submission to double blind revision, a possible further process of blind revision.

The attribution of the D.O.I. to the articles, the fact of being an open journal and the improved position of the journal in the IPRASE website demonstrate the intention to promote the dissemination of ideas, research works and experiments that can contribute to educational/didactic promotion and innovation. To effectively ensure this objective, the journal focus is laid on scientific papers coming from the Trentino region, from Italy and from the rest of the world.

RicercAzione

presents itself as a scientific journal in the service of schools and educational institutions.

Underlining the “service” feature of a scientific journal has a twofold purpose: to declare the will to keep a close connection with research, which, in turn, is closely related to the institutions where educational practices take place, and secondly to propose itself as a useful instrument for their implementation.

In terms of subjects and contexts included in the journal, the choice will also be based on plurality and diversity, as we believe that a research project that is useful for the educational institutions to which it is addressed can be useful also for the professional growth of those who work in different contexts and areas.

The choice of an external editor coming from the academic world, Mr Claudio Girelli, and an IPRASE in-house editor, Ms Maria Arici, wants to highlight the continuous and necessary dialogue between research and educational practices, because the one cannot thrive without the other, as each of them is a prerequisite for the growth and development of the other.

RicercAzione

*hosts theoretical and empirical research papers
able to promote and enrich teaching and educational practices;
the journal is targeted at professionals working in schools
(teachers, managers, practitioners, consultants, ...),*

but also at researchers, training providers and political or administrative decision-makers.

The types of research papers hosted in the journal RicercAzione want to be a basis for the generation and promotion of further research works. We are therefore committed to publishing a journal based on high scientific standards, targeted at all those who work in educational institutions and at the same time are committed to their own professional development.

The journal is also targeted at all those who work in the area of academic research, but certainly not for self-serving purposes, and at all those people who work for or collaborate with schools and educational institutions to promote the common good.

RicercAzione

*is published by Istituto Provinciale per la Ricerca, l'Aggiornamento
e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) of Trento.*

IPRASE is not just any publisher: it is a public institute whose aims are research, professional development and experimentation in the educational field. It is no small thing to combine research and professional development! All the more so because the journal, starting from an open, public perspective, is focussed on promoting and supporting all those professionals in the educational sector who are committed to unleashing the talents of every person, based on a system of mutual interdependence. The educational commitment is necessarily a commitment for the whole community. In order to implement its mission in the best possible way, IPRASE, which is an agency of the Autonomous Province of Trento, is also an institution that works in line with independent professional and research standards. This is true also for RicercAzione; the autonomy of its editors is a condition and a guarantee of a scientifically serious and intense commitment.

RicercAzione

has been renewed not only from the viewpoint of its graphic design.

In addition to the section ‘Research’, where papers are published with D.O.I. and comply with the standards of scientific articles both in terms of design and publication process, two new permanent sections have been introduced: ‘Experiences and reflections’ and ‘Reviews’. The contributions included in these sections aim at offering new and diversified opportunities for reflection and professional development. Their authors, having different backgrounds and interests, use various writing formats (experience reporting, interviews, documents, reviews, etc.). These contributions will not undergo any double blind revision process and will be directly accepted by the editors and

therefore will not be described by a specific D.O.I.

We would like to thank all those who will contribute to the journal RicercAzione and reiterate our commitment to focussing on the scientific quality of the articles and on the diversification of themes and contexts, as well as on promoting the expansion of collaboration networks, the dissemination and visibility of the journal and its recognition at a national and international level.

Claudio Girelli e Maria Arici

RicercAzione
Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

RICERCHE

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI

iprase

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11101

Osservare e valutare i primi apprendimenti sulla lettura e scrittura: spunti da una ricerca

Observing and evaluating the first learnings about reading and writing: cues from a research work

Mario Castoldi¹

Sintesi

Studiare l'efficacia delle pratiche di insegnamento della lettura e scrittura richiede di mettere in relazione i processi formativi realizzati a scuola con i risultati di apprendimento ottenuti dagli allievi. Da questa istanza nasce la ricerca promossa dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) nel periodo 2016-18 su diciotto classi prime di scuola primaria della realtà trentina, attraverso una combinazione di momenti di osservazione in classe, strumenti di verifica degli apprendimenti e interviste agli insegnanti. Il contributo sintetizza gli aspetti salienti dell'impianto di ricerca, le principali chiavi di lettura dei risultati ottenuti, le criticità riscontrate e alcune linee di sviluppo emergenti, rinviando per una lettura più approfondita al rapporto di ricerca e agli strumenti di indagine recentemente pubblicati dall'Istituto di ricerca.

Parole chiave: Insegnamento della lettura e scrittura, Pratica didattica, Alfabetizzazione emergente e formalizzata, Efficacia didattica.

Abstract

Studying the effectiveness of reading and writing teaching practices requires connecting the educational processes implemented at school with the learning outcomes obtained by the pupils. This is the basis of the research work promoted by Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) in the period 2016-18 in eighteen primary school classes in Trentino, through a combination of classroom observation, learning assessment tools and interviews with teachers. The contribution summarizes the essential aspects of the research design, the main keys to interpreting the results obtained, the critical issues found and some emerging lines of development, referring for a more in-depth reading to the research report and survey tools recently published by IPRASE.

Keywords: Teaching reading and writing, Teaching practice, Emerging and formalized literacy, Teaching effectiveness.

1. Università di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione, mario.castoldi@gmail.com

Introduzione

L'insegnamento della lettura e scrittura è un tema classico della tradizione pedagogico-didattica su cui negli ultimi anni si è progressivamente ridotta l'attenzione della ricerca, sia in ambito accademico che professionale, nonostante questo rimanga un passaggio cruciale nel processo di scolarizzazione e di alfabetizzazione culturale. La ricerca promossa dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) nel periodo 2016-18 ha inteso focalizzarsi sull'efficacia delle pratiche di insegnamento/apprendimento della lettura e scrittura; lo scopo generale consisteva nell'esplorare le pratiche in uso nelle scuole trentine per identificare le soluzioni più efficaci e sviluppare azioni di accompagnamento e di potenziamento.

Il percorso di ricerca si è articolato essenzialmente in quattro fasi:

- una fase preliminare, finalizzata a effettuare una prima ricognizione sullo stato dell'arte della ricerca sui primi insegnamenti della lettura e della scrittura nel nostro Paese (settembre-dicembre 2016). Sono stati individuati vari interlocutori a livello nazionale, a cui si è chiesto di elaborare un contributo scritto e di presentarlo al gruppo di ricerca nel corso di un seminario in presenza realizzato a Rovereto l'1 e 2 dicembre 2016. I contributi sono poi stati raccolti in un testo pubblicato da IPRASE dal titolo "Imparare a leggere e a scrivere: lo stato dell'arte", che ha rappresentato la base per lo sviluppo del percorso

- di ricerca (cfr. Castoldi-Chicco, 2017);
- una fase di messa a punto del progetto di ricerca, sul piano concettuale e operativo, a partire dalle risultanze del seminario del dicembre 2016 (gennaio-agosto 2017), affidata ad un'equipe appositamente costituita²;
- una fase di realizzazione dell'indagine sul campo (settembre 2017-giugno 2018), che ha visto l'allargamento del gruppo di ricerca a quattro ricercatrici junior e l'individuazione del campione di classi prime da coinvolgere, sulla base delle segnalazioni di disponibilità pervenute a IPRASE;
- una fase di analisi dei risultati e di elaborazione del rapporto di ricerca (luglio-dicembre 2018), sulla base delle modalità di analisi concordate dall'equipe di ricerca.

Dopo aver ricostruito sinteticamente lo sviluppo della ricerca, richiameremo alcune chiavi di lettura dei risultati ottenuti, le criticità riscontrate e le linee di sviluppo che sono emerse³.

1. L'impianto di indagine

Come abbiamo anticipato, la prima fase della ricerca ha consentito di mettere a punto le linee di indagine su cui sviluppare l'impianto di ricerca, a partire da una rappresentazione condivisa del tema di indagine che mira ad evidenziare i nodi emergenti sui quali concentrare lo sguardo (Fig. 1).

Alcuni di essi, peraltro, acquistano particolari valenze nella realtà scolastica trentina: ad esempio, il raccordo con la scuola

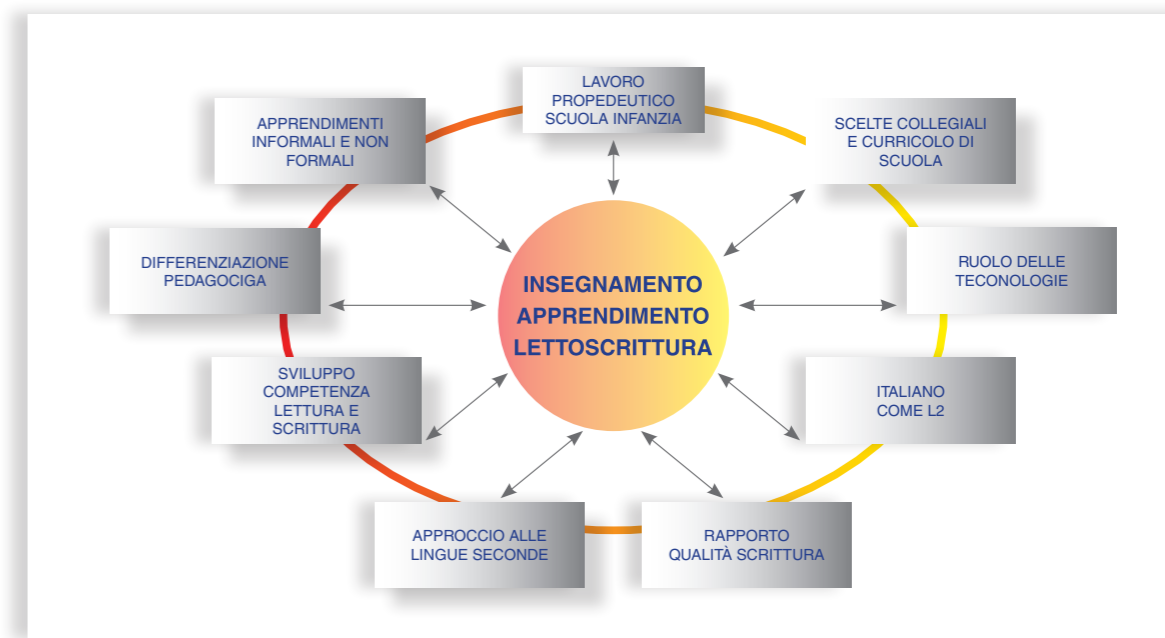


Fig. 1 - Campo di esplorazione della ricerca.

dell'infanzia, in seguito alla gestione autonoma di questo grado scolastico da parte dell'amministrazione provinciale e della Federazione provinciale scuole materne, oppure l'approccio alle lingue seconde, particolarmente emergente nella realtà trentina in relazione al "Piano Trentino Trilingue".

In rapporto al campo di esplorazione delineato, gli scopi generali della ricerca sono stati così precisati:

- analizzare i risultati di apprendimento e le pratiche di insegnamento del codice scritto nella scuola trentina;
- individuare le soluzioni organizzative e didattiche più efficaci nel contesto della scuola trentina sulla base dei risultati di apprendimento ottenuti;
- prefigurare azioni di supporto e accompagnamento finalizzate a potenziare il successo formativo in questo

ambito di apprendimento;

- sperimentare percorsi di ricerca educativa strutturati e sostenibili per IPRASE.

In particolare, assumendo come riferimento la ricerca francese "Lire et écrire" (Goigoux, 2015; Goigoux, 2017), si è assunto come problema chiave di ricerca il concetto di "efficacia delle pratiche di insegnamento della letto-scrittura", attraverso l'esplorazione della relazione tra apprendimenti finali (apprendimenti dei bambini delle classi coinvolte nella ricerca alla fine della classe prima), assunti come variabile dipendente, e pratiche di insegnamento (osservate e dichiarate) degli insegnanti responsabili dell'area linguistica delle classi prime coinvolte nella ricerca, assunte come variabile indipendente. Peraltro gli apprendimenti finali degli allievi sono influenzati da un insieme di variabili, tra le quali il modello intende considerare:

2. L'equipe di ricerca era composta da Paola Baratter, Michela Chicco, Lerida Cisotto, Dario Ianes, Angela Martini, Franca Rossi, Giuseppe Tacconi e il sottoscritto; nella fase successiva il gruppo si è allargato a quattro ricercatrici junior: Giovanna Bartone, Liliana Carrieri, Ilaria Mancini e Paola Sangiorgi.
3. Una presentazione più analitica della ricerca e dei suoi risultati si può ritrovare in Castoldi-Chicco, 2019a e Castoldi-Chicco, 2019b.

- gli apprendimenti iniziali, intesi come pre-conoscenze dei bambini all'inizio
- le caratteristiche socio-culturali degli allievi;
- le caratteristiche del gruppo-classe (comprese quelle relative alla scuola in cui è inserito);
- le caratteristiche dell'insegnante responsabile dell'area linguistica.

Le relazioni di queste variabili con l'efficacia delle pratiche di insegnamento si pongono su piani diversi: mentre le caratteristiche socio-culturali degli allievi e gli apprendimenti iniziali sono strettamente associati alla variabile dipendente (gli esiti degli alunni a fine prima), le caratteristiche del gruppo classe, del contesto scolastico e dell'insegnante influenzano prioritariamente la variabile indipendente della ricerca (le pratiche di insegnamento degli insegnanti). La ricerca ha cercato quindi di studiare le relazioni tra apprendimenti finali e pratiche di insegnamento, tenendo conto dell'influenza esercitata dalle variabili di sfondo indicate.

Sulla base del quadro di variabili identificato si sono definiti i relativi strumenti di indagine:

- per quanto riguarda gli apprendimenti finali, si è strutturato un set di 8 prove di verifica da somministrare nella seconda metà del mese di maggio, di cui 4 relative alla padronanza del codice, 2 alla comprensione della lettura e 2 alla scrittura;
- per quanto riguarda gli apprendimenti iniziali, si è strutturato un set di 9 prove da somministrare a fine settembre-inizio ottobre, di cui 4 relative alla padro-

nanza del codice, 4 alla comprensione e al lessico, 1 alla scrittura;

- per quanto riguarda l'osservazione delle pratiche di insegnamento, sono stati previsti tre momenti di osservazione nel corso dell'anno (metà ottobre, prima metà di febbraio, metà maggio), composti ciascuno da 2 osservazioni di 2 ore realizzate nella medesima settimana. L'osservazione prevista era di tipo etnografico, "carta e matita", con successiva trascrizione discorsiva delle note di campo e categorizzazione dei dati osservativi ottenuti con l'utilizzo di una griglia strutturata; si sono inoltre raccolte, verso la fine dell'anno, le copie del quaderno di un allievo per classe per meglio contestualizzare le pratiche che si andavano a esplorare;
- per quanto riguarda le pratiche di insegnamento dichiarate, è stata condotta un'intervista a ciascun docente coinvolto nella ricerca, nella prima metà di febbraio, nella quale si è cercato di raccogliere la sua rappresentazione del lavoro avviato sull'insegnamento della letto-scrittura;
- per quanto riguarda le caratteristiche degli allievi, sono stati ripresi un insieme di dati già a disposizione del sistema scolastico trentino, integrati con alcuni dati raccolti attraverso un questionario somministrato online ai genitori;
- per quanto riguarda le caratteristiche del contesto classe, è stata predisposta una scheda informativa da compilarsi con l'insegnante di classe, volta a integrare i dati individuali sui singoli

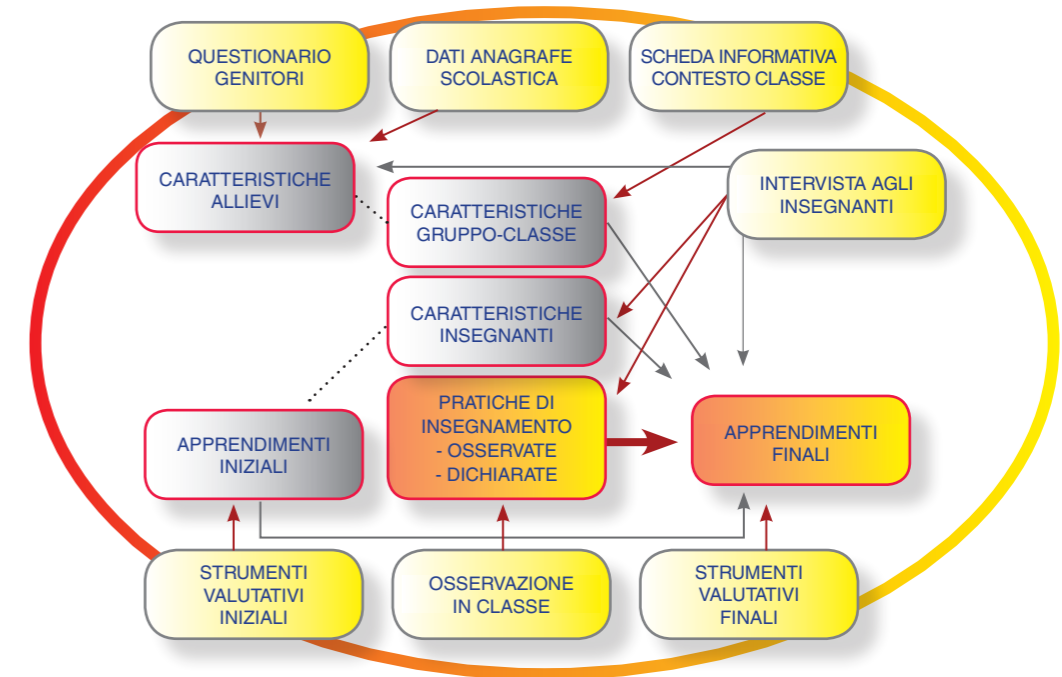


Fig. 2 - Strumenti di indagine.

allievi con alcuni dati e informazioni sul gruppo classe

La Fig. 2 sintetizza gli strumenti di indagine impiegati, ponendoli in relazione alle tipologie di variabili rappresentate nell'impianto di indagine.

Contestualmente alla elaborazione dell'impianto di indagine si sono avviati i contatti con le scuole per individuare le insegnanti delle classi prime nell'a.s. 2017/18 disponibili a partecipare alla ricerca. Hanno dato la loro adesione 18 classi prime, le quali ovviamente non costituiscono un campione rappresentativo della realtà trentina, sebbene vi sia una certa eterogeneità nel gruppo di classi coinvolte. Gli strumenti di indagine sono stati ripartiti in due blocchi, in alcuni casi affidati allo stesso ricercatore, in altri ripartiti tra due ricercatori:

- blocco "osservazione": scheda informativa sul contesto classe, intervista insegnante, osservazione in classe;
- blocco "valutazione": questionario genitori, verifica apprendimenti iniziale e finale.

La Tab. 1 sintetizza i diversi momenti in cui si è sviluppata la ricerca sul campo nel corso dell'a.s. 2017/18.

Con le insegnanti delle classi aderenti alla ricerca è stato strutturato un percorso di accompagnamento nel corso dell'a.s. 2017/18, allo scopo di coinvolgerle attivamente nello sviluppo della ricerca (ricerca con le insegnanti e non sulle insegnanti) e di valorizzare il potenziale formativo connesso alla partecipazione alla ricerca.

In relazione ai diversi strumenti previsti dall'impianto di indagine sono stati definite le

modalità di analisi dei dati raccolti. Le prove di valutazione degli apprendimenti iniziali e finali sono state tutte di tipo strutturato e hanno previsto modalità di codifica chiuse; i dati raccolti sono stati inseriti in un data base complessivo, sia per la rilevazione di inizio d'anno che per quella di fine anno; da questo è stato possibile ricavare le tendenze generali relative all'intero campione di ricerca e quelle relative a ciascuna delle 18 classi coinvolte.

“spia” e alcuni indicatori sintetici da correlare con i risultati di apprendimento.

Il questionario genitori, composto prevalentemente da domande chiuse, è stato tabulato, come pure le informazioni ricavabili dalla scheda informativa sul contesto classe e quelle relative alle caratteristiche individuali degli allievi ricavabili dal data base del sistema scolastico trentino.

Un secondo livello di analisi dei dati pre-

Inizi settembre 2017	Contatti preliminari tra ricercatori e insegnanti di classe
18-29 settembre 2017	Somministrazione strumenti valutativi iniziali e distribuzione questionario genitori
9-20 ottobre 2017	Primo periodo di osservazione
5-16 febbraio 2018	Secondo periodo di osservazione, intervista al docente e scheda informativa sul contesto classe
7-19 maggio 2018	Terzo periodo di osservazione e somministrazione strumenti valutativi finali

Tab.1 - Scansione operativa della ricerca sul campo.

I protocolli di osservazione sono stati sottoposti a una duplice analisi: una qualitativa, di taglio etnografico, e una di tipo quantitativo, attraverso uno strumento strutturato di codifica delle caratteristiche prevalenti delle attività didattiche sviluppate nel corso dei periodi di osservazione, che ha consentito di individuare alcuni indicatori “spia” e alcuni indicatori sintetici da correlare ai risultati di apprendimento.

I protocolli di intervista alle insegnanti sono stati sottoposti a un'analisi “dal basso”, di tipo induttivo, che ha portato all'individuazione di categorie relative ai diversi temi di indagine affrontati: in questa fase ci si è avvalsi anche del software Nvivo per un'analisi sull'intero repertorio emergente dalle 18 interviste, che ha consentito di individuare alcuni indicatori

vedeva di correlare i dati relativi ai risultati di apprendimento degli allievi con quelli relativi alle pratiche di insegnamento dichiarate e osservate. A tale riguardo si è proceduto, attraverso un'analisi di regressione, a calcolare per ogni classe coinvolta i differenziali tra i risultati di apprendimento finali e quelli iniziali, depurati da alcune variabili di sfondo relative alle caratteristiche individuali degli allievi e del contesto classe. Tali differenziali sono stati correlati con alcuni indicatori “spia” e indicatori sintetici relativi alla codifica dei protocolli di osservazione e delle interviste, allo scopo di riconoscere alcune tendenze emergenti nelle pratiche didattiche osservate e dichiarate riguardo alle classi che hanno ottenuto i differenziali di apprendimento più elevati.

Si è cercato, in altre parole, di individuare le

classi che, a parità di condizioni, presentavano risultati migliori e di mettere a fuoco le caratteristiche principali delle pratiche in uso in quelle classi, allo scopo di analizzarle in profondità e di renderle potenzialmente trasferibili.

2. Chiavi di lettura

Quali sono le classi che, a parità di condizioni, hanno ottenuto risultati superiori? Quale l'effetto insegnante? Che cosa caratterizza lo stile delle insegnanti di quelle classi? A queste domande la ricerca ha cercato di rispondere. Si è trattato di studiare il rapporto tra processi didattici (il lavoro in aula nelle ore di letto-scrittura) e risultati di apprendimento. Non volevamo limitarci ad analizzare le pratiche ma volevamo trovare le pratiche più efficaci. Per questo abbiamo testato gli apprendimenti dei bambini in avvio e a fine anno scolastico.

È stata utilizzata una strategia complessa di ricerca: non solo approccio quantitativo/misurativo e approccio qualitativo/interpretativo, ma contaminazione tra gli approcci, che ha richiesto una costante e vigile consapevolezza epistemologica. La parte qualitativa della ricerca ha poi a sua volta previsto due diverse modalità: nella fase di analisi delle attività didattiche osservate si è adottato un procedimento deduttivo, attraverso l'utilizzo di una griglia di analisi costruita a partire dalla letteratura; nella fase di analisi dei testi delle interviste ai docenti è stato invece utilizzato un metodo grounded, quindi induttivo, a partire dai dati. L'analisi delle parti qualitative della ricerca ha consentito di guadagnare uno sguardo molto articolato sulla quotidianità del

lavoro delle insegnanti.

Un secondo livello di analisi dei dati ha cercato di correlare in modo più specifico i dati relativi ai risultati di apprendimento degli allievi con quelli relativi alle pratiche di insegnamento dichiarate e osservate. A tale riguardo si è proceduto, attraverso un'analisi di regressione, a calcolare per ogni classe coinvolta i differenziali tra i risultati di apprendimento finali e quelli iniziali, depurati da alcune variabili di sfondo relative alle caratteristiche individuali degli allievi e del contesto classe. Tali differenziali sono stati intrecciati con gli indicatori “spia” e gli indicatori sintetici emersi dalla codifica dei protocolli di osservazione e delle trascrizioni delle interviste, allo scopo di riconoscere alcune tendenze emergenti nelle pratiche didattiche osservate e dichiarate riguardo alle classi che hanno ottenuto i differenziali di apprendimento più elevati. Si è cercato insomma di individuare le classi che, a parità di condizioni, presentavano risultati migliori e di mettere a fuoco le caratteristiche principali delle pratiche in uso in quei contesti, allo scopo di analizzarle in profondità e di renderle potenzialmente trasferibili.

La ricerca conferma un cambiamento di prospettiva nell'affrontare la questione della prima alfabetizzazione alla lingua scritta: basta contrapposizioni, spesso ideologiche, sui metodi didattici e la loro presunta efficacia, in direzione di un'attenzione alla didattica reale che avviene in classe. Si tratta di un atteggiamento più laico e maturo, in qualche misura più professionale, con cui approcciarsi alla riflessione in ambito formativo, tutto da conquistare e consolidare non solo in relazione allo specifico oggetto della nostra ricerca.

Come emerge dalle osservazioni, le pratiche didattiche degli insegnanti si ispirano a un indirizzo metodologico, spesso veicolato attraverso il libro di testo o altri sussidi didattici, per interpretarlo e adattarlo in relazione al contesto classe e a una sensibilità didattica che porta a compensare i limiti e le debolezze dell'indirizzo stesso. Da un lato si punta a situare e riempire di senso i metodi a orientamento sintetico, con i loro rischi di arido tecnicismo, dall'altro si mira a integrare con attività più strutturate e di consolidamento i metodi a orientamento analitico, potenzialmente dispersivi e poco attenti alla gradualità degli apprendimenti. La risultante è il prevalere di pratiche didattiche con gradienti diversi di contaminazione dei vari indirizzi metodologici che presentano tratti non molto dissimili dal punto di vista metodologico, laddove diventano altre le variabili didattiche che possono fare la differenza.

Come sa chiunque lavori nella scuola, al centro di ogni processo di insegnamento-apprendimento c'è la pratica didattica: quello che concretamente si fa in classe, giorno dopo giorno, con i propri alunni. Nelle interviste emerge qui e là il riferimento al metodo di insegnamento, sillabico o globale, ma nessuno degli insegnanti lo ha messo al centro delle sue riflessioni. Nella maggior parte dei casi il metodo non è inteso come "il" metodo, ma piuttosto come uno sfondo di riferimento, sì importante, ma sul quale si intrecciano attività, materiali e approcci vari ascrivibili anche all'altro metodo, che l'insegnante adotta con grande libertà e attenzione per i bisogni dei propri allievi (cfr. Rossi-Pontecorvo, 2018).

Un altro orientamento che viene confer-

mato dalla ricerca è l'importanza di collocare l'apprendimento del codice scritto nel contesto dello sviluppo di una competenza comunicativa più ampia, evitando approcci troppo tecnici ancora molto diffusi nella didattica della scuola primaria. Non paga la logica del "prima-dopo" in didattica, neanche in questo caso: prima l'acquisizione del codice, poi l'impiego in contesti comunicativi, per comprendere o produrre messaggi; i due piani, quello dell'acquisizione del codice e quello del suo impiego per comunicare, devono marciare in parallelo, fin dal primo giorno di scuola. Tali considerazioni muovono verso una prospettiva di apprendimento in chiave di competenza, dove l'acquisizione di conoscenze e abilità, la padronanza dei processi cognitivi e operativi attraverso cui impiegarle e lo sviluppo di disposizioni ad agire che ne favoriscano la mobilitazione sono aspetti complementari e reciprocamente interagenti (cfr. Boscolo, 1997).

Le pratiche didattiche risultate più efficaci sono quelle in cui l'avvicinamento al codice scritto si colloca in un contesto di esperienze e di interazioni dense di significato per i bambini, nel quale l'acquisizione e il consolidamento di abilità di decifrazione e composizione del codice si integra con lo sviluppo di processi di comprensione dei significati analitici e globali e di ideazione e realizzazione di messaggi comunicativi. L'intreccio tra abilità di comprensione e produzione rappresenta un principio di efficacia didattica che trova conferma nella ricerca, dove le classi che hanno ottenuto i maggiori incrementi nei risultati di apprendimento sono quelle in cui la quota di tempo dedicata ad attività stretta-

mente circoscritte alla padronanza del codice è più contenuta (cfr. Cisotto, 2006).

Altrettanto interessante, in questa direzione, è l'incidenza di un lavoro didattico intenzionale e sistematico sulle abilità orali sugli apprendimenti del leggere e dello scrivere; alcune classi che dedicano più tempo a curare l'ascolto e il parlato sono tra quelle che ottengono migliori risultati anche nelle abilità scritte. Ciò che emerge è che la competenza comunicativa si sviluppa in modo integrato sia sul versante della produzione e della comprensione, sia sul versante del codice orale e del codice scritto e una buona didattica della lingua madre è quella che combina e valorizza queste reciproche contaminazioni.

Tale principio di integrazione risulta ulteriormente rafforzato dall'importanza che la riflessione metalinguistica assume nel potenziare i risultati di apprendimento. Non ci si riferisce, ovviamente, a precoci anticipazioni di nozioni grammaticali o di regole linguistiche, bensì alla sollecitazione costante verso una riflessione sulle pratiche linguistiche e sugli enunciati prodotti; una sollecitazione ancora una volta non separata dall'uso comunicativo della lingua, ma strettamente intrecciata e realizzata in modi spesso informali e legati alle specifiche situazioni comunicative. Si tratta di modalità che dalla ricerca emergono come ancora poco praticate nelle aule scolastiche, ma ad alto valore aggiunto in termini di risultato.

Peraltro l'opportunità di collocarsi a un livello "meta", di riflessione sull'esperienza d'uso del linguaggio, è proprio una peculiarità della scuola come contesto di educazione formale, rispetto ai contesti di apprendimento

meno formalizzati attraverso cui si apprende a comunicare nella vita reale (cfr. Resnick, 1995). Diviene fondamentale quindi, in termini di efficacia didattica, potenziare questa particolarità dell'esperienza scolastica di poter riflettere sull'esperienza reale; il punto didattico è farlo in modo non separato e astratto, bensì integrato e situato nei contesti d'uso della lingua. Ciò richiama, di fatto, una sensibilità linguistica particolarmente raffinata da parte dell'insegnante, che permette di riconoscere e valorizzare le situazioni comunicative potenzialmente interessanti, sollecitando i bambini a soffermarsi e riflettere sui diversi usi della lingua, sulle loro differenze ed analogie. In altre parole, non si tratta di prevedere l'ora o l'attività di riflessione linguistica da affiancare a quella sulla comprensione, sulla produzione scritta o sulle abilità orali, bensì di sfruttare le situazioni comunicative che si creano in classe per riflettere sui meccanismi di funzionamento del codice e sulle differenze d'impiego della lingua.

Un altro orientamento che trova conferma nella ricerca riguarda l'efficacia di forme di insegnamento strutturato e consapevole, nel quale la regia dell'insegnante sia costante e continua e si manifesti attraverso una sequenza di attività anche di breve durata ma ben mirate e gestite con chiarezza e sicura intenzionalità. Stili di insegnamento centrati sulla libertà di espressione e sulla creatività dei bambini possono sicuramente risultare suggestivi e ispirare simpatia, ma emergono come meno efficaci in termini di risultati di apprendimento. Parliamo di conferma in quanto da diversi anni la ricerca didattica sottolinea il valore, in termini di efficacia formativa, di mo-

dalità di insegnamento improntate da sicura intenzionalità e rigore progettuale; l'esempio più noto è la ricerca condotta dal ricercatore neozelandese Hattie, pubblicata con l'emblematico titolo *Visible learning*, nella quale, sulla base di una meta-analisi condotta sui risultati di migliaia di ricerche sull'efficacia dei diversi metodi di insegnamento, si sottolinea l'efficacia di un insegnamento visibile, inteso come orientato verso chiari traguardi di apprendimento e gestito in forme strutturate e definite, con un controllo dei tempi e della sequenza delle attività proposte (cfr. Hattie, 2009).

3. Alcune criticità

A partire dalla ricerca svolta, i cui tratti sono stati sinteticamente richiamati, vorremmo innanzi tutto analizzare alcune criticità emerse, in quanto punto di partenza per la prefigurazione di possibili sviluppi. Una prima criticità riguarda una tendenziale separazione tra le due linee di elaborazione che hanno caratterizzato il percorso di ricerca: la produzione di strumenti per la rilevazione e valutazione dei primi apprendimenti nella letto-scrittura e la definizione di modalità di osservazione e analisi delle pratiche didattiche agite e dichiarate dagli insegnanti. L'impianto di ricerca utilizzato, mutuato dall'analoga ricerca francese, prevedeva la combinazione delle due prospettive, quella centrata sui risultati e quella relativa ai processi; anzi, proprio tale combinazione, riferibile al costruito di "Efficacia delle pratiche", intendeva rappresentare il tratto distintivo dell'impianto di ricerca.

La difficoltà ha riguardato più lo svilup-

po operativo della ricerca, nel quale le due prospettive hanno proceduto in parallelo ma non hanno trovato i temi e le occasioni per integrarsi e fecondarsi reciprocamente. La conseguenza è stata la giustapposizione di due linee di ricerca diverse e talora divergenti, sia sul piano strettamente metodologico (approccio quantitativo-sperimentale vs approccio qualitativo-etnografico), sia in rapporto all'idea di apprendimento della lettura e della scrittura a cui riferirsi (visione cognitivista centrata sull'acquisizione del codice opposta a una visione socio-costruttivista centrata sullo sviluppo della competenza comunicativa).

Una seconda difficoltà, manifestatasi soprattutto in relazione alla definizione degli strumenti di osservazione delle pratiche, ha riguardato l'adozione di un approccio esplorativo molto aperto, fondato su un'osservazione "carta e matita" in aula e una successiva elaborazione di una griglia di codifica a posteriori. Si tratta di un approccio molto interessante, ma che richiede un gruppo di ricerca molto coeso internamente e nelle condizioni di realizzare un lavoro intensivo di analisi dei protocolli e relativa codifica dei dati osservativi. Queste condizioni erano solo parzialmente presenti nel nostro percorso di ricerca: da qui un processo di elaborazione dello strumento di codifica diluito su tempi lunghi, che non sempre ha permesso di valorizzare pienamente le osservazioni in aula, le quali hanno rappresentato un passaggio chiave nell'impianto di indagine e a cui sono state dedicate molte risorse di tempo ed economiche. Per converso il lavoro di analisi delle interviste, basato su un approc-

cio "grounded" ma gestito da un gruppo di lavoro più ristretto e in modo intensivo, ha consentito un maggior rigore nel processo di analisi e di interpretazione dei dati e una maggiore valorizzazione di questa linea del percorso di ricerca, riconoscibile anche nel rapporto conclusivo (cfr. Tacconi, 2010).

Una terza criticità evidenzia una difficoltà più generale nel fare ricerca educativa nel nostro Paese, quantomeno al di fuori di un ambito strettamente accademico, il quale - peraltro - si muove secondo sue regole peculiari e spesso autoreferenziali. La ricerca costa molto e tende a risultare poco visibile rispetto ad altre attività, per un Istituto come IPRASE che trova la sua ragion d'essere nello stesso acronimo che lo identifica. Ciò vale ancor di più se ci riferiamo ad ambiti di ricerca, come quello da noi esplorato, per i quali si tratta di elaborare ex novo un impianto di indagine e la relativa strumentazione, oltre che condurre operativamente l'indagine sul campo e gestire le successive fasi di analisi e di interpretazione. Tali difficoltà hanno inevitabilmente influito su una gestione efficace dei diversi passaggi e non hanno consentito di sviluppare operativamente tutte le piste di ricerca ipotizzate; non c'è stato il tempo per analizzare, ad esempio, l'intreccio tra pratiche dichiarate (intervista) e pratiche osservate (diario etnografico). Peraltro non si può non segnalare che IPRASE risulta attualmente l'unica realtà a livello nazionale rimasta in piedi con questa ragione sociale e, a parte qualche Fondazione privata, è difficile individuare altri soggetti nel nostro Paese nelle condizioni di promuovere e finanziare percorsi di ricerca educativa di questa natura.

Infine, le limitate dimensioni della ricerca non hanno consentito di correlare le pratiche didattiche con i risultati di apprendimento, sia per il numero ridotto dei dati disponibili, sia perché il campione su cui la ricerca è stata condotta non è un campione rappresentativo (le classi coinvolte hanno scelto volontariamente di partecipare) e per di più limitato a un territorio relativamente omogeneo dal punto di vista dello sviluppo economico e dell'efficacia del servizio scolastico di cui gli abitanti dispongono, come le indagini nazionali e internazionali dimostrano. Si è dunque privilegiata l'analisi qualitativa, sulla base delle osservazioni condotte nelle classi, delle pratiche e, più in particolare, del "profilo" delle classi che si distinguevano maggiormente dalle altre sulla scorta delle loro misure di valore aggiunto.

4. Linee di sviluppo

Per poter collegare con una rigorosa analisi statistica dei dati le pratiche pedagogiche e didattiche relative all'insegnamento-apprendimento della letto-scrittura e ricavarne conclusioni generali su quali di esse si dimostrino più produttive di risultati, sarebbe chiaramente necessario poter contare su un campione di alunni e di scuole che fosse rappresentativo dell'Italia e non solo della provincia di Trento e avesse dimensioni ben più ampie di quello su cui la nostra ricerca si è svolta: essa tuttavia, a dispetto dei suoi limiti, ha permesso di raccogliere informazioni, stimoli e suggerimenti, anche sul piano organizzativo, che potrebbero rivelarsi preziosi qualora si volesse replicare l'esperienza su scala più ampia.

Peraltro risulterebbe molto interessante poter allungare lo sguardo sulle 18 classi anche sul secondo anno di scuola per verificare il valore aggiunto delle classi rispetto alla capacità di produrre e comprendere testi scritti. La relazione causa effetto non sempre si realizza nell'arco temporale di un anno scolastico in modo omogeneo su tutte le dimensioni della scrittura e della lettura. Possiamo aspettarcelo per la scrittura di parole, per la decodifica di parole, ma sulla comprensione e produzione del testo i tempi d'apprendimento sono sicuramente più lunghi.

Un'altra linea di sviluppo emersa dalla ricerca riguarda la continuità tra scuola dell'infanzia e primaria. L'insegnare a leggere e a scrivere è così connaturato all'avvio della scolarità obbligatoria da apparire la sua stessa ragion d'essere fin dagli inizi del secolo scorso, né l'esplosione delle opportunità di alfabetizzazione nei contesti sociali sembra averne intaccato i presupposti; semmai ne ha ampliato ed esteso in senso longitudinale la prospettiva, sollecitando una revisione profonda dei curricula. L'istanza è avvertita in pari misura dalla scuola dell'infanzia e primaria, desiderose entrambe di rispondere alla vivacità delle esperienze e delle attese di alfabetizzazione del bambino, pur se ancora dominate talvolta da un'idea troppo scolastica di lettura e scrittura. Alla prima è spesso di ostacolo il timore di indurre dannosi precocismi su una presunta naturalità dello sviluppo. La seconda, concentrata soprattutto sulla questione del metodo, tende a identificare l'intero processo di alfabetizzazione con l'acquisizione strumentale del codice.

Nel delineare le coordinate di un curricolo

integrato per la prima alfabetizzazione, vi è un punto di incontro tra le due scuole che si impone quasi da sé, rendendo il raccordo del tutto naturale e per niente artificioso: è la narrativa, un genere testuale nel quale si sentono competenti anche bambini prescolari, che ascoltano o producono storie avendo l'impressione di fare qualcosa di semplice e piacevole. Essa rappresenta un condensato unico di opportunità per l'alfabetizzazione: è l'ambito di aggregazione di numerose competenze implicate nell'alfabetizzazione emergente ed è anche lo snodo principale della loro evoluzione verso lettura e scrittura convenzionali. Ma l'aspetto singolare è che tali opportunità possono essere fruite a livelli di complessità diversi: per analizzare suoni, arricchire il lessico o individuare regolarità tra parole, ma anche per l'acquisizione dei vincoli di struttura, continuità tematica, coesione e connessione semantica che rendono il racconto un prodotto coerente e comprensibile all'ascoltatore (cfr. Ferreiro-Teberosky, 1979).

L'organizzazione di un curricolo integrato per la prima alfabetizzazione richiede, inoltre, la considerazione di tre aspetti. Il primo riguarda la necessità di una pianificazione dei percorsi congiunta tra insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, per la definizione degli obiettivi e delle attività propri di ogni livello di scolarità. La pianificazione si svolgerà nelle fasi che precedono l'inizio dell'anno scolastico e potrà prevedere incontri periodici di scambio e monitoraggio fra gli insegnanti dei due gradi scolastici. In secondo luogo, l'organizzazione delle attività potrà prevedere incontri periodici per gruppi misti di allievi, in cui i bambini dei primi anni di

scuola primaria fungono da lettori o scrittori con funzione di tutor per i bambini di scuola dell'infanzia: potranno leggere loro i racconti, sviluppare insieme la comprensione, costruire storie e drammatizzarle. Il vantaggio è reciproco, poiché impegnati in attività di tutoraggio, anche i bambini più grandi si sentiranno impegnati, ad esempio, a perfezionare la lettura ad alta voce, a renderla espressiva, a spiegare termini poco chiari, oppure a cercare domande da porre al compagno più piccolo. Il terzo aspetto riguarda il contesto: in entrambi i gradi scolastici è importante il contatto di prima mano con un ampio repertorio di materiali scritti, affinché il bambino possa incontrare svariate opportunità per l'alfabetizzazione. Nella scuola dell'infanzia, l'allestimento di un laboratorio di scrittura accanto all'angolo della lettura, consentirà ai bambini di manipolare, comporre e scomporre le parole delle storie e di associarle alle immagini.

Per quanto riguarda la scuola primaria, merita sottolineare che la fase analitica richiesta per l'acquisizione del codice non va trasformata in una sequenza ripetuta e prevedibile di attività con soli materiali strutturati. Giornali, etichette o scritte pubblicitarie presentano certamente un grado di complessità superiore rispetto all'alfabetiere o agli appositi corredi previsti dal metodo e sono perciò meno semplificati, ma hanno il pregio di essere autentici e di mostrare come funziona la scrittura in situazioni reali, offrendo un importante supporto motivazionale.

Un'ultima linea di sviluppo riguarda le azioni di supporto e accompagnamento alle scuole su questo tema. A questo riguardo è

utile richiamare che la stessa esperienza di collaborazione con le insegnanti delle classi coinvolte nella ricerca, attraverso un'adesione volontaria, ha rappresentato una significativa esperienza formativa, a metà strada tra la ricerca e lo sviluppo professionale. Ci riferiamo sia al contatto diretto tra insegnanti e ricercatori durante le attività sul campo, sia agli incontri provinciali organizzati nel corso della ricerca, con lo scopo di condividere alcune scelte di fondo nell'impostazione della ricerca e i primi risultati.

Un elemento fondamentale è la condivisione tra insegnanti, per confrontarsi sugli aspetti pratici del lavoro didattico quotidiano. Gli insegnanti di scuola primaria hanno il grande vantaggio di avere in orario, come attività obbligatoria, due ore settimanali di programmazione, che sicuramente sono importanti per scambiarsi pareri, materiali, suggerimenti. Talvolta però queste ore sono strettamente finalizzate ad affrontare questioni pratiche e solo saltuariamente si riesce a riflettere sulle proprie azioni. Per di più, soprattutto in alcune scuole, il team dei docenti è formato per molti anni dalle stesse persone, e quindi il rischio di autoreferenzialità è alto.

Potrebbe pertanto essere stimolante ipotizzare delle programmazioni che escano dal plesso e dalla scuola per condividere materiali e riflessioni con altri docenti di altre realtà. Per renderli il più possibile proficui sarebbe utile identificare preventivamente una tematica centrale e prevedere la presenza di un facilitatore. Ad esempio, sul piano dei contenuti, le domande su cui i docenti potrebbero confrontarsi, descrivendo la propria esperienza e portando i propri materiali, potrebbero

essere: Che significato hanno i prerequisiti? Come si conciliano con la continuità dell'apprendimento della lettura e della scrittura nei primi giorni di scuola? Quali suggerimenti per agevolare l'apprendimento della scrittura? Quando cominciare con il corsivo? Quali libri proporre per le prime letture in classe? E quali per le prime letture in autonomia?

L'accompagnamento potrebbe consistere anche in incontri tematici periodici, su alcuni argomenti che sono ritenuti fondamentali per l'insegnamento soprattutto nelle classi iniziali del percorso. Spesso le insegnanti hanno riferito di avere acquisito conoscenze specifiche attraverso interventi di esperti chiamati in situazioni di disagio: incontri con logopedisti ma anche psicologi che possano dare aiuto rispetto ad alcuni problemi di comportamento potrebbero essere una risorsa formativa importante anche al di là del caso grave che richiede un'attenzione immediata. È infatti noto quanto le misure che si adottano per i ragazzini in difficoltà, sia rispetto agli apprendimenti, sia alla gestione dei comportamenti, possano essere per la gran parte adottate per l'intera classe con vantaggio di tutti. Si tratterebbe, per la scuola primaria più che per altri ordini e gradi dell'istruzione, di fornire informazioni non tanto a livello teorico quanto piuttosto a livello pratico, anche attraverso l'analisi di veri e propri studi di caso che evidenzino i vantaggi di adottare certe attenzioni o specifici comportamenti.

Una modalità formativa interessante è quella dell'osservazione in classe. Nella ricerca l'intervista e la lettura dei diari frutto dell'osservazione in classe sono state l'occasione per le insegnanti partecipanti di met-

tersi in discussione, di riflettere sul proprio operato, di confrontarsi con altre figure, di fare meta-riflessione, come rilevato da una docente. Dalle risposte relative al gradimento dell'osservazione in classe è emerso che tutte le insegnanti hanno trovato utile tale modalità e si sono ritrovate nella descrizione; molte hanno giudicato con grande favore la possibilità di poter usufruire di uno sguardo esterno, che registra anche le cose che l'insegnante non può avere sotto controllo, perché impegnata a scrivere alla lavagna o a seguire un bambino o un gruppo di bambini, evidenziando inoltre che si tratta di un'occasione unica per registrare su carta attività fatte sul momento, che poi si dimenticano. Qualche insegnante ha manifestato stupore rispetto alla ricchezza delle attività svolte e qualcuna anche soddisfazione rispetto al proprio operato, che vissuto in situazione non le era sembrato così efficace. Qualche insegnante ha auspicato che dall'osservazione in classe possa nascere un confronto sul suo operato, ottenendo indicazioni migliorative.

Possibili sviluppi formativi potrebbero andare nella direzione di proposte di percorsi di riflessione sulle esperienze condotte nella prima alfabetizzazione alla lettura e alla scrittura con le insegnanti direttamente coinvolte, possibilmente nelle singole realtà scolastiche o tra reti di scuole, e di proposte di peer review tra insegnanti, guidate da una figura esterna. In entrambi i casi si tratterebbe di soluzioni formative che consentirebbero di valorizzare le procedure e le strumentazioni elaborate nel corso della ricerca per l'analisi delle pratiche professionali; si potrebbe, ad

esempio, sviluppare la griglia che è stata utilizzata per l'analisi dei diari in direzione di uno strumento per l'auto-analisi o per la review didattica tra colleghi.

5. Conclusioni

Complessivamente la ricerca è stata una preziosa occasione per accendere i riflettori su un tema, l'insegnamento della lettura e scrittura agli inizi della scuola primaria, ultimamente lasciato un po' in ombra nella ricerca educativa del nostro Paese, se si esclude la pubblicazione di specifiche proposte didattico-metodologiche (cfr., tra gli altri, Bortolato, 2016; Calvani-Ventriglia, 2017; Meneghelli-Girelli, 2016). In particolare l'elemento distintivo della ricerca si può individuare nell'aver posto al centro dell'attenzione la relazione tra risultati di apprendimento e pratiche di insegnamento, attraverso un impianto metodologico che ha integrato l'impiego di approcci quantitativi, per la rilevazione degli apprendimenti iniziali e finali, con l'utilizzo di metodologie qualitative, per l'osservazione e l'analisi delle pratiche di insegnamento, dichiarate e agite.

L'incrocio tra i due piani della ricerca ha consentito di confermare alcune ipotesi di lavoro sui principi chiave da cui partire per prefigurare percorsi di prima alfabetizzazione alla letto-scrittura:

- la gradualità del processo di concettualizzazione della lingua scritta da parte del bambino;
- la continuità tra i processi di alfabetizzazione emergente, sviluppata nei contesti non formali e informali, e quelli di

alfabetizzazione formalizzata, promossi dalla scuola;

- l'interdipendenza tra sviluppo dell'oralità e apprendimento della letto-scrittura;
- la centralità delle strategie di lettura e scrittura nei primi apprendimenti del codice scritto;
- l'attenzione alla predisposizione di testi e contesti motivanti per un efficace apprendimento di lettura e scrittura.

I protocolli di osservazione del lavoro in classe, le interviste alle docenti, il periodico confronto con il gruppo di insegnanti che ha aderito alla ricerca ha permesso di conferire uno spessore esperienziale e riflessivo a tali principi, fornendo molteplici piste di lavoro per i percorsi di sviluppo professionale su questo tema e per la costruzione di un curriculum integrato tra scuola dell'infanzia e scuola primaria.

Finanziamenti

IPRASE, all'interno del progetto di sistema "Azioni a supporto del Piano Trentino Trilingue. Sviluppo delle risorse professionali e predisposizione di strumenti di apprendimento e valutazione", cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo nell'ambito del PO 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento.

Bibliografia

- Bortolato, C.** (2016). *Italiano in prima con il metodo analogico. Lettura e avviamento alla scrittura*. Trento: Erickson
- Boscolo, P.** (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET.
- Calvani, A., & Ventriglia, L.** (2017). *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M., & Chicco, M.** (cur.). (2017). *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte*. Trento: IPRASE.
- Castoldi, M., & Chicco, M.** (cur.). (2019a). *Imparare a leggere e a scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento - vol. 1 Rapporto di ricerca*. Trento: IPRASE.
- Castoldi, M., & Chicco, M.** (cur.). (2019b). *Imparare a leggere e a scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento - vol. 2 Strumenti di indagine*. Trento: IPRASE.
- Cisotto, L.** (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A.** (1979). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti Barbera (ed. or. 1985).
- Goigoux, R.** (cur.). (2015). *Lire et Écrire. Rapport de recherche*. Lione, FR.: Institut Français de l'Éducation.
- Goigoux, R.** (2017). "Quadro di riferimento concettuale e metodologico della ricerca francese "Lire et Écrire". In M. Castoldi & M. Chicco, 2017 (pp. 173-92).
- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London-New York: Routledge.
- Meneghello, G., & Girelli, C.** (2016). *Sillabe globali per leggere e scrivere. Promuovere la letto-scrittura nella scuola primaria*. Brescia: La Scuola.
- Resnick, L.B.** (1995). "Imparare dentro e fuori la scuola". In C. Pontecorvo, A.M. Ajello & C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.
- Rossi, F., & Pontecorvo, C.** (cur.). (2018). *Prima alfabetizzazione: tra percorsi di ricerca e innovazioni educative*. Roma: Valore Italiano.
- Tacconi, G.** (2010). *Cercare senso nell'imparare*. In L. Mortari (ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 141-170). Milano: Bruno Mondadori.

Nota: per un approfondimento bibliografico si rinvia all'appendice contenuta nel rapporto di ricerca: Castoldi, M., & Chicco, M. (cur.). (2019a). *Imparare a leggere e a scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento - vol. 1 Rapporto di ricerca*. Trento: IPRASE.

ISSN: 2036-5330
DOI: 10.32076/RA111102

Insegnare a leggere e a scrivere: strategie, pratiche, contesti

Teaching to read and write: strategies, practices, context

Lerida Cisotto¹

Sintesi

L'articolo si focalizza su strategie e pratiche di insegnamento della literacy rilevate tramite un'osservazione a carattere etnografico. La ricerca, promossa dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) nel periodo 2016-18, ha coinvolto diciotto classi prime di scuola primaria della realtà trentina. Tre le chiavi di lettura di maggior interesse emerse dall'analisi dei dati: la centralità della pratica didattica che supera le rigidità e le contrapposizioni dei metodi fonico-sillabico / globale per insegnare a leggere e a scrivere; l'attitudine a coltivare lettura e scrittura come abilità complesse, oltre la semplice padronanza strumentale e un approccio dialogico, partecipato e costruttivo agli apprendimenti di literacy che ne fonda l'autenticità.

Parole chiave: Alfabetizzazione emergente, Alfabetizzazione formalizzata, Strategie e pratiche di insegnamento della literacy, Approccio dialogico all'alfabetizzazione, Lettura e scrittura come abilità complesse.

Abstract

The article focuses on literacy teaching strategies and practices detected through ethnographic observation. The research, promoted by Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) in the period 2016-18, involved eighteen primary school classes in Trentino. Three major interpretation keys emerged from the data analysis: the key role of the teaching practice, that overcomes the rigidity and contrasts of the phonic-syllabic/global methods used to teach reading and writing; the teaching of reading and writing as complex and not only instrumental skills and authentic approach to literacy learning that underpins its authenticity.

Keywords: Emergent literacy, Formalized literacy, Literacy teaching strategies and practices, Dialogic approach to literacy, Reading and writing as complex skills.

1. Università di Padova, Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata, lerida.cisotto@unipd.it

1. L'alfabetizzazione si trasforma

1.1. Dall'alfabeto ai molti alfabeti

Il tema caldo al centro dei dibattiti sull'alfabetizzazione (*literacy*, nel corrispondente inglese) è la trasformazione profonda in atto in tale processo. Inteso a lungo in un'accezione *strumentale e funzionale* (imparare a leggere, scrivere, far di conto quanto e quel che serve), l'alfabetizzazione si arricchisce di una spiccata *dimensione culturale* nei Programmi per la scuola primaria del 1985, che ne mettono in luce i processi cognitivi sottesi e gli aspetti di "entrata in una cultura". In quest'ottica, imparare a leggere e scrivere significa imparare a pensare: l'essere alfabetizzati fa cioè la differenza in termini di capacità di pensiero e comprensione delle espressioni culturali (Boscolo, 1997; Olson, 1994). Sul finire del secolo scorso, complici i cambiamenti socio-culturali e tecnologici in atto, il termine "literacy" è messo in discussione, poiché troppo connotato scolasticamente per dar conto delle molte sfaccettature sottese all'imparare a leggere e scrivere (Barton, Hamilton, Ivanic, 2000; Maybin, 2000). Cosa significa imparare a leggere e scrivere in contesti multiculturali e multilingue (Kostogriz, 2002)? Cosa significa imparare a leggere e scrivere con i media digitali (Dyson, 2016)? Come fare usi produttivi delle abilità di literacy nei contesti di vita? Cosa significa insegnare a leggere e scrivere nell'ottica di competenze di cittadinanza? In questo inquieto contesto prende corpo l'idea di *alfabetizzazione come processo distribuito*

nei molti luoghi e interstizi della vita quotidiana (Shultz, 2002). Parallelamente, si estende la portata semantica del termine: dalla voce singolare "literacy", al plurale "multiliteracies": *dall'alfabeto ai molti alfabeti* (Street, 2001).

Le suggestioni prima introdotte ricorrono nelle esperienze dei bambini, negli oggetti del quotidiano su cui investono tempo e attenzione ed emergono nei processi comportamentali e cognitivi con cui incontrano e imparano la parola scritta (Moje, 2000). I bambini sono parte delle trasformazioni in atto; ne è parte anche l'insegnante che, fin dai primi giorni di scuola, modella il proprio intervento in base alle convinzioni personali su lettura e scrittura (Gutierrez, 2000). L'idea forte a cui si ispira può essere la componente strumentale di tali abilità, oppure esse sono coltivate anche in dimensione culturale e come competenze di cittadinanza. Ogni concezione di alfabetizzazione è gravida di conseguenze didattiche, poiché porta con sé scelte e rifiuti, preferenze e metodologie. Il fatto è che *leggere e scrivere rappresentano la quintessenza delle competenze di cittadinanza*, in quanto processi che concorrono a formare delle attitudini (analisi, ragionamento, immaginazione, controllo, empatia, riflessione,...) destinate a divenire capacità di comunicazione e comprensione. La stessa etimologia dei due termini, accomunati dal suffisso "cum", include le componenti del dialogo e della reciproca appartenenza: dimensioni inerenti al processo di alfabetizzazione.

1.2. La Literacy infantile

I primi giorni di scuola sono segnati dal vivace fermento che accompagna i momenti importanti e il brusio operoso della classe è attraversato dalla trepida attesa dei bambini di imparare a leggere e a scrivere, così come sanno fare i grandi. Osservando il modo in cui essi si orientano in aula, si percepisce subito che alcuni hanno già instaurato un rapporto confidenziale con gli artefatti scritti: si lasciano attirare dai libri, li sfogliano incuriositi, traggono spunto dalla copertina per immaginare i racconti e si soffermano sulle scritture tentando letture inventate. Per altri, invece, libri e scritture sembrano essere niente più che parte anonima del corredo scolastico. Il diverso grado di attenzione di cui il bambino investe le scritture, ancor prima di conoscerle, lascia intuire il diverso rilievo a queste attribuito in ambito familiare e sociale. In contrasto con l'idea di *idoneità all'apprendimento dell'alfabeto* (Ferreiro, 2003), gli atteggiamenti dei bambini indicano come la storia di alfabetizzazione non inizi con l'insegnamento formale del codice. Di lì continua invece, filtrata dalle esperienze di cui essi sono stati resi partecipi nei contesti di vita.

Gli studi pionieristici di Bruner (1983) e prima quelli di Vygotsky (1980) hanno contribuito a far luce sulla ricchezza delle risorse attivate dal bambino nei primi incontri con le scritture, un potenziale che fatica, non di rado, a trovare accoglienza nei percorsi scolastici. Ispirandosi a questi studi, il gruppo *ELL -Emergence of Language and Literacy* - della University of British Columbia rimpro-

vera alla ricerca tradizionale il fatto di riferirsi a un *modello adulto di literacy*, descrivendone l'acquisizione in base al solo riconoscimento di lettere e parole. La concezione di literacy infantile è qualitativamente differente dalla literacy matura: essa si compone di una serie di abilità che ne attestano l'apprendimento anche a prescindere dalla padronanza del codice. Fra queste, la capacità di parlare intorno al linguaggio, di descrivere stati psicologici o di raccontare un evento al tempo passato. Diventare alfabetizzati è visto cioè come processo in stretta connessione con le pratiche e gli usi sociali della lingua scritta (Gee, 2000; Nystrand, 2002).

La nuova prospettiva incrina *l'idea di alfabetizzazione come processo strettamente scolastico* e ne definisce un profilo composito, cui concorrono fattori strumentali, cognitivi, culturali, sociali, e distribuito lungo un *continuum* di competenza, dalla familiarizzazione che precede la scolarità fino agli usi maturi dell'età adulta. La literacy è perciò *fattore chiave dello sviluppo cognitivo*, grazie al quale si apprendono modi di conoscere e organizzare le esperienze, ma è anche *forma di socializzazione* (Boscolo, 1997; Cisotto, 2006), poiché l'acquisizione della lingua scritta avviene in una rete di interazioni connotate dalla cultura. In breve, si guarda alla literacy come processo che scandisce e accompagna i diversi momenti della vita dell'uomo e ne sancisce l'appartenenza sociale.

2. I bambini imparano a leggere e a scrivere

2.1. L'emergere dell'alfabetizzazione

Imparare a leggere e a scrivere è un evento che si connota di particolare valore agli occhi del bambino, poiché egli vi associa l'idea del diventare grande, ma è atteso con impazienza anche dai genitori, che lo considerano la prima prova della riuscita scolastica futura del figlio. La tensione a conquistare l'alfabeto è animata dagli artefatti scritti in cui il bambino si imbatte nel quotidiano, quando manipola il telecomando o fissa lo sguardo su insegne e cartelli e ne interpreta a suo modo il significato. Nei contesti di vita attuali, sono molte le situazioni che giocano a favore dell'emergere precoce di conoscenze alfabetizzate, suscitando attese di competenza e una positiva disponibilità verso la lingua scritta. E' così spiccato - talora commovente - l'impegno del bambino prescolare a capire come funzionano i segni che si rincorrono l'un l'altro sulle pagine d'un libro, da aver catturato l'interesse degli studiosi fin dagli anni ottanta del secolo scorso. Alcuni autori (Ferreiro e Teberosky, 1979; Pontecorvo et al., 1999., Teruggi, 2003; Cisotto et al., 2011) hanno rilevato come i tentativi di conquistare la parola scritta non siano casuali o sporadici, ma rispecchino una costruzione concettuale che si sviluppa per fasi comuni a bambini di differenti lingue e culture: dalla prima distinzione della scrittura dal disegno (fase presillabica), all'intuizione che il segno grafico rappresenta il suono (fase sillabica), fino all'idea di una

corrispondenza stabile tra fonema e grafema (fase alfabetica). Altri studiosi hanno rivolto l'interesse ai *precursori di lettura e scrittura alfabetiche*: un insieme di fattori, raggruppati sotto la voce "alfabetizzazione emergente".

Nell'accezione attuale, *l'alfabetizzazione emergente* designa un insieme complesso di abilità, processi e atteggiamenti interdipendenti ritenuti precursori evolutivi di lettura e scrittura alfabetiche. Influiscono sul loro sviluppo le opportunità ambientali di tipo informale e le pratiche che mirano a incrementarli pur al di fuori di un quadro di istruzione formale (Tolchinsky, 2006). Ne sono componenti centrali: il *repertorio lessicale*, la *consapevolezza fonologica* - capacità di identificare i costituenti fonologici delle parole -, la *consapevolezza sintattica e semantica*, ossia la capacità di riconoscere la posizione appropriata di una parola in una frase e la formulazione di giudizi di accettabilità delle frasi, la *conoscenza intuitiva delle convenzioni della stampa, lettura e scrittura emergenti, la competenza notazionale e la motivazione al codice scritto* (Lonigan et al., 2000; Orsolini, 2000; Pinto et al., 2016).

Il paragrafo non si può chiudere senza l'accento a un filone attuale di ricerca: *la home literacy*. L'espressione si riferisce a pratiche familiari nel corso delle quali il bambino incontra la parola scritta e alla natura delle interazioni con cui l'adulto coinvolge il piccolo nelle prime esperienze. Le due dimensioni concorrono a definire *la qualità alfabetizzata del contesto familiare*, ampliandone la concezione ristretta di contenitore di materiali scritti secondo la quale è stato spesso descritto. Gli studi hanno posto l'accento sulle

caratteristiche del discorso dei genitori e sul modo in cui esse influenzano la literacy infantile: ad esempio, l'interdipendenza tra l'uso di un linguaggio analitico-riflessivo e la capacità dei bambini di adottare forme riflessive di discorso durante le attività ludiche svolte con i pari (Watson, 1996; Foy & Mann, 2003; Weigel, Martin & Bennett, 2006). Esaminando lo scambio adulto-bambino durante il racconto di storie e il gioco simbolico, Goldman (1998) ha trovato strette relazioni tra l'uso di un linguaggio cognitivo da parte dei genitori, come i nessi di coesione del discorso, e l'attitudine dei piccoli a utilizzare verbi riflessivi per descrivere stati psicologici (penso, desidero...) e a spiegare il gioco simbolico.

A partire da queste premesse e con accresciuta consapevolezza introduciamo *l'alfabetizzazione formalizzata*, non senza aver prima condiviso qualche riflessione sul ruolo specifico della scuola nel processo di alfabetizzazione.

2.2. Lo specifico della scuola

Si è sopra argomentato come il moltiplicarsi di occasioni in cui il bambino fa esperienza di lingua scritta porti con sé un apprendimento dislocato della literacy. Famiglia, media e artefatti culturali del quotidiano rendono, di fatto, *l'alfabeto una ricchezza a portata di mano*. Se il processo è incontrovertibile, come si caratterizza l'intervento della scuola? Diremo subito che sono plurimi gli spazi non ancora affollati che solo la scuola può abitare e costruire in modo significativo.

In primo luogo, *la scuola coltiva delle*

aspirazioni per i bambini: pur se piccoli, essa guarda lontano, al loro orizzonte, investendo su *traguardi a lungo termine*. L'apprendimento del codice è la prima tappa di un ampio progetto volto a indirizzare le capacità di lettura e scrittura verso le competenze di cittadinanza che H. Arendt (2009) ha qualificato come partecipazione responsabile alla vita civica, capacità di pensare, coscienza critica e attitudine a far sentire la propria voce, per contrasto con inettitudine e superficialità. Secondariamente, *la scuola privilegia apprendimenti formalizzati*: intenzionalità e progettualità implicano il ricorso a obiettivi, spazi e tempi dedicati. L'approccio sistematico mira a garantire a tutti - o alla maggioranza dei bambini - il conseguimento dei traguardi previsti riducendo gli insuccessi. La valutazione si carica così di significato formativo: lo scopo risiede nell'aiutare il bambino a stimare i propri progressi, a riconoscere le difficoltà e a cercare i modi per superarle: a intraprendere cioè la strada del miglioramento.

Ancora, *la scuola si prende cura del percorso*, non solo di prestazioni e risultati. Ciò significa vigilare gli sviluppi e gli ostacoli del processo, introdurre discrepanze cognitive al momento giusto, fare in modo che il bambino verbalizzi le operazioni mentali che sta compiendo per accrescerne la consapevolezza. L'implicazione reciproca nell'apprendimento accende complicità e alleanza didattica. Inoltre, *la scuola si prende cura di ogni allievo*: a fronte di percorsi standardizzati, essa crea e scrive gli interventi osservando le caratteristiche di ogni allievo e la storia dei suoi apprendimenti. Gli insegnanti

tendono a rispondere alle esigenze del bambino con soluzioni su misura, che consentano a ogni alunno di avere stampelle su cui poggiare per arrivare al traguardo: può essere il racconto di un'esperienza per creare familiarità con un concetto, o un ragionamento congiunto in cui l'insegnante supporta il bambino. Infine, *la scuola non conosce la parola «rifiuto»*: di fronte alle difficoltà non si arrende, cerca vie alternative per i bambini che faticano a collegare fonemi e grafemi e per quelli in cui lettere e suoni si confondono nella mente, per i bambini che tendono ad allontanarsi dalla lettura e per quelli che non ne hanno ancora scoperto il piacere. Ebbene: la scuola in questo rivela una certa caparbia, e l'ostinazione alla fine riesce quasi sempre a vincere inerzia e rassegnazione.

Ma sono complessi e mutevoli i contesti in cui la scuola si muove: primo fra tutti, l'eterogeneità spiccata delle classi, caratterizzate da plurilinguismo, alfabetizzazioni sincrone e nuovi standard linguistici; ma anche l'elevata percentuale di bambini con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e il contatto giornaliero dei bambini con i media digitali, che sollecitano alcuni processi (intuizione, rapidità...) e ne silenziano altri: analisi, concentrazione, riflessione.

Nei punti descritti si esprime lo specifico insostituibile della scuola e il significato etimologico del termine. Il greco "skholé" - riferito dapprima al tempo libero in cui coltivare se stessi con la lettura e le arti -, passò poi a indicare il dialogo e la discussione e solo più tardi il luogo in cui tali pratiche si svolgevano: luogo che deve risuonare anche oggi delle

voci del dialogo. *Se imparare è partecipare a un dialogo*, insegnare è mettere gli alunni nella condizione di partecipare a tale dialogo e costruire insieme cultura. L'affermazione non è di principio: è gravida di effetti sul piano educativo, se, come dice Vygotskij (1980), le voci che ci hanno accompagnato nell'infanzia, interiorizzate, diventano la guida del nostro comportamento adulto.

2.3. L'alfabetizzazione formalizzata

L'espressione *alfabetizzazione formalizzata* si riferisce all'apprendimento di lettura e scrittura di testi alfabetici a seguito di specifici interventi di istruzione scolastica. Per comprendere la natura dei processi che si attivano nel passaggio tra alfabetizzazione emergente e alfabetizzazione formalizzata è utile il richiamo al *modello a due vie* (Cacciari, 2001; Harris & Coltheart, 1986). Esso prevede che, nell'acquisizione iniziale di lettura e scrittura, siano operanti due processi: *la via sublessicale* attiva l'immagine fonologica della parola scritta tramite la conversione grafema-fonema; *la via semantico-lessicale* coinvolge il riconoscimento di parole di cui sia stata già memorizzata la forma ortografica. La prima via - indiretta - interviene nel caso di parole non conosciute o di non-parole. Si ricorre invece alla via diretta per termini familiari, riconosciuti avvalendosi anche del significato. Un lettore esperto riesce perciò a leggere con rapidità una parola nota senza la decodifica analitica. Se il riconoscimento è ostacolato, come nel caso di parole strane o scritte in lingua straniera, interviene la via indiretta, in cui il lettore compone la

parola attivando la codifica analitica.

Alcuni autori propendono per l'ipotesi gerarchico-stadiale, in cui il passaggio da una strategia all'altra avviene con una successione di stadi regolari che si sviluppa in quattro fasi (Frith, 1985): la prima, *prealfabetica*, si basa sull'interpretazione di indizi visivi di una parola (ad esempio, la lunghezza), senza il riconoscimento di singole lettere. La fase successiva - *parzialmente alfabetica* - si basa su indizi fonetici: il bambino utilizza la conoscenza rudimentale del suono delle lettere per collegare i segni scritti alla pronuncia. In fase *pienamente alfabetica* si completa la corrispondenza segno-suono. In *fase lessicale* i termini familiari sono riconosciuti globalmente.

Si ritiene opportuno non soffermarsi in questa sede sull'illustrazione dei classici metodi per insegnare a leggere e scrivere in classe prima, ritenendo il tema già largamente conosciuto. E' possibile però trovarne un'analisi approfondita nel contributo di L. Cisotto (2017), nel volume a cura di M. Castoldi e M. Chicco (2017).

3. Imparare a leggere e a scrivere in classe prima: una ricerca in Trentino

3.1. Domande, metodo e strumenti

Alcune questioni sopra introdotte sono state al centro di una ricerca promossa dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) e condotta in collaborazione con diciotto classi prime del Trentino negli anni 2016-'18². Le

domande sottese all'indagine sono state le seguenti: Come imparano oggi i bambini a leggere e a scrivere? Quali pratiche didattiche sono messe in campo dagli insegnanti per far apprendere ai bambini a leggere e a scrivere? E con quali risultati?

Quando ci si accosta a un campo di indagine complesso come le pratiche per l'alfabetizzazione, c'è bisogno di andare oltre le parcellizzazioni artificiose e di affinare lo sguardo, rendendolo acuto, ecologico e attento alle relazioni. E' necessario capire come le pratiche didattiche sono agite in contesto, il modo in cui i bambini accolgono le proposte di lavoro e le forme preferenziali - di tipo metodologico, comunicativo e relazionale - adottate dall'insegnante nel condurre le attività. Tali ragioni hanno indotto il gruppo di ricerca a preferire un'osservazione *etnografica delle pratiche, basata su un metodo grounded* (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2006) e condotta tramite gli strumenti tipici della ricerca qualitativa: l'intervista e il diario di bordo. Sorta di "guide per l'occhio" (Castoldi, 2016), essi sono strumenti a basso grado di strutturazione in cui prevalgono forme di registrazione che esprimono il potenziale osservativo in chiave processuale, olistica e biografica - annotazioni carta e matita e descrizioni narrative -. Sono anche *strumenti a elevato potenziale di inclusione*, poiché, in presa diretta o in retrospettiva, consentono di coniugare la visione d'insieme con il dettaglio, il primo piano con lo sfondo (Tacconi, 2016; Cisotto, 2019a).

Il *processo osservativo* è bottom-up: fatti e situazioni sono stati rilevati in modo fedele a come gli stessi si sono presentati, senza

2. L'equipe di ricerca era composta da P. Baratter, M. Castoldi, M. Chicco, L. Cisotto, D. Ianes, A. Martini, F. Rossi, G. Tacconi; in una fase successiva il gruppo si è allargato a quattro ricercatrici junior: G. Bartone, L. Carrieri, I. Mancini e P. Sangiorgi. Una presentazione analitica della ricerca e dei suoi risultati si può trovare in M. Castoldi e M. Chicco (a cura di), 2019a e M. Castoldi e M. Chicco (a cura di), 2019b.

sovrapposizione di categorie preordinate. L'osservazione è stata svolta in tre periodi dell'anno scolastico: a ottobre, febbraio e maggio, secondo un calendario concordato con gli insegnanti, in modo da poter cogliere l'andamento delle attività nel farsi quotidiano. Per ogni classe sono stati redatti sei protocolli osservativi, due per ciascuno dei tre periodi. La forma del *diario giornaliero* si è rivelata la più adatta a registrare episodi e attività a livello "macro", ossia, di andamento generale del lavoro in classe, e a livello "micro", dei dettagli e delle reazioni dei bambini. Allo scopo di concordare e affinare i criteri in base ai quali trasformare le osservazioni qualitative in dati trattabili da sottoporre a lettura e interpretazione funzionali alla ricerca, in via preliminare è stata effettuata l'analisi di contenuto (Bolasco, 1998; Losito, 1993) di sei protocolli osservativi. Mediante ripetuti scambi tra i membri del gruppo, è stato poi elaborato un *sistema di codifica dei dati*: a partire dall'analisi dei protocolli, si sono individuate otto macro-categorie o campi osservativi ritenuti interessanti ai fini dell'indagine e, per ciascuna, sono state definite le sottocategorie o articolazioni interne. Il lavoro di attribuzione di categorie ai concetti o nuclei tematici ricorrenti nei diversi protocolli è stato realizzato manualmente attraverso fasi successive di lettura e rilettura, secondo le indicazioni metodologiche dell'approccio *ex post* che le induce a partire dai testi stessi (Tuzzi, 2003). Secondo questo approccio, le categorie vengono definite a partire da quanto contenuto nel materiale raccolto: da esso si cerca di estrarre le tematiche rilevanti, ottenendo come risultato una griglia concettuale

strutturata "in base ai dati". Campi osservativi e sottocategorie sono stati denominati con *indicatori* che sono diventate le *voci-etichetta della griglia di codifica* in base alla quale sono stati organizzati i dati raccolti tramite l'insieme dei protocolli osservativi. Per ogni macro-categoria si sono registrati: *frequenza, tipologia, durata, presenza / assenza* con cui una certa attività, pratica o strategia si è verificata.

3.2. Strategie per la prima alfabetizzazione

Le strategie didattiche sono state il cuore dell'osservazione in classe ed è facile intuirne la ragione: in quanto incarnano l'aspetto della scelta, le strategie adottate dall'insegnante ne rivelano l'intenzionalità educativa, ma, in controluce, fanno emergere anche le credenze sui processi dell'insegnare-apprendere, sia esplicite e dichiarate, sia sottese e tacite: il modo in cui egli intende la mente degli allievi, le relazioni sociali fra gli alunni, l'idea del proprio ruolo, la concezione dell'errore, la funzione della valutazione, il significato attribuito al clima di classe, ecc. *Osservare le strategie dell'insegnante al lavoro* dice molto sull'impostazione del curriculum, sugli obiettivi perseguiti, sulle aspettative nutrite verso gli allievi (Schön, 1993).

La macro-categoria "*Strategie Didattiche*" è stata articolata in cinque sottocategorie, definite da indicatori espressi in termini di polarità, ossia le estremità opposte secondo le quali può presentarsi una certa azione didattica: ciò per poter rilevare differenze fra le pratiche, pur nella consapevolezza che la descrizione bipolare è una forzatura. A seguire

si riportano le cinque sottocategorie dell'area Strategie Didattiche con i rispettivi indicatori di riferimento.

- a. *Strategie dirette all'autonomia degli alunni*: interventi che aprono ai bambini spazi e tempi di iniziativa o, viceversa, che tendono a mantenere la gestione delle attività quotidiane sotto la guida dell'insegnante. La registrazione è avvenuta secondo le due polarità:
 - *insegnamento eterodiretto con prevalente guida da parte dell'insegnante*; ne sono indicatori: la forma gerarchica della conversazione, la conduzione frontale della classe per tutto il tempo-lezione e l'inibizione delle iniziative degli alunni;
 - *insegnamento autodiretto con assunzione di iniziativa da parte degli allievi*; fra gli indicatori: la forma distribuita della conversazione, la valorizzazione di interventi e saperi dei bambini, ad esempio, le letture e le scritture spontanee, la costruzione condivisa di piani di lavoro.
- b. *Processi cognitivi attivati*: la voce dà evidenza a strategie che fanno appello ai processi di costruzione della conoscenza e di scoperta di funzionamento del codice da parte dei bambini, o, viceversa, che tendono a sottovalutare tale processo; a seguire le due polarità:
 - *pratiche trasmissive*: la predominanza del discorso dell'insegnante, la mancata risposta dell'insegnante a iniziative e domande dei bambini, la tendenza a ostacolare le interazioni fra pari;

- *strategie euristiche*: conversazione clinica per far emergere preconcoscenze, il rispecchiamento e la riformulazione, il dialogo e la discussione per costruire insieme conoscenza.
- c. *Natura di compiti e attività*: la loro tipologia influenza le operazioni cognitive da attivare per l'esecuzione; ne sono state registrate le caratteristiche in base a due polarità:
 - *compiti di tipo esecutivo*: chiusi e strutturati con richieste di routine esecutive, ricorso a schede preordinate e a procedure basate su consegne che lasciano poco margine all'intervento attivo da parte del bambino;
 - *compiti di tipo rielaborativo*: compiti aperti e a debole strutturazione, la cui esecuzione richiede l'intervento dei bambini, inviti a formulare ipotesi su argomenti e problemi e a sviluppare riflessioni sull'attività in corso.
- d. *Ancoraggio al contesto*: la voce qualifica l'intervento che collega le attività di literacy al contesto esperienziale dei bambini, o, viceversa, che sviluppa attività standardizzate e su temi lontani dai loro contesti di vita; le due polarità sono:
 - *procedimento astratto*: sviluppo delle attività basate in prevalenza su compiti da eseguire; introduzione di argomenti e conoscenze senza il supporto di facilitatori; richieste introdotte da consegne senza esempi o modellamento;
 - *procedimento situato*: ricorso alla narrazione o ai racconti di esperienze per motivare le attività; utilizzo di

esempi, immagini o altro materiale per facilitare la comprensione.

- e. *Attenzione al contesto d'apprendimento:* ci si riferisce in questo caso al contesto generale, cui concorrono il clima di classe, i bisogni dei bambini, la loro motivazione, i tempi di attenzione, l'insorgere di eventi critici nel corso dell'attività didattica...
- *presenza di segnali di attenzione al contesto di apprendimento:* incoraggiamento e feedback personalizzati, monitoraggio delle attività; risposte a richieste di aiuto da parte dei bambini; pause ludiche per intervallare attività didattiche; richiami al senso di responsabilità;
 - *assenza di segnali di attenzione al contesto di apprendimento;* fra gli indicatori: feedback generalizzato; valutazione basata in prevalenza su prestazioni; prolungata attività didattica senza pausa; prevalenza di un approccio normativo nel richiamo al rispetto di regole.

3.3. *L'osservazione in classe: profili emergenti*

Le osservazioni delle strategie didattiche sono state registrate in termini di presenza/assenza o frequenza con cui gli episodi intervenivano nel tempo lezione. Sui punteggi ottenuti sono state effettuate l'analisi descrittiva e quella fattoriale. Ne vedremo le tendenze generali; per dati specifici si rimanda ai volumi 1 e 2 a cura di M. Castoldi e M. Chicco (2019) in cui la ricerca è stata presentata.

Alla voce *Strategie rivolte all'autonomia*

dell'allievo sul totale degli interventi di literacy prevale l'*Insegnamento Eterodiretto* -IE- 82,1%, dove l'insegnante guida lo svolgersi delle attività per la quasi totalità del tempo osservato. L'*Insegnamento autodiretto* -IA- registra il 17,8%. Lo sbilanciamento tra i due punteggi a favore del primo è comprensibile se si considera il periodo in cui le osservazioni sono state svolte - avvio scuola primaria -, la conoscenza ancor poco approfondita dei bambini da parte dell'insegnante e la natura delle conoscenze da apprendere: il codice alfabetico. In fase iniziale, un percorso sistematico, graduale, vigilato rappresenta un contesto rassicurante. Tanto più che della sistematicità e gradualità si avvantaggiano soprattutto i bambini in difficoltà. Di qui, la preferenza per forme di lavoro strutturate; via via che la competenza alfabetica dei bambini si rafforza, si affievolisce la preoccupazione per la padronanza del codice e iniziano a farsi strada strategie più confidenti sull'iniziativa dei bambini. L'ipotesi trova conferma nell'analisi dei dati scorporata per i periodi: nella maggior parte delle classi, guida e controllo diminuiscono tra la prima e l'ultima osservazione: a ottobre 88% I.E. e 12% I.A.; a maggio 78% I.E. e 21% I.A.

In analogia con il prevalere dell'interazione verticale insegnante-alunni, nell'area 2 *Processi cognitivi implementati dalle pratiche didattiche*, la forma *trasmissiva* riporta un punteggio maggiore 68,5%: l'insegnante occupa molta parte del tempo lezione con la spiegazione, gestisce i turni di parola, limita le interazioni tra pari sul processo: l'intervento è progettato cioè per la *gestione frontale della classe*. L'espressione connota pratiche

che propongono attività uniformi per tutti e una scarsa attitudine a differenziare l'intervento didattico in risposta ai diversi modi di imparare. Sottesa vi è l'idea di apprendimento come processo omogeneo nei tempi, nei modi e nel percorso. La differenziazione didattica avviene spesso con riferimento *al tempo*, concesso in misura maggiore ai bambini in difficoltà. I processi resi possibili da forme trasmissive sono l'ascolto, l'esecuzione, l'insorgere di distrazioni quando si prolunga la richiesta di attenzione. Il valore delle *strategie euristiche* è 31,5% : i bambini sono sollecitati a esplicitare preconcoscenze, a condividere esperienze, formulare ipotesi, a darsi aiuto reciproco. Ma l'aspetto più interessante è l'impegno dell'insegnante a trasformare il carattere episodico e autobiografico delle esperienze in apprendimenti formalizzati, con particolare riguardo a letture e scritture spontanee. Da inizio a fine anno aumenta la percentuale di strategie euristiche -Eu- e diminuisce quella di pratiche trasmissive -Tr-: a ottobre 29% Eu e 71% Tr.; a maggio 41% Eu. e 59% Tr. La differenza è 12% in più per le strategie euristiche e 12% in meno per le pratiche trasmissive. Ciò significa che la conoscenza degli alunni e la condivisione di esperienze hanno reso gli insegnanti meno preoccupati per la prestazione e interessati al processo. L'implicazione dei piccoli richiede competenza, fatica e immaginazione per progettare percorsi plurali e cercare *il terreno di incontro tra il quotidiano e i mondi della scuola*. Infine, non si può ignorare lo scarso valore rilevato alla voce *metacognizione*, ossia per strategie con cui i bambini sono chiamati a riflettere sui processi in atto. La

letteratura ne attesta l'importanza (Boscolo, 1997; Cornoldi, 1995), ma sembra che gli insegnanti ne conoscano poco gli effetti, oppure ritengano i bambini di classe prima troppo piccoli per essere coinvolti.

Nella terza area, i *Compiti esecutivi* riportano un punteggio maggiore 65,7%, rispetto a quelli elaborativi 34,23%. I primi includono compiti strutturati con funzione esercitativa, ad esempio, la copiatura di grafemi, il dettato di lettere, sillabe o parole, la ripetizione di fonemi, ecc. Per compiti di tipo elaborativo si intendono quelli che implicano un'attività costruttiva da parte del bambino, ad esempio l'auto-dettatura di lettere/sillabe, la composizione autonoma di frasi e dei primi testi, la comprensione, il riordino di scene e/o il completamento di una storia. Va da sé che la fase iniziale è rivolta a far acquisire la padronanza del codice: l'esercizio per fissare gli apprendimenti è intrinseco all'alfabetizzazione, processo che, da un certo punto in poi, richiede il consolidamento degli automatismi di base, ad esempio, di associazione grafema-fonema e schemi percettivi e fino-motori, per alleggerire il carico cognitivo di codifica, decodifica e scrittura a mano. Sottratto ad abilità di base, l'impegno può essere diretto ad abilità complesse: la lettura come comprensione e la scrittura come composizione. Le pratiche degli insegnanti che propongono compiti elaborativi sono tese a rendere i bambini partecipi, aprendo loro margini di costruzione e invenzione. I compiti, presentati in forma aperta e di problem-solving, stimolano a immaginare e esplicitare quanto accadrà dopo, a cercare l'analogia tra la nuova situazione e le regole già apprese.

Anche in fase iniziale, tali insegnanti sembrano guardare oltre la padronanza strumentale del codice, presentando gli aspetti tecnici, prassici e percettivi del codice in simultanea con il funzionamento incardinato in atti di lettura e scrittura. La conoscenza dell'alfabeto corre così parallela sul piano tecnico, procedurale e di uso: in breve, *i bambini non stanno imparando il codice alfabetico, ma la lingua e il suo potere generativo.*

Le aree 4 e 5 - "Ancoraggio al contesto" e "Attenzione al contesto di apprendimento" - hanno un andamento meno polarizzato rispetto alle precedenti. Nella prima si registra di certo una tendenza favorevole al *carattere astratto* 60,6%, ma la differenza con il valore dell'*approccio situato* 39,4% è meno marcata. *Le pratiche situate si connotano per l'attitudine a creare occasioni di incontro tra gli apprendimenti informali e quelli formali, tra*

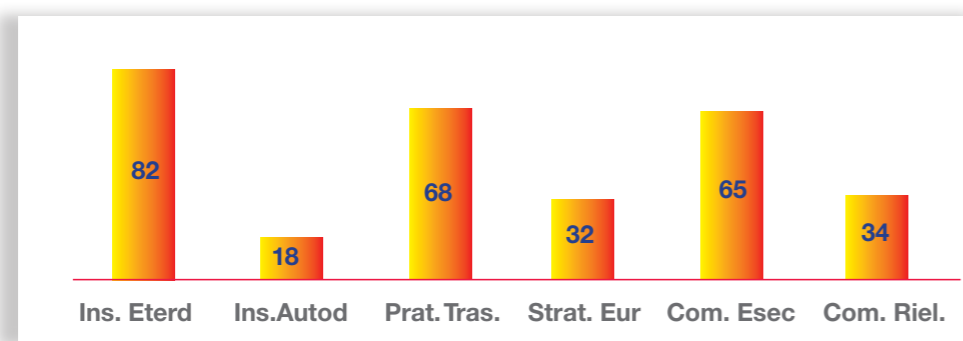


Fig. 1 - Variabili a confronto: insegnamento autodiretto/eterodiretto, strategie euristiche/pratiche trasmissive, compiti esecutivi/elaborativi.

La Fig. 1 riporta i valori % delle variabili illustrate, da cui emerge coerenza tra i punteggi nelle due polarità: punteggi alti e di valore simile confluiscono nell'insegnamento eterodiretto, in pratiche trasmissive e in compiti esecutivi. Punteggi bassi, di valore simile convergono specularmente nelle strategie euristiche, nell'insegnamento autodiretto e in compiti elaborativi. La convergenza bipolare dei dati delinea qualcosa di diverso rispetto alla lettura delle singole variabili: la coerenza con cui si polarizzano i valori delle caratteristiche distintive di ciascuna di esse lascia ipotizzare differenze nelle pratiche didattiche che sottendono credenze diverse rispetto all'apprendimento dei bambini, al ruolo dell'insegnante e alla natura della disciplina.

l'aspetto concettuale e quello esperienziale. Di qui, il ricorso a strategie di dialogo e scaffolding intese anche in funzione motivazionale, ad esempio, il ricorso alla narrazione per introdurre nuove conoscenze, per promuovere la comprensione degli argomenti, lo sviluppo di attività didattiche a partire da esperienze raccontate dai bambini, l'utilizzo di esempi o immagini per facilitare l'apprendimento. E' proprio questa, forse, la ragione per cui la differenza in quest'area è meno vistosa che in altre: gli insegnanti di classe prima sono attenti al quotidiano dei bambini, impegnati a semplificare concetti, anziché a darne spiegazioni astratte, sono solerti nell'accompagnare i piccoli nella progressiva conquista della lingua scritta, orgogliosi quando i bambini scoprono

nell'alfabeto *la ricchezza a portata di mano.*

Nell'area 5 *Attenzione al contesto d'apprendimento*, il termine *contesto* si riferisce all'ambiente generale di apprendimento cui concorrono il clima di classe, i bisogni e la motivazione dei bambini, i tempi di attenzione, le regole esplicite e implicite della vita di classe, il ruolo agito dall'insegnante e le interazioni con gli alunni (Selleri, 2016). La categoria è articolata, di difficile definizione. Ma la convinzione che questi aspetti giochino un ruolo importante ha indotto a non trascurarli, pur limitando il raggio d'osservazione alla presenza di segnali di attenzione alla vita di classe, cioè verso gli aspetti che concorrono a connotare *l'ambiente d'apprendimento* in termini *supportivi*, in cui prevalgono la didattica inclusiva e la cura verso i bambini. Ne sono indicatori: le risposte personalizzate alle richieste di aiuto, l'incoraggiamento, i feedback, il monitoraggio delle attività, il ricorso ad ancoraggi motivanti, la solerzia nel cogliere segnali di stanchezza dei bambini, il richiamo al senso di responsabilità... Si tratta di un insieme di fattori che possono influenzare il rapporto dei bambini con la conoscenza, nonché la motivazione e l'impegno con cui essi vi si dedicano. Il dato generale esprime una percentuale non trascurabile: 58,9%: come dire, che la maggior parte degli insegnanti si prodiga per rendere il clima del contesto classe accogliente, inclusivo, improntato al senso di benessere.

3.4. Dall'analisi fattoriale: un costrutto di sintesi

Per individuare l'esistenza o meno di un

fattore riassuntivo di differenti strategie didattiche si è effettuata l'*analisi fattoriale esplorativa*. L'obiettivo era quello di esplorare se gli indicatori relativi a differenti strategie didattiche facessero emergere una qualche coerenza tipica di un certo modo di lavorare in classe. Partendo dagli indicatori, sono stati selezionati: strategie di insegnamento autodiretto, strategie euristiche, compiti rielaborativi, approccio situato, strategie metacognitive, attenzione al contesto d'apprendimento. Si è ipotizzato che tali strategie coesistano in un contesto di apprendimento e siano riassumibili in un'unica *struttura latente*. Esse dovrebbero indicare cioè uno stile coerente di insegnamento, o preferenza nella scelta e nell'utilizzo delle strategie. La Tab. 1 riporta i *coefficienti di correlazione tra le strategie*. Tutti gli indicatori, a eccezione dell'attenzione al contesto, risultano essere fortemente correlati. I coefficienti di correlazione, nella maggioranza dei casi, sono superiori a 0.45; spicca la forte correlazione tra alcuni indicatori: 0.84 tra attività di tipo elaborativo e strategie euristiche, 0.73 tra metacognizione e approccio situato, indicando una forte multicollinearità fra gli indicatori. Data la debole correlazione tra attenzione al contesto e gli altri indicatori, si è escluso tale indicatore dall'analisi.

I risultati dell'analisi fattoriale suggeriscono l'esistenza di un *unico concetto latente*, che da solo spiega il 65% della varianza totale dei cinque indicatori. La seconda colonna in Tab. 2 riporta i *factor loading* che stimano *la correlazione tra i singoli indicatori e il fattore latente*. Tutti gli indicatori sono fortemente correlati con il fattore e i coefficienti di correlazione variano tra 0.69 per strategie autodirette a

	Autodiretto	Euristico	Rielaborativo	Situato	Metacognitivo	Att. Cont. App.
Autodiretto	1					
Euristico	0.58	1				
Ri-elaborativo	0.48	0.84	1			
Situato	0.45	0.54	0.57	1		
Metacognitivo	0.33	0.46	0.47	0.73	1	
Attenzione contesto ap.	0.03	-0.05	-0.16	0.14	0.23	1

Tab. 1 - Correlazione tra gli indicatori.

0.87 per strategie euristiche. La terza colonna riporta la proporzione di varianza di ogni indicatore che non viene spiegata dal fattore. Per tutti gli indicatori, con la sola eccezione di quello relativo a strategie autodirette, il fattore spiega più del 50% di varianza. L'analisi fattoriale consente di comporre le dimensioni in una sintesi dominata da un fattore forte: le *strategie centrate sullo studente*. Guardando al suo tratto distintivo lo denomineremo: **approccio dialogico-incrementale**. In accordo con Pask (1988) per il quale "imparare è partecipare ad un dialogo",

l'espressione dà risalto a pratiche basate sul carattere esplorativo dell'imparare, in cui gli alunni sono stimolati a impiegare le proprie risorse per costruire conoscenza, più che per

riprodurla. L'insegnante sfida la competenza attuale dei bambini e, appellandosi al potenziale di apprendimento, la dirige in territorio nuovo (Vygotsky, 1980). Lo sfondo dell'azione didattica è un contesto classe dialogico-partecipativo, in cui i bambini possono esprimersi e mettere la loro voce.

4. Interventi efficaci e prospettici

4.1. Oltre il metodo: centralità della pratica

Dopo l'analisi delle strategie, è opportuno ricomporre lo sguardo di sintesi e la prima questione su cui porre l'attenzione riguarda i

metodi per insegnare a leggere e a scrivere in classe prima. Intorno al tema è in corso un vivace dibattito, alimentato sia dagli echi della letteratura d'oltralpe, soprattutto di matrice francese, sia dal preoccupante aumento di bambini con disturbo specifico di apprendimento, aspetti questi che rendono l'insegnante prudente nell'adozione di approcci ispirati al metodo globale. Entrando nel merito, la ricerca francese coordinata da R. Goigoux (2015), da cui ha preso le mosse l'indagine nelle classi del Trentino, ricorda che non esiste uno studio comparativo dei metodi che abbia stabilito la superiorità di uno rispetto agli altri. *La variabile metodo è troppo grossolana e difficile da definire*: non è dunque rilevante per identificare i differenti effetti dei metodi sugli esiti d'apprendimento. Lo studio ha coinvolto un vasto campione di scuole, ma non ha riscontrato differenze marcate fra i risultati degli alunni seguiti con il metodo fonico-sillabico o con il globale. L'efficacia di pratiche rivolte all'analisi fonologica dei fonemi prima di introdurre i grafemi e di quelle che introducono in simultanea i grafemi e i valori sonori si è rivelata analoga.

Le argomentazioni trovano riscontro nelle tendenze emerse nella ricerca del Trentino, dove *il lavoro in classe supera l'ancoraggio dogmatico al metodo*: laddove le pratiche si orientano verso il fonico-sillabico si rileva anche una didattica tesa a superare le debolezze intrinseche al metodo: meccanicismo, astrattezza, addestramento. L'introduzione dei fonemi è incardinata a storie, racconti ed esperienze dei bambini al fine di rendere significative le nuove conquiste, ricorre l'approccio ludico per alleggerire il meccanismo

insito nell'esercizio. Succede l'analogo quando il richiamo è al metodo globale: pratiche che, fin dall'inizio, presentano frasi o parole significative per l'acquisizione del codice e che stimolano l'autonomia dei bambini, sono anche tenacemente rivolte a introdurre correttivi per non incorrere nei limiti rimproverati al metodo: primi fra tutti, la scarsa attenzione alla corrispondenza fonema-grafema e un percorso poco organico e poco strutturato. Tra i correttivi più frequenti: la puntualizzazione della pronuncia dei fonemi, il ricorso all'esercizio per fissare gli automatismi di base, la precisione nella ricerca di corrispondenza fonema-grafema. In breve, gli insegnanti in classe rivelano pratiche guidate da una forma di consapevolezza che li stimola a intrecciare con intenzionalità e saggezza gli aspetti positivi dei due orientamenti metodologici, per facilitare l'apprendimento del codice e renderlo avvincente.

L'andamento non parallelo tra metodo dichiarato e pratiche didattiche agite diventa così un punto di forza. Viene allora da pensare che il discorso sul metodo concepito secondo la classica distinzione sia male impostato e che, *nella ricerca sull'alfabetizzazione*, risulti più interessante **il concetto di pratica didattica** (Lave, 1996), più adatto a descrivere le differenze nel lavoro in classe. Osservando la pratica quotidiana, emerge l'attitudine dell'insegnante ad adattare le attività didattiche allo stile di apprendimento del bambino, a cogliere il clima della classe, a interpretare le reazioni degli alunni. L'insegnante non fa mistero delle sue scelte: comunica ai bambini di vederli stanchi, chiede loro di mantenere viva la concentrazione

	Factor loading	Varianza non spiegata (uniqueness)
Autodiretto	0.69	0.52
Euristico	0.87	0.25
Rielaborativo	0.86	0.27
Situato	0.82	0.32
Metacognitivo	0.74	0.45

Tab. 2 - Analisi fattoriale: factor loading tra gli indicatori e il fattore e varianza non spiegata di ogni indicatore.

ancora per pochi minuti e promette di cambiare presto attività proponendo compiti meno impegnativi. Le maestre sanno che i bambini hanno tempi ridotti di attenzione, hanno bisogno di variare attività e di muoversi di tanto in tanto. La pratica quotidiana alterna quindi compiti a elevato impegno cognitivo con pause ludiche e di rilassamento, ad esempio, riprodurre la forma delle lettere con il proprio corpo o “scrivendole” in mezzo al sale. In tal modo, i bambini imparano a gestire la propria stanchezza. Suscita una certa sorpresa il fatto che alcune attività, spesso reputate noiose e ripetitive, possono invece piacere ai bambini e dare un senso di sicurezza. Il dettato, ad esempio, è vissuto nella maggior parte delle classi come attività divertente: i bambini la attendono con gioia e la richiedono con più frequenza. È chiaro che, in tal caso, gioca un ruolo importante l'insegnante, che evita di stigmatizzare l'errore e suggerisce strategie che aiutano il bambino a non ripeterlo in futuro.

4.2. Oltre la codifica e la decodifica: lettura e scrittura come abilità complesse

Fra gli aspetti di interesse attestati dalla ricerca, vi è l'efficacia di pratiche che, fin dall'inizio, situano l'acquisizione del codice nell'ambito di lettura e scrittura come abilità complesse, andando oltre la visione gerarchica: prima il codice, poi il suo impiego nei testi. Va richiamata qui la distinzione tra *abilità di base e abilità complesse* (Simone, 1978), il cui sviluppo implica processi in parte autonomi. *Le abilità di base* riguardano la *componente strumentale* della lingua

- grafismo, ortografia, rapidità e correttezza in lettura, ecc. - che viene automatizzata in genere nei primi anni di scolarità, tramite lo sviluppo fonologico, morfologico e lessicale. *Le abilità linguistiche complesse* investono la *componente cognitiva* e sono la lettura come comprensione e la scrittura come produzione di testi, entrambe a elevato costo cognitivo, poiché esigono l'attivazione simultanea e coordinata di molti processi. Nell'elaborazione di testi entrano in gioco processi di ordine superiore (Lumbelli, 2009, Cardarelo, 2012) che guidano la costruzione di una rete di significati e la connessione tra le strutture linguistiche tramite relazioni logiche tra le parole e le parti del testo. A differenza delle prime, le abilità complesse non possono essere automatizzate e la loro acquisizione è suscettibile di perfezionamento continuo. Gli studi mettono in guardia dalla *visione riduttiva di lettura e scrittura come abilità centrate sul codice* (Goigoux, 2015): la prima non può essere guardata come semplice somma di decodifica e comprensione orale; l'analogo vale per la scrittura, non riconducibile al processo di trascrizione come somma di codifica e parlato (Boscolo, 1997; Cisotto, 2006). La sottolineatura assume rilievo soprattutto per le implicazioni sul piano didattico. Quando il focus è sul codice, vi è il rischio che la componente strumentale, l'unica di fatto visibile, sovrasti i processi cognitivi sottesi, processi che, per loro stessa natura, rimangono impliciti. Un altro aspetto riguarda la precocità con cui i bambini si mostrano capaci di comprendere e costruire testi. Già a partire dai 4 anni di età, essi sono in grado di costruire una rappresentazione mentale

dei testi ascoltati, di fare una narrazione coerente, di produrre inferenze e di rispondere a domande inferenziali (Bertolini, 2013). Ma c'è di più: tali abilità, rilevate in bambini alla fine della scuola dell'infanzia, si sono rivelate forti predittori delle capacità di lettura e scrittura negli anni successivi (Pinto *et al.*, 2016).

Le pratiche didattiche risultate efficaci nel corso della ricerca sono quelle in cui l'avvio al codice si colloca in un contesto di esperienze e interazioni dense di significato per i bambini, dove il consolidamento di codifica e decodifica si integra con processi di comprensione e ideazione. La rilettura delle voci dei diari tramite lo sguardo osservativo di sintesi concorre a esemplificare il modo in cui è possibile lavorare su abilità linguistiche complesse fin dalla classe prima. Come si caratterizzano allora le pratiche di insegnanti che, guardando oltre la padronanza strumentale del codice, adottando un'ottica prospettica nell'insegnare a leggere e a scrivere? In primo luogo, essi coltivano un'idea di lettura e scrittura come abilità con spessore cognitivo e stimolano i bambini a fare altrettanto. Quando propongono compiti per la decodifica richiedono la lettura ad alta voce, ma se il *focus è sulla comprensione*, incentivano la lettura silente, in modo tale che il carico cognitivo sottratto alla decodifica possa essere diretto a capire il testo; supportano i bambini nella costruzione del significato dei testi letti e, gradualmente, li attrezzano per compiere inferenze in autonomia, offrono occasioni plurime per fare esperienze di testi di vario tipo, coltivano la lettura ad alta voce e la riflessione sulla lettura, condividono idee sulle storie lette, insegnano ai bambini come col-

legare le informazioni dei testi a conoscenze personali, sono interessati a capire come il bambino funziona durante la lettura (Goigoux, 2015). *Dal punto di vista della produzione* accade l'analogo: curano l'emergere della testualità tramite la narrazione, invitano i bambini a raccontare storie, oralmente o in forma scritta, fornendo indici di narrazione da utilizzare a inizio (C'era una volta..) o fine storia, praticano la costruzione collaborativa dei testi per rendere evidenti i processi di composizione, coltivano il repertorio lessicale e rivolgono inviti ai bambini a dettare storie ai compagni.

Vi sono ancora due aspetti degni di nota che distinguono interventi efficaci e prospettici: il primo riguarda l'*approccio metacognitivo*, ossia l'attitudine dell'insegnante a stimolare, tramite input metacognitivi, la riflessione sul funzionamento del codice, sui traguardi che il bambino conquista e sui processi messi in campo; ad esempio, egli chiede ai bambini di confrontare fenomeni linguistici simili per ricavare una regola, oppure li invita a verbalizzare il processo e le operazioni che stanno alla base di un compito bene o mal riuscito. C'è di più: l'insegnante rivolge tale attitudine alla riflessione anche verso se stessa e le pratiche didattiche: è dall'elaborazione riflessiva che scaturisce la consapevolezza delle criticità, cui fa seguito, spesso, il desiderio e l'impegno a migliorare. In quest'ottica, la pratica, unita alla riflessione, assume carattere trasformativo (Mezirow, 2003). Il secondo aspetto riguarda una variabile che l'economia di questo contributo non consente di approfondire, ossia l'*intreccio coerente e sinergico tra pratiche disciplinari e pratiche trasversali*,

rivolte quest'ultime alla gestione delle classe. E' forse superfluo sottolineare come, di fatto, uno stile partecipato e costruttivo di insegnamento della literacy implichi un clima di classe imperniato sulle pratiche del dialogo, dell'inclusione e dell'accoglienza.

In ultima analisi, si può sostenere che l'efficacia del lavoro condotto in classe per insegnare a leggere e a scrivere è frutto di una saggia *orchestrazione tra pratiche di tipo trasversale e pratiche disciplinari*, agite entrambe sul versante della riflessione e del pensiero strategico.

Bibliografia

- Arendt, H.** (2009). *Vita Activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Barton, D., Hamilton, M., Ivanic, R.** (Eds.). (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge.
- Bertolini, C.** (2013). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Bergamo: Ed. Junior.
- Bolasco, S.** (1998). *Metodi per l'analisi statistica dei dati testuali*. Roma: CISU.
- Boscolo, P.** (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: Utet.
- Bruner, J. S.** (1983). *Child's Thalk: learning to use language*, trad. it. (1989). Il linguaggio del bambino. Roma: Armando.
- Cacciari, C.** (2001). *Psicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Cardarello, R.** (2012). Processi cognitivi e competenze del lettore. In R. Cardarello e A. M. Contini (cur.), *Parole, Immagini, Metafore. Per una didattica della comprensione* (pp. 19-53). Bergamo: Ed. Junior.
- Castoldi, M.** (2016). Documentazione e valutazione. In M. Castoldi e L. Cisotto (cur.), *Diventare insegnanti* (pp. 325-384). Roma: Carocci.
- Castoldi, M., Chicco, M.** (cur.). (2019). *Imparare a leggere e a scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento – vol. 1 e 2. Rapporto di ricerca*. Trento: IPRASE.
- Charmaz, K.** (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
- Cisotto, L.** (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L.** (2017). Stato dell'arte della letteratura in ambito didattico e educativo sull'insegnamento della lettura e della scrittura nel nostro Paese. In M. Castoldi e M. Chicco (cur.), *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte* (pp. 13-28). Trento: IPRASE.
- Cisotto, L., Mancini, I., Rossi, F., Sangiorgi, P.** (2019). Osservazioni in classe: metodo, esiti, riflessioni. In M. Castoldi e M. Chicco (cur.), op. cit., pp. 101-190.
- Cisotto, L., Polato, E., Farnea, B., Vergani, V.** (2011). *Il Portfolio per la prima alfabetizzazione*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C.** (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Dyson, A. H.** (2016). *Child Culture, Schooling and Literacy*. N.Y.: Taylor & Francis.
- Ferreiro, E.** (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e Pratica*. Milano: Raffaello Cortina Ed.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A.** (1979). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.
- Foy, J. G., & Mann, V.** (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24, pp. 59-88.
- Frith, U.** (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Petterson, J. Marshall, M. Coltheart (cur.), *Surface dyslexia* (pp. 301-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gee, J. P.** (2000). *The New Literacy Studies: from socially situated to the work of the social*. In D. Barton, M. Hamilton e R. Ivanic, op. cit.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L.** (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goigoux, R.** (cur.). (2015). *Lire et Ecrire. Rapporto di ricerca*. Lione, FR: Institut Francais de l'Education.
- Goldman, L. R.** (1998). *Child's play: Myth, mimesis and make-believe*. London: Routledge.
- Gutiérrez, K.** (2000). *Teaching and learning in the 21st century*, "English Education", 32(4), pp. 290-298.
- Harris, M., & Coltheart, M.** (1986). *Language Processing in Children and Adults*. London: Routledge e Kegan Paul.
- Kostogriz, A.** (2002). *Teaching literacy in multicultural classroom: Towards a pedagogy of "Thirdspace"*. Paper presentato alla Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane, 1-5 dicembre.
- Lave, J.** (1996). Teaching, as learning, in practice. In *Mind, Culture and Activity*, 3, pp. 149-16
- Lonigan, J., Burgess, R., Anthony, L.** (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. In *Development Psychology*, 36, pp. 596-613.
- Losito, G.** (1993). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli
- Lumbelli, L.** (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Maybin, J.** (2000). *The New Literacy Studies: Context, intertextuality and discourse*. In D. Barton, M. Hamilton e R. Ivanic, op. cit., pp. 197-209.
- Mezirow, J.** (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nystrand, M.** (2002). Dialogic Discourse Analysis of Revision in Response Group. In E. Barton e G. Stigall (cur.), *Discourse Studies in Composition* (pp. 377-392). Hampton Press, Inc.
- Olson, D. R.** (1994). *The world on paper*. Cambridge: University Press Cambridge.
- Orsolini, M.** (cur.). (2000). *Il suono delle parole*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pask, G.** (1988). Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning styles. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 83-100). N.Y-Londra: Plenum Press.
- Pinto, G., Accorti Gamannossi, B., & Camilloni, M.** (2016). Percorsi di alfabetizzazione emergente. La competenza notazionale. In M. Castoldi e M. Chicco (cur.), *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte* (pp. 29-46). Trento: Iprase.

- Pontecorvo, C., & Fabbretti, D.** (1999). Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta. In C. Pontecorvo (cur.), *Manuale di Psicologia dell'educazione* (pp. 9-39). Bologna: Il Mulino.
- Schön, D. A.** (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo
- Schultz, K.** (2002). Looking across Space and Time: re-conceptualizing literacy learning in and out of school. In *Research in the Teaching of English*, 36, pp. 356-389.
- Selleri, P.** (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci
- Simone, R.** (1978). Scrivere, Leggere e Capire. In *Alfabetismo e cultura scritta*, 13, 38 (2), pp. 666 – 682.
- Street, B. V.** (2001). Literacy 'events' and literacy 'practices'. Theory and practice in the New Literacy studies. In K. Jones e M. Martin-Jones, (Eds.), *Multilingual literacies: Comparative perspectives on research and practice* (pp. 17-35). Philadelphia: John Benjamins.
- Tacconi, G.** (2016). Dispositivi metodologici per l'analisi delle pratiche educative. In M. Castoldi e M. Chicco (cur.), *Imparare a leggere e a scrivere* (pp. 139-171). Trento: Iprase.
- Teruggi, L.** (2003). Il processo di concettualizzazione della scrittura nei bambini sordi. In L. Teruggi (cur.), *Una scuola, due lingue* (pp. 319-39.). Milano: Franco Angeli.
- Tolchinsky, L.** (2006). The emergence of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 83-95). New York, London: The Guilford Press.
- Tuzzi, A.** (2003). *L'analisi del contenuto*. Roma: Carocci.
- Vygotskij, L. S.** (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- Watson, R.** (1996). Talk about text: literate discourse and metaliterate knowledge. In K. Reeder, J. Shapiro, R. Watson, H. Goelman (Eds.), *Literate apprenticeship: The emergence of language and literacy in the preschool years* (pp. 81-100). Ablex: Norwood.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., Bennett, K. K.** (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176 (3-4), pp. 357 - 378.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11103

Prevenire l'insuccesso formativo per gli studenti con fragilità educative: il ruolo chiave della funzione di *middle management* dei referenti BES

Preventing educational failure for students with educational fragilities: the key role of the SENCO's middle management function

Alessia Bevilacqua¹

Sintesi

La figura del referente BES risulta centrale per la realizzazione di misure preventive di tipo globale atte ad arginare il rischio di insuccesso formativo per gli studenti con fragilità educative. La sua efficacia appare però correlata alla possibilità di agire in una prospettiva di *middle management*. La ricerca, finalizzata a ricostruire un quadro interpretativo delle funzioni del referente BES rispetto alle dimensioni costitutive del *middle management*, è stata sviluppata attraverso un disegno di ricerca qualitativo sequenziale. Essa evidenzia come il ruolo e le funzioni dei referenti BES si possono configurare all'interno di un modello di *leadership* distribuita, nell'ambito del quale viene agita una delega progressiva.

Parole chiave: Fragilità educative, Bisogni educativi speciali, Referente BES, Middle Management, Leadership distribuita.

Abstract

The figure of the SEN Coordinator (SENCO) appears to be central to the implementation of comprehensive preventive measures aimed at reducing the risk of educational failure for students with educational fragilities. However, its effectiveness appears to be related to the possibility of acting in a middle management perspective. The research work, aimed at reconstructing an interpretative framework of the SENCO's middle management functions, has been developed based on sequential qualitative research design. Results highlight how the role and functions of SENCOs can be set within a distributed leadership model, which also includes a system of progressive delegation.

Keywords: Educational fragilities, Special Educational Needs, SEN Coordinator, Middle Management, Distributed leadership.

1. Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane, alessia.bevilacqua@univr.it

1. Lo sfondo teorico

1.1. Il ruolo del referente BES rispetto agli studenti con fragilità educative

Con l'espressione 'fragilità educative' si intende focalizzare l'attenzione su tutti quei bambini, bambine, giovani uomini e donne i cui bisogni educativi speciali (BES) non possono essere circoscritti nell'orizzonte delle disabilità fisiche e delle difficoltà di apprendimento. Le loro difficoltà possono essere piuttosto ricondotte a disturbi non specifici, a funzioni cognitive soglie, a problematiche di tipo economico, socio-affettivo, linguistico, culturale e di regolazione del comportamento. Nella maggior parte dei casi non esiste una chiara diagnosi psicologica e/o medica, poiché gli elementi disfunzionali che si possono riscontrare non corrispondono a segni o sintomi riconducibili a profili diagnostici precisi (Girelli & Bevilacqua, 2018)². Urge evidenziare, a tale proposito, come gli studenti con fragilità educative siano considerati un gruppo a rischio di abbandono scolastico e di insuccesso formativo (OCSE, 2013). Le linee guida internazionali evidenziano la necessità di rafforzare le strategie inclusive nei percorsi formativi e scolastici (European Commission, 2017). Un approccio globale – a “*whole-school approach*”, così viene definito dalla Commissione Europea (2015) – risulta prioritario poiché esso include non solo misure

di prevenzione primaria, secondaria e terziaria, bensì anche la creazione e il potenziamento delle reti educative all'interno dei contesti in cui questi studenti quotidianamente vivono.

Sono numerose le fonti, nazionali e internazionali, che attestano come il ruolo del referente BES appaia, in questo panorama, di centrale importanza nell'attivazione di cambiamenti nella prospettiva di una maggiore inclusività (Abbot, 2007; Girelli & Bevilacqua 2018; Lindquist, 2013; Perla & Agrati, 2018). Per comprendere il ruolo del referente BES in ambito italiano, appare opportuno contestualizzare in primo luogo tale ruolo dal punto di vista normativo. Se la Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 inizia a porre in evidenza la necessità di una figura di riferimento a livello scolastico che si relazioni con le altre figure di sistema, è con la legge 107 del 2015 (art. 1, comma 83) e la nota MIUR 37900 del 15.11.2015 che, prevedendo il potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con BES attraverso percorsi individualizzati e personalizzati, si delinea formalmente la figura del “Coordinatore per l'inclusione”. Tale figura, collaborando con i dirigenti scolastici, contribuisce ad assicurare un coordinamento efficace di tutte le attività di pianificazione delle progettualità volte a promuovere la piena integrazione di ciascun alunno in classe e nel contesto scolastico (Perla & Agrati, 2018).

Fra le evidenze scientifiche è possibile individuare una categorizzazione efficace delle funzioni del referente BES³; nonostante

ciò i ricercatori continuano a includere, fra i risultati delle ricerche aventi come oggetto di studio tali problematiche, la necessità di definire formalmente tale ruolo (Cole, 2005; O'Gorman & Drudy 2011; Szwed, 2007). Come sottolinea infatti Fitzgerald (2017), una rilevante assenza di coerenza del ruolo SENCO appare evidente in vari contesti e nel tempo (Layton, 2005; MacKenzie 2007; Pearson, Mitchell & Rapti, 2015; Wedell, 2006), indicando pertanto come svolgere tale ruolo appaia generalmente difficile (Cole 2005; O'Gorman & Drudy 2011; Oldham & Radford, 2011).

L'efficacia dell'azione del referente BES - questa è la tesi che si intende sostenere in questo contributo - sembra però essere raggiungibile soltanto se si va oltre a una mera giustapposizione di queste sue funzioni, in una prospettiva di *middle management* che inserisce la propria azione nell'orizzonte dell'*educational leadership* (Gurr & Drysdale, 2013).

1.2. Il referente BES come middle manager

Le figure afferenti all'area del middle management hanno il potere e la responsabilità di cambiare i sistemi e riallocare le risorse per migliorare le cosiddette best practice. Relazionarsi e collaborare per perseguire l'eccellenza sono le competenze di base del middle manager (Trethowan, 1991). Riprendendo Mintzberg (2009), Paletta e Pisanu (2015) riferiscono come il manager di livello intermedio funga da collegamento e da facilitatore del flusso dell'informazione verso il basso, mediante la

comunicazione e il controllo, trasmettendo di ritorno le informazioni sulle attività e i risultati. Rivestono pertanto tale ruolo quelle persone che, a livello scolastico, assumono responsabilità aggiuntive rispetto a quelle dell'insegnante di classe (Fleming & Amesbury, 2012). Si concorda inoltre con Szwed (2007) nel sostenere come non sia facile posizionare e definire gli insegnanti in questo modo, soprattutto in ambito scolastico, dove l'organizzazione è fluida e si basa su una pianificazione prevalentemente di tipo collaborativo.

Sono molteplici gli studi (Cerini, 2002; Domenici & Moretti, 2011; Drago, 2007; Summa, 2012) che evidenziano i diversi tentativi - anche sul piano normativo⁴ - di articolare, specializzare e differenziare il ruolo delle funzioni strumentali per affrontare le sfide provenienti dall'autonomia (Cerma Cycja, 2016). Al contrario, sebbene la letteratura contemporanea sul middle management includa una molteplicità di ruoli, posizioni e prospettive (Irvine & Brundret 2016), come ben evidenzia Agrati (2018, p. 49) «*il middle management - nel suo ruolo e profilo professionale - non è oggetto di indagine frequente da parte della ricerca didattica e educativa tout court*»; le poche ricerche effettuate su questo tema non prendono in considerazione la ricca documentazione che testimonia quanto invece l'argomento sia particolarmente sentito a livello delle istituzioni e dell'associazionismo professionale.

Coerentemente rispetto a quanto evidenzia Ruding (2002) - ovvero la necessaria presenza di fattori afferenti sia all'area della leadership, sia all'area del management ai fini di un middle management efficace - Rosen-

2. Nella provincia di Trento, contesto nel quale è stata implementata l'indagine, nel quotidiano scolastico si è instaurato l'uso di riferirsi agli studenti con fragilità educative come “studenti di fascia C”, con riferimento all'articolo 3 lettera c) del Decreto del Presidente della Provincia n. 17-124/2008, volto ad attuare l'articolo 74 della legge provinciale n. 5/2006, la quale disciplina «gli interventi per promuovere il pieno esercizio del diritto all'istruzione e alla formazione degli studenti con BES e per assicurare l'integrazione e l'inclusione di tali studenti nella scuola».

3. Per un approfondimento, si consulti il contributo di Kearns (2005), laddove il referente BES viene visto come Arbiter, Rescue[r], Auditor, Collaborator, Expert.

4. Si rimanda, per un approfondimento del quadro normativo, all'analisi puntuale effettuata da Agrati (2018).

Webb (2011) e Fitzgerald (2017) riferiscono come per svolgere il ruolo di referente BES sia indispensabile esercitare entrambe le dimensioni. Le due dimensioni risultano certamente complementari, vi è però un generale accordo rispetto all'importanza di considerarle in modo distinto: secondo Day e colleghi (2000) la leadership riguarda essenzialmente il processo di mantenimento di un senso della visione per l'organizzazione, mentre il management riguarda le azioni di coordinamento e di monitoraggio delle attività organizzative. Analogamente Fitzgerald (2017) evidenzia come la leadership sia connessa alla vision e alla mission di un'organizzazione, assieme alla capacità di ispirare gli altri a lavorare per raggiungere questi obiettivi, mentre le funzioni di management riguardano l'implementazione pratica quotidiana di tali aspetti.

A livello teorico, le figure di middle management, oltre a essere considerate figure di alta responsabilità (Fitzgerald, 2017), vengono riconosciute e supervisionate dal dirigente scolastico e possono pertanto contribuire significativamente nella conduzione di un management scolastico efficace e stabile (Pisanu & Paletta, 2015). In realtà la complessità del ruolo, insieme al rilevante onere amministrativo, spesso impediscono ai referenti BES di assumere compiti più strategici e promozionali. Le loro funzioni, se non ben definite, finiscono per confondersi in una molteplicità di incombenze non chiaramente identificate a carico del referente BES, il quale finisce per occuparsi di attività «*il più delle volte di tipo strettamente operativo, più simili ad azioni di routine, allo scopo di sgravare il dirigente scolastico della gestione day to day*» (Pisanu

& Paletta, 2015, p. 169). Questo ruolo viene spesso percepito di basso livello e di natura prettamente operativa (Cole, 2005; Szwed, 2007), poco tempo viene conseguentemente dedicato all'esercizio della leadership, nella direzione della promozione di sperimentazioni e di cambiamenti (Hargreaves & Fink, 2005). Come sostiene Fitzgerald (2017, p. 464): «*SENCOs had little agency to effect changes to whole-school inclusive practice*».

Una prospettiva interessante per l'evoluzione del referente BES nella direzione del potenziamento delle funzioni di middle management potrebbe essere lavorare in termini di leadership distribuita (MacBeath, 2007): questo gli consentirebbe di concentrarsi su attività dinamiche di sviluppo strategico e di sviluppo del personale (Fitzgerald, 2017; Fleming, 2014). Il concetto di leadership distribuita - spiegano Paletta e Pisanu (2015) - va articolato sia sul piano soggettivo, sia su quello delle modalità di attuazione. Rispetto alla dimensione soggettiva, gli stessi autori riferiscono come la leadership distribuita debba includere tutte quelle competenze che si sviluppano bottom-up, anche in modo informale.

Sul piano operativo risulta invece importante operare una distinzione fra «*delega progressiva*» e «*influenza diffusa*». La prima implica l'avvalersi, da parte del dirigente scolastico di collaboratori per la pianificazione e la realizzazione del miglioramento scolastico; pertanto tale approccio presuppone un coinvolgimento degli insegnanti nel processo decisionale e nella promozione del cambiamento (Birkinshaw, 2013; Hargreaves & Fink, 2005). La seconda mira invece alla promo-

zione di un ambiente scolastico collaborativo, fortemente orientato al miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento, attraverso una cultura del sostegno reci-proco. In quest'ultimo framework, la leadership del dirigente scolastico non si sostanzia nell'azione diretta o nella delega formale, bensì viene esercitata attraverso la promozione dell'«*inter-azione*» (Hallinger & Heck, 2010; Harris, 2004; Neumerski, 2014; Spillane et al., 2001).

Richiamando Hallet & Hallet (2018), la letteratura internazionale evidenzia come, per rispondere ai bisogni degli studenti con BES attraverso azioni di coordinamento, sia necessario muoversi sia riguardo allo sviluppo professionale del personale docente (Hughes, et al., 2016), sia rispetto al rafforzamento di un mandato orientato al cambiamento (Malmqvist, 2015). Tale cambiamento deve essere aperto, e quindi non pre-ordinato, negli obiettivi e nelle strategie da adottare per perseguire tali bisogni (Szwed, 2007): l'azione del referente BES potrà infatti essere tanto più efficace quanto egli sarà capace di rimanere un professionista riflessivo, in grado di gestire il cambiamento del proprio ruolo e al contempo instaurare un dialogo autentico e significativo con colleghi e genitori, per sviluppare quelle competenze e quegli atteggiamenti che consentono di rendere le scuole ordinarie luoghi speciali per tutti gli alunni (Cowne, 2003).

Si ritiene a tale proposito interessante l'ipotesi formulata da Fitzgerald (2017) rispetto alla costruzione di uno spazio terzo in cui riposizionare l'azione del referente BES. Si tratta di un territorio emergente, un punto

di partenza, un mezzo attraverso il quale le scuole possono rielaborare e condividere le proprie pratiche, nonché affrontare dilemmi e sfide. Uno spazio comune caratterizzato da fluidità, flessibilità e creatività in cui le dinamiche possono essere sfruttate in modo positivo per aiutare i membri a costruire profili professionali e soluzioni uniche e creative (Whitchurch, 2008).

2. La cornice metodologica

L'indagine presentata in questo contributo nasce da una più ampia ricerca, promossa dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE), avente come obiettivo la formulazione di una cornice interpretativa rispetto agli studenti con fragilità educative nelle scuole di ogni ordine e grado della provincia di Trento. Fra i risultati era emerso come, a livello di sistema scolastico, i referenti BES, in quanto figure di middle management, risultassero particolarmente preziose per promuovere la cultura professionale rispetto all'inclusione e per presidiare le relative aree di operatività, orientandole al miglioramento continuo (Girelli & Bevilacqua, 2018). Alla luce delle evidenze delineate a livello teorico ed empirico, le domande che hanno orientato la ricerca sono pertanto le seguenti: a) Quali sono le azioni che identificano le funzioni dei referenti BES rispetto agli studenti con fragilità educative? b) In che modo essi promuovono la loro inclusione all'interno della scuola? c) Quali sono gli elementi che favoriscono o ostacolano le azioni del referente BES? d) Cosa è considerato appropriato e utile per svolgere al meglio questa funzione?

Data la natura delle domande di ricerca, si è ritenuto opportuno contestualizzare l'indagine all'interno del paradigma ecologico, poiché esso consente di cogliere, attraverso l'uso di metodologie di ricerca di tipo qualitativo, l'essenza e le qualità della realtà.

territori dove è stata creata - e ha trovato nel tempo consolidamento - una rete dei referenti BES locali, ovvero nei Territori Val d'Adige, Alto Garda e Ledro, Valli del Noce e Valli del Chiese.

L'inductive content analysis (ICA) è stata



Fig. 1- Il disegno della ricerca.

L'approccio epistemologico naturalistico indica infatti l'importanza di studiare il fenomeno nel contesto in cui esso si presenta ordinariamente, al fine di comprendere l'intreccio delle relazioni che strutturano la realtà (Mortari, 2007).

Il disegno di ricerca qualitativo sequenziale (Morse, 2010), graficamente illustrato nella Fig. 1, ha incluso nella prima fase un'indagine qualitativa mirata a esplorare il ruolo dei referenti BES, rispetto alle dimensioni evidenziate nelle domande di ricerca. A tale scopo, nella prima fase esplorativa è stata proposta ai 92 referenti BES che hanno preso parte agli incontri di restituzione della ricerca sulle fragilità educative una scheda di rilevazione contenente quesiti aperti, finalizzati a una comprensione generale del fenomeno. Nella seconda fase dello studio sono stati realizzati focus group di tipo esplicitivo, finalizzati alla comprensione e all'approfondimento dei risultati precedentemente emersi, in alcuni dei

scelta come metodologia per l'analisi qualitativa dei dati poiché tale metodo di analisi dei messaggi scritti, verbali o visivi (Elo & Kyngas, 2008) consente di ottenere una descrizione essenziale, ma al contempo ampia, del fenomeno attraverso l'elaborazione di concetti e categorie che contribuiscono all'elaborazione di modelli, sistemi e mappe concettuali che permettono al ricercatore di comprenderlo. Ricorrere all'ICA non significa effettuare una semplice descrizione dei dati, bensì riflettere in profondità sui significati, le intenzioni, le conseguenze e il contesto in cui si colloca il fenomeno. Per questo motivo, durante la fase analitica, il ricercatore ha ritenuto utile adottare i principi che caratterizzano l'approccio fenomenologico per guidare le sue scelte anche dal punto di vista metodologico. Al fine di prestare particolare attenzione alle qualità in cui sono state descritte le cose, si è cercato di attuare i principi di evidenza e fedeltà; a tale scopo si è rivelato essenziale

attuare innanzitutto una lettura incondizionata di quanto scritto dai referenti BES nei questionari a domanda aperta e un ascolto altrettanto incondizionato di quanto espresso nei focus group di approfondimento, nonché un'attenzione scrupolosa e una cura minuziosa delle parole (Mortari, 2007).

A livello metodologico, in ogni testo sono stati individuati in primo luogo lacerti significativi, ai quali sono stati attribuite delle etichette concettuali, nonché un codice identificativo⁵. Le etichette sono state poi raggruppate in categorie.

3. I risultati

L'analisi dei dati è stata effettuata sulle 45 schede di rilevazione compilate da 43 referenti BES⁶ (49% della popolazione coinvolta; in due casi la scheda è stata compilata da

due referenti operanti presso la stessa scuola o istituto) e sulle trascrizioni di 4 focus group che hanno complessivamente coinvolto 42 referenti che operano nelle scuole di ogni ordine e grado della provincia di Trento.

Per comprendere meglio i risultati della ricerca e le conclusioni da raggiungere conseguentemente - di cui si preannuncia il sistema di codifica (Fig. 2) - è stato ritenuto opportuno suddividere le 13 micro-categorie, create inductivamente, in due macro-categorie relative rispettivamente alle funzioni di management e di leadership.

3.1. Funzioni di management

Dalle parole dei referenti BES sono emerse diverse modalità di gestione delle attività, in un'alternanza fra routine quotidiane ed emergenze:

Macro-categorie	Micro-categorie
Funzioni di managementw	Collaborare e partecipare Documentare Monitorare e valutare Gestire la formazione e le informazioni Gestire le risorse
Funzioni di leadership	Ascoltare e dialogare Coordinare Promuovere la rete educativa Progettare Sensibilizzare
Elementi che favoriscono l'azione dei referenti BES	Assumere una postura basata su cura, disponibilità e flessibilità Esperienza e bagaglio personale Il lavoro di squadra
Elementi che impediscono un'azione efficace dei referenti BES o che devono essere ulteriormente sviluppati	Il riconoscimento del ruolo e delle funzioni di referente BES La dimensione della delega La disponibilità di risorse temporali, economiche e materiali La gestione degli aspetti burocratico-amministrativi La gestione della rete educativa

Fig. 2- Il sistema di codifica.

5. La sigla FG indica la provenienza del lacerto dal focus group, il primo numero identifica il numero del focus group, mentre il secondo numero lo specifico passaggio testuale. La sigla SC indica la provenienza del lacerto dalle schede di rilevazione, il primo numero identifica lo scrivente, mentre il secondo numero il passaggio testuale all'interno della singola scheda.

6. La maggior parte dei referenti BES coinvolti nell'indagine non si occupa solo di fragilità educative, bensì anche degli studenti con altri bisogni educativi speciali, ovvero studenti certificati ai sensi della Legge 104/92 e studenti con DSA. Pertanto, pur essendo stato il focus dell'indagine la cosiddetta "fascia C", le pratiche narrate possono riguardare tutta l'area dei bisogni educativi speciali.

Ora per ora stai molto esposta sull'emergenza, poi c'è un filo rosso che ha una stagionalità. Ora stanno arrivando le risorse, quindi si fanno ipotesi con il dirigente sull'assegnazione, poi a fine agosto inizi con gli incontri di routine con i servizi, a mettere insieme le risorse sulle classi, quali équipe chiamare subito perché sono situazioni di emergenza... insomma, far partire la macchina fino a metà ottobre. [...] Quando si torna dopo Natale è una corsa pazza a fare carte e il pensiero bisogna averlo avuto prima (FG02.02).

A tale proposito risulta indispensabile da un lato darsi delle priorità, dall'altro attivare preventivamente strategie per evitare di trovarsi impreparati davanti a un'emergenza:

Che cosa fai come referente? Quello che posso, secondo quello che ritengo prioritario, secondo quello che contratto con il mio dirigente, secondo quello che ci sembrano essere le cose principali e chiudo gli occhi su tutto quello che vedo ma che non posso fare (FG01.03).

A me è sempre stato consigliato di fare un piano delle sostituzioni. Se mancasse un insegnante di sostegno o un educatore prevedo che un determinato insegnante di sostegno o un altro educatore si stacchi dal suo incarico per coprire un'altra situazione esplosiva (FG02.01).

Collaborare e partecipare

Prendere parte, assieme ai diversi professionisti della rete educativa, ad attività focalizzate sulla gestione degli specifici casi di fragilità oppure dedicate alla programmazione generale è uno dei compiti trasversalmente più riconosciuti dai rispondenti:

Prendere parte agli incontri d'équipe o ai consigli di Classe per situazioni particolari (SC25.1.11).

Partecipazione alle programmazioni settimanali dei consigli di classe (SC36.2.23).

Partecipazione alla rete BES territoriale (SC1.1.10).

Ai fini di un'azione efficace, risulta fondamentale la collaborazione non solo con i docenti, ma

anche «con il dirigente scolastico e lo Staff, con le altre figure di sistema dell'istituto» (SC40.1.08) oppure con «enti come Dipartimento Istruzione e Cultura, nonché IPRASE per attività di ricerca e di sperimentazione» (SC3.1.10).

Guidare e supportare

È cura dei referenti BES affiancare quotidianamente tutti i soggetti della rete educativa: in primo luogo gli studenti, per farli sentire inclusi nell'ambiente e nelle progettazioni scolastiche; gli insegnanti, per promuovere una cultura dell'inclusione e suggerire loro metodi e tecniche per affrontare eventuali criticità; tutti i professionisti coinvolti nella realizzazione di progetti educativi, le diverse realtà trasversali - ad esempio i dipartimenti disciplinari - che si riuniscono per la gestione dei singoli casi:

Favorire il più possibile la frequenza degli studenti all'interno della classe di appartenenza, mettendo in campo tutte le risorse disponibili (SC14.2.22).

Supporto ai consigli di classe disponibili alla collaborazione, nella gestione di situazioni difficili e nella progettazione organica di interventi (SC18.1.12).

Supportare i nuovi insegnanti ad un positivo inserimento nella scuola relativamente a quanto previsto nel protocollo di accoglienza degli studenti con BES (SC17.1.04).

È fondamentale rassicurare l'insegnante di classe rispetto a questa preoccupazione del programma da svolgere, della valutazione da fare, delle cose da fare se [lo studente] sta fuori (FG.01.07).

Supporto nella progettazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro per gli allievi con BES (SC6.1.03).

Risulta inoltre essenziale «favorire la collaborazione della classe per coinvolgere lo stu-

dente» (SC29.4.07), nonché «creare un clima di fiducia e collaborazione tra le varie figure - insegnanti, assistenti educatori, genitori - che ruotano intorno ai ragazzi» (SC25.3.25).

Documentare

Fra le priorità dei referenti BES vi è la necessità di «tenere costantemente aggiornati i fascicoli individuale e l'anagrafe d'istituto degli alunni BES» (SC3.1.05), nonché «racogliere le richieste/necessità da portare all'attenzione del dirigente, come il trasporto individualizzato, la riduzione del tempo scuola, i progetti integrati, i laboratori pratici...» (SC8.1.02).

A tale scopo risulta importante in primo luogo «lavorare in stretto contatto con la segreteria e il dirigente per tenere monitorata la parte documentale, come i fascicoli personali, le richieste di trasporto individualizzato, le convenzioni per i progetti integrati, circolari legati all'area BES» (SC8.1.16), in secondo luogo «aggiornare i modelli di PEI, PEP e PDP sulla base delle riflessioni fatte annualmente in seguito all'utilizzo di questi strumenti» (SC34.1.03), realizzando qualora necessario anche «una revisione delle procedure e della modulistica per uniformare il modello operativo, raccordandosi con i docenti incaricati delle altre funzioni strumentali» (SC28.1.08).

Risulta infine utile, fra gli incarichi spesso attribuiti ai referenti BES, occuparsi della «realizzazione di documenti di indirizzo, pareri, statistiche» (SC35.1.05).

Monitorare e valutare

Fra le priorità dei referenti BES è innanzitutto possibile riscontrare la necessità di monitorare la situazione dei singoli studenti,

le attività finalizzate all'inclusione, nonché la gestione dei correlati aspetti burocratici:

Monitoraggio e supervisione delle situazioni dei singoli alunni e dei contesti attraverso osservazione e colloqui (SC19.1.02).

Incontrare spesso gli alunni per verificare il loro "benessere" nell'ambiente scolastico (SC32.3.17).

Controllo dell'effettivo rispetto della normativa BES e dell'adozione degli strumenti e delle strategie di cui l'alunno ha necessità (SC3.1.09).

Vigilare le fasi del lavoro prestabilito: chi fa cosa, come, e per quanto (SC40.4.24).

Occuparsi del monitoraggio d'esito che talvolta sollecita fastidi e evitamenti perché può comportare un ulteriore carico di lavoro tra colleghi" (SC40.3.21).

Monitorare i percorsi attuati, apporre eventuali modifiche e progettare i nuovi (SC14.1.11).

Controllo della consegna delle relazioni e dei verbali degli incontri (SC17.1.12).

Gestire la formazione e l'informazione

Se da un lato risulta importante programmare e promuovere percorsi formativi rispetto al tema delle fragilità educative e dei BES, dall'altro risulta compito del referente presidiare anche il passaggio delle informazioni top-down, ovvero dalla dirigenza al corpo insegnante e alla rete educativa, e bottom-up, ovvero dagli studenti e dalla rete educativa fino al dirigente:

Collaborare con la dirigente scolastica per l'organizzazione della formazione per i docenti sulle problematiche BES (SC3.1.11).

Curare la biblioteca d'istituto con testi specifici per didattica differenziata (SC24.1.13).

Promuovere all'interno del centro l'utilizzo di nuove tecnologie e strumenti per favorire l'apprendimento (SC14.1.13).

Aggiornare il dirigente scolastico sui bisogni/

punti di forza degli allievi e del sistema scuola-servizi-famiglia (SC34.1.02).

Presentare ai consigli di classe le varie situazioni di fragilità (SC14.1.05).

Promuovere la diffusione della normativa nazionale e provinciale sui BES (SC34.1.06).

Gestire le risorse

Fra i compiti affidati ai referenti BES delle scuole di ogni ordine e grado è possibile annoverare anche la gestione delle risorse, sia materiali, sia temporali:

Predisporre gli spazi e i materiali destinati agli alunni BES (SC25.1.05).

Definire l'ammontare delle ore di assistenza o sostegno per ogni alunno BES (SC27.1.08).

Elaborare gli orari in collaborazione con i responsabili dell'orario (SC31.1.07).

3.2. Funzioni di leadership

Dalle schede di rilevazione e dai focus group è stato possibile comprendere come i referenti BES, chiamati a presidiare l'ampia sfera delle fragilità educative, non si occupino solo della gestione della quotidianità e delle emergenze. I loro compiti prevedono anche un'attenzione specifica rispetto alla promozione di una vision e di una mission orientate alla promozione di una cultura dell'inclusione all'interno e all'esterno delle istituzioni scolastiche.

Ascoltare e dialogare

Una caratteristica comune a tutti i referenti BES coinvolti è l'assumere una postura aperta e accogliente verso i bisogni dell'altro, siano essi studenti, genitori, insegnanti, ma anche tutti i membri della rete educativa:

Ascoltare le esigenze del singolo allievo,

cercando di aiutarlo sia dal punto di vista scolastico che emotivo e relazionale (SC7.2.07).

Disponibilità ad ascoltare e saper ascoltare le richieste di famiglie e docenti per poter dare indicazioni utili che variano da situazione a situazione (SC17.2.16).

Capacità di saper comunicare in modo efficace con i docenti (SC17.2.14).

Avvicinare gli educatori e ascoltare le loro esigenze, i loro problemi e i loro successi (SC26.3.05).

Fondamentale risulta incoraggiare e facilitare la mediazione, ovvero agire come ponte laddove sussistano difficoltà comunicativo-relazionali:

Ricerca nel confronto e nella discussione per far emergere criticità e punti di forza della quotidianità del lavoro in classe (SC37.2.07).

Confronto con il dirigente e i collaboratori per l'effettiva realizzazione dei progetti messi in atto (SC28.3.14).

Sottoscrivere con la studentessa un "contratto" in modo che quanto deciso venga da lei mantenuto (SC2.4.27).

Mediare, se necessario, i contatti con le famiglie degli studenti BES e le agenzie coinvolte nel progetto di integrazione e inclusione (SC39.1.03).

Mediare tra docenti curricolari e docenti di sostegno e/o assistenti educatori, di raccordo tra le proposte della scuola, le esigenze dei ragazzi e delle loro famiglie e le richieste dei clinici e degli assistenti sociali (SC12.2.15).

Tale aspetto risulta particolarmente importante perché *«affrontare insieme le situazioni difficili e problematiche [...] consente di rasserenare gli animi, smorzare i toni e far sentire il soggetto sostenuto e non solo»* (SC32.4.29).

Coordinare

I referenti BES sono chiamati a guidare i

professionisti della rete educativa, e in particolare i dipartimenti disciplinari, la commissione BES (SC3.1.07), gli incontri di équipe e di programmazione (SC18.1.04), gli incontri di rete (SC22.1.03), i consigli di classe straordinari per alunni inclusi nell'area BES (SC24.1.09), il lavoro dei docenti di sostegno e degli assistenti educatori (SC9.1.01). Oltre alle riunioni, risulta a volte compito del referente coordinare anche specifici gruppi di lavoro (*«Predisporre riflessioni e azioni nel Gruppo Sostegno e nel gruppo INAgio - Didattica Inclusiva»* - SC40.2.12).

Si tratta, come evidenzia un rispondente, di *«un lavoro di regia che parte dal pensare alle attività e ai progetti che possano aiutare gli studenti presi in carico, passa per la loro organizzazione e il monitoraggio continuo, e si conclude con il bilancio finale»* (SC12.2.13).

Promuovere la rete educativa

Lavorare insieme - con gli studenti, con i docenti e con tutti i professionisti coinvolti nella loro presa in carico - si rivela essere una delle questioni centrali nel supportare il progetto di vita degli studenti con fragilità educative:

C'è una grande sintonia rispetto al lavoro di mediazione con i genitori, che partono freddi, ma poi si rendono conto che c'è qualcuno che si sta curando del loro figlio e si entra in una dinamica di alleanza con la scuola. Questo è il nostro primo obiettivo, il fatto che siano dalla nostra parte (FG03.07).

È necessario essere lì presenti, amalgamare il gruppo [dei docenti]... Il caffè alla macchinetta, la programmazione fatta in un certo modo, ragionata, mediata nelle relazioni, qualche piccolo lavoro sui conflitti, sapendo che è ai fini dell'inclusione. Così si crea un team che è in grado di modularsi e di gestirsi (FG02.02).

Mantenere i contatti con enti o professionisti esterni alla scuola: medici, psicologi, forze dell'ordine, tribunali, ecc. (SC2.1.07).

Progettare

Ai referenti BES viene solitamente richiesto di creare e di pianificare percorsi educativi rivolti sia al gruppo di studenti, sia a singoli studenti con fragilità educative:

Rilevare i bisogni e coordinare i processi educativi, l'obbligo scolastico, la dispersione scolastica e il successo formativo per gli alunni con bisogni educativi speciali (SC28.1.01).

Organizzazione e gestione laboratori del fare (SC32.1.08).

Redazione di progetti FSE (SC20.1.07).

Costruire, in accordo con i docenti, la famiglia e lo stesso studente, percorsi da seguire o strategie da attuare (SC2.2.13).

Curare i progetti-ponte e le azioni formative (SC24.1.15).

Il tutto, cercando spesso di *«promuovere attività e sperimentazioni»* (SC18.2.22) riguardanti sia progetti educativi, sia percorsi burocratico-amministrativi da seguire per soddisfare le esigenze di questi studenti:

Leggere le nuove esigenze e promuovere nuove progettualità (SC20.1.10).

Realizzare un'aula biblioteca, con arredi mobili per i lavori di gruppo, LIM, un carrello con tablet e notebook, cuffie (SC8.4.32).

Cercare di trovare nuove esperienze di alternanza scuola-lavoro con realtà della zona, per permettere ai ragazzini in difficoltà di mettersi alla prova (SC21.4.10).

Apportare nuove idee di percorsi alternativi alla didattica tradizionale (SC1.2.14).

Risulta a tale proposito interessante la possibilità di creare situazioni nuove, che possono anche scardinare il quotidiano assetto sco-lastico istituzionale, ma che risultano alta-

mente efficaci rispetto all'inclusività:

Una scelta fatta circa 10 anni fa è avere, all'interno delle risorse BES, qualche ora di insegnante di sostegno in meno e qualche ora di curricolare in più, in modo che la co-docenza sia fatta da due competenti di disciplina per lavorare meglio con la classe. Questo rende maggiormente consapevoli del lavoro curricolare e, se tu hai in classe un altro collega della stessa disciplina, non so se riesci a dire "Tu prenditi i tuoi BES e vai fuori" ... perché quali sono i tuoi? È vero che con mezza classe lavori meglio sull'inclusione e su tutto... ma non è solo una questione di numeri. È proprio che, se tu sei lì e siete lì in due, dovete andare avanti con tutta la classe. In primaria funziona più facilmente, noi lavoriamo per corridoi. Lì aprono le classi e fanno gruppi di livello, gruppi di interesse, modulo... ma riesci a farlo quando le maestre fra di loro vanno d'accordo (FG02.02).

Sensibilizzare

Al fine di creare un clima favorevole per l'inclusione degli studenti con fragilità educative occorre attivare specifiche strategie comunicativo-relazionali affinché l'inclusione possa essere percepita come un «tema sentito e pervasivo, tra quelli prioritari all'interno dell'Istituto» (SC8.2.26). Tali azioni riguardano sia i singoli docenti, sia gli organi scolastici:

È un'attitudine interiore degli insegnanti che chiama in causa attenzione al lato umano, capacità gestionali, creatività e competenza in ambito BES (SC23.3.10).

Sensibilizzazione dei consigli di classe rispetto al tema dell'inclusione (SC6.2.07).

L'interesse per gli obiettivi educativi e le competenze di cittadinanza da parte dei consigli di classe, oltre che per quelli disciplinari (SC31.3.17).

Si tratta, spesso, di piccoli gesti («C'è sempre un gap fra noi e l'insegnante di clas-

se, la cultura dell'inclusione sta maturando piano piano... ma se porto il libro specifico con il materiale per il DSA forse lo usano. Se noi forniamo delle cose, qualcosa si muove» - FG04.08) e di cogliere opportunità anche quando non previsto:

Ho approfittato dell'ultimo collegio docenti, momento peggiore, ma ho rubato 10 minuti come funzione strumentale per restituire il percorso sulle fragilità educative, perché i colleghi erano ancora irritati per la scheda di raccolta dati, non capivano perché... nemmeno in termini terminologici andavamo d'accordo. Per cui mi sembrava giusto anche nel rispetto dei colleghi che con fatica hanno risposto al questionario. Ho preparato un powerpoint sintetizzando le cose importanti e le ho comunicate. Non posso sapere che riscontro c'è stato perché ho avuto 5 minuti. Invece di dire quante riunioni ho fatto, ho presentato questi dati (FG01).

Determinanti, a tale scopo, risultano sia avere l'appoggio del dirigente scolastico, sia adottare un atteggiamento propositivo:

La dirigenza che non lascia mai cadere una proposta nel vuoto e anzi le sostiene con forza se serve (SC18.3.27).

Testimoniare con la propria passione ai colleghi, quanto sia importante, formarsi, aggiornarsi e praticare giornalmente le buone prassi per l'inclusione, nella loro azione didattica ed educativa (SC3.2.13).

3.3. Elementi che favoriscono l'azione dei referenti BES

Le azioni afferenti alla sfera del management elencate risultano maggiormente efficaci, a detta dei referenti BES rispondenti, se si adotta una postura basata su disponibilità («Essere a disposizione dei docenti per

chiarimenti» - SC3.1.01), cura («Svolgere con professionalità, cura ed attenzione gli incarichi» - SC25.2.22) e flessibilità progettuale (SC7.3.11).

A tale proposito risulta significativa un'esemplificazione raccontata da una referente:

Se devo fare una certa strada trovo le soluzioni, senza andare fuori legge, ma assumendomi responsabilità rispetto a scelte che magari devo contrattare con il sindacato o con il consiglio di classe. [...] Alle medie abbiamo cercato di ridurre la complessità relativa a una certa quantità di materie e di materiali che i ragazzini devono affrontare perché l'orario è quello lì per ogni materia. Tutti gli insegnanti riconoscono che ci sono sempre ragazzini che arrivano a Natale che non hanno ancora capito come organizzarsi con i materiali. Noi possiamo semplificare? Abbiamo messo ad esempio le lingue, arte e tecnologia, una per quadrimestre. Questo non per le terze, perché sono più grandi e nel frattempo hai costruito un metodo. Primo quadrimestre sei ore di tedesco e secondo quadrimestre solo inglese. Inoltre per le insegnanti che hanno solo due ore, è difficile entrare in relazione con gli studenti, quindi faciliti tutti... vedendosi tutti i giorni e non solo due ore, possono entrare in relazione. Funziona soprattutto con i fragili, con i quali invece funziona molto lavorare in termini di relazione. Quindi da un lato semplifichi la cartella e la gestione del materiale, dall'altro sostieni la relazione dandovi il tempo necessario. E anche i risultati in termini di apprendimento... bum! (FG02.02).

In tal senso, passione ed energia, «curiosità e interesse per queste tematiche» (SC30.3.10), nonché esperienza e bagaglio personale (SC14.3.27) svolgono un ruolo chiave.

Anche la stabilità dei referenti BES viene evidenziata come fortemente rilevante ai fini di

un'azione efficace e continuativa nel tempo:

Un punto di forza è che essendo qui da molti anni, conosco meglio il territorio, so a chi rivolgermi di fronte alle varie situazioni nella rete della comunità di valle, rispetto alla fascia di età. In questo poi possono nascere anche delle proposte, delle consulenze... e questo negli anni ha velocizzato i processi di presa in carico (FG03).

Se guardi il riconoscimento, non lo faresti [il referente BES], ma poi lo fai perché sennò l'anno prossimo chi racconta queste storie a chi viene dopo? Invece conosci la storia della famiglia, degli insegnanti, del ragazzo e fai da portavoce nei momenti di buio quando tutti cambiano, insegnanti, dirigenti e segreteria (FG04).

Risulta inoltre indispensabile creare una squadra di lavoro:

Servono referenti di plesso che si occupano della quotidianità, delle scadenze e poi per la condivisione delle emergenze, perché da soli rischi di perdere... con l'altro referente BES delle elementari ci vediamo quasi tutti i giorni per la dimensione organizzativa del filo rosso, oppure per la condivisione delle emergenze perché sennò da soli si rischia di uscire di testa (FG02.02).

Quando lavoravo in Alto Adige il lavoro di coordinamento era diviso fra due o anche tre persone. Perché di solito è un incarico che viene affidato all'insegnante di italiano o di matematica, ma magari ci sono anche molti altri insegnanti che avrebbero risorse in termini di abilità e competenze relazionali, ma non se la sentono di condurre un gruppo classe che vedono così poco (FG02.06).

3.4. Elementi che impediscono un'azione efficace dei referenti BES o che devono essere ulteriormente sviluppati

Un elemento considerato indispensabile da tutti i rispondenti ai fini di un'azione di mid-

dle management efficace è il riconoscimento, da parte di tutti i soggetti della rete educativa, del ruolo e delle funzioni di referente BES. Il tema della fiducia è una questione a tale proposito trasversalmente riconosciuta: se da un lato il referente BES è un «*punto di riferimento per eventuali spiegazioni o chiarimenti*» (SC15.1.02), dall'altro è necessario «*disporre della fiducia e della disponibilità dei colleghi e del dirigente*» (SC25.3.23) per poter poi realmente concretizzare le strategie e le azioni proposte.

Rispetto al dirigente scolastico, egli è «*chiamato a fidarsi dei propri collaboratori e a concedere loro un certo grado di libertà decisionale e di intervento*» (SC25.3.24):

Se si investono tempo e risorse in figure come la nostra, posso alleggerire il dirigente e posso fare di più perché il dirigente è oberato. Almeno 10 big hanno il mio telefono privato e faccio prima. Io posso farlo perché lo faccio, non si può pensare che il dirigente si occupi del pulmino arrivato tardi. È un rapporto anche più diretto e meno formale. Anche nel momento in cui assegniamo le risorse, io ho il polso della situazione perché mi occupo di questo. Il dirigente ha 100 cose, io ne ho una, se c'è un rapporto di fiducia io lo aiuto anche in questo perché io i docenti li vedo sul campo, è una conoscenza diversa (FG04).

A tale proposito si rileva come sia poco formalizzata la dimensione della delega:

Io sono delegata sulle situazioni più semplici, in collaborazione con lui su quelle più complesse (SC8.1.10).

Ognuno di noi ha un riconoscimento diverso e diverse funzioni, perché è qualcosa che si ritaglia da una riflessione interna al proprio istituto (FG01.03).

In generale, la richiesta è quella di «*un mandato istituzionale molto chiaro e definito*» (SC20.7.21). Tale riconoscimento dovrebbe

muoversi su molteplici piani, ad esempio in termini di risorse temporali, materiali ed economiche:

Avere più tempo è un passaggio fondamentale per aumentare in qualità la nostra azione (SC8.3.29).

Fisicamente servirebbe un ufficio con telefono, computer e accessibilità continua a tutti i dati (SC27.7.27).

Sarebbe importante un riconoscimento economico per svolgere un ruolo così importante e delicato (SC17.7.32).

Anche se, accanto a queste voci, iniziano ad emergere anche pareri sottilmente diversi:

Non bisogna voler sempre risorse. Dobbiamo metterci in gioco, di risorse ne abbiamo, dobbiamo sfruttarle al meglio [...] Io come scuola voglio poter essere flessibile, quindi costruire al meglio le risorse che ho, e vado oltre nell'utilizzo delle risorse che ho... costruendo creativamente, lavorando sulle ore, sulle attività... ci vuole una grossa responsabilità a partire dai dirigenti innanzitutto, perché sono loro che poi rispondono delle risorse e del loro uso creativo, perché si può fare (FG02.02).

In ogni caso questa figura la lascerei con una piccola parte di contatto con la didattica nella presentazione di alcune attività, nella collaborazione... perché è quello che fa sentire il collega vicino a te. Perché il rischio con il tempo è che ti vedano come una figura distante, privilegiata (FG04.09).

Per quanto riguarda le funzioni di management dei referenti BES, i risultati evidenziano in primo luogo una generale difficoltà nel collaborare fra docenti dei consigli di classe, con i docenti di sostegno e con la famiglia:

La non condivisione da parte dell'intero collegio dei docenti che può sfociare anche in momenti di importante criticità nelle relazioni e nelle azioni (SC20.5.20).

Aspettative della famiglia che non coincidono

con le potenzialità o i desideri dello studente (SC2.5.25).

In secondo luogo il grande impegno, in termini di tempo ed energie, determinato dalla «*mole di documentazione da gestire, organizzare e sistemare*» (SC27.5.22) e, al contempo, dalla percezione della documentazione, da parte dei docenti, come un mero adempimento burocratico e non come un'azione dotata di senso (SC38.5.24).

Un ulteriore elemento di criticità specifico rispetto agli studenti con fragilità educative è la valutazione («*La domanda forte e ripetuta è comunque quella della valutazione. Perché nelle nostre classi vige molto il confronto - Perché tu hai preso 8 facendo tre quesiti in meno e io 6? - anche qui c'è molto lavoro da fare prima, ma il nocciolo della questione è quello valutativo*» - FG04).

Infine, si rileva una necessità di formazione sul tema delle fragilità educative («*Rendere obbligatorio per gli insegnanti curricolari qualche corso di formazione per livelli sui BES*» - SC17.7.26; «*Formazione in materia di Bisogni Educativi Speciali rivolta ai consigli di classe*» - SC31.7.22).

Per quanto riguarda invece le funzioni di leadership, una criticità diffusa è determinata da molti insegnanti e famiglie che si dimostrano rigidi e chiusi verso le strategie pedagogico-didattiche proposte:

Poca collaborazione da parte di una famiglia di un bimbo, la quale temeva che, all'interno di uno specifico progetto, la difficoltà del figlio fosse notata dai compagni e riferita alle altre famiglie (SC5.6.13).

Alcuni insegnanti pretendono una copertura totale degli alunni BES, quando basterebbe

modificare la propria didattica per ottimizzare le risorse (SC26.6.08).

Collaborazione parziale o passiva dei docenti nell'applicare il PEP (SC38.6.26).

Viene inoltre rilevata una difficoltà generale nella promozione e nella gestione della rete educativa determinata da tempi e linguaggi diversi:

Tempistiche della corrispondenza fra scuola e servizi sanitari (SC40.6.29).

Difficoltà nell'interpretazione delle osservazioni specialistiche può ostacolare l'individuazione di azioni utili (C28.5.25).

Nell'area BES vedrei bene tante contaminazioni con altre figure in particolare sulla parola 'progetto', non solo figure della scuola, ma sanitari, ingegneri, comunicazione, per far capire quanto vasta è l'opportunità per stare meglio (FG04.06).

A tale proposito di rete, si auspica anche la creazione di una rete fra referenti BES:

Vorremmo metterci in rete fra noi, incontrarci per parlare di una certa cosa, quindi servirebbe un luogo dove trovarci per un'ottimizzazione del nostro lavoro. Io penso alla fatica mortale del mettere insieme l'équipe e la frustrazione parziale di alcuni incontri che restano formali, quindi vedere come migliorarli nel gestirli e nell'accompagnarli (FG02.02).

Per quanto riguarda la figura del referente BES, è stata infine evidenziata la necessità di una maggiore formazione in merito al ruolo e alle funzioni specifiche:

Riterrei opportuna una formazione dei referenti, in particolare per incrementare il benessere personale nostro, capire chi siamo noi e lavorare meglio con gli altri perché ha ragione chi dice che io sono felice quando vedo stare bene un mio collega (FG04.01).

Una formazione specifica per le figure di sistema che si occupano dei BES (SC38.7.27).

Una formazione specifica rispetto alle competenze gestionali e di consulenza richieste da questa funzione (SC34.7.31).

4. Conclusioni

Questa ricerca affronta una questione rilevante di interesse internazionale ad oggi poco indagata, ovvero il ruolo e le funzioni di middle management dei referenti BES, chiamati a prendersi cura di quella specifica, ma ampia e fortemente variegata, fascia di studenti che, pur non avendo una certificazione attestante un BES afferente all'area delle disabilità fisiche e delle difficoltà di apprendimento, presenta fragilità educative che potrebbero incrementare il rischio di insuccesso formativo e di dispersione scolastica.

Rispetto alle quattro domande di ricerca che hanno orientato l'indagine - a) *Quali sono le azioni che identificano le funzioni dei referenti BES rispetto agli studenti con fragilità educative?* b) *In che modo essi promuovono la loro inclusione all'interno della scuola?* c) *Quali sono gli elementi che favoriscono o ostacolano le azioni del referente BES?* d) *Cosa è considerato appropriato e utile per svolgere al meglio questa funzione?* -, i risultati evidenziano come le azioni che identificano le funzioni dei referenti BES rispetto agli studenti con fragilità educative risultino prevalentemente afferenti alla dimensione del management. Prendere parte alle attività rivolte a questa specifica fascia di studenti, nonché collaborare, guidare e supportare i docenti che con loro quotidianamente si relazionano. Imprescindibile risulta inoltre l'apporto dei referenti BES nel monitorare, documentare e valutare le specifiche progettazioni loro rivolte. Infine, tra le funzioni loro affidate è possibile includere la gestione delle risorse,

delle informazioni e di percorsi formativi. Rispetto alle modalità adottate per promuovere l'inclusione degli studenti con fragilità educative all'interno della scuola, oltre alle quotidiane attività di management appaiono fondamentali quelle azioni che possono essere circoscritte nella più ampia cornice della leadership, ovvero l'ascolto e il dialogo, il coordinamento, la progettazione e la sensibilizzazione rispetto alle tematiche correlate ai BES e alle fragilità educative. Fra gli elementi indicati come favorevoli, o, al contrario, ostacolanti rispetto all'efficacia delle azioni precedentemente delineate è possibile annoverare il riconoscimento del ruolo e delle funzioni di referente BES, sia dal basso, ovvero dai colleghi e dai nodi della rete educativa, sia dall'alto, ponendo in questo caso l'attenzione sulla dimensione e sul valore della delega. Al contempo risulta cruciale la questione della disponibilità di risorse temporali, economiche e materiali, risorse peraltro prevalentemente dedicate alla gestione degli aspetti burocratico-amministrativi, nonché della rete educativa nel suo complesso. Infine, fra gli elementi evidenziati come necessari per svolgere al meglio la funzione di referente BES è possibile includere l'assunzione di una postura basata su cura, disponibilità e flessibilità, un ricco bagaglio personale frutto di momenti di riflessione sulle esperienze pregresse, nonché la capacità e la possibilità di lavorare in squadra.

La ricerca - pur non avendo la pretesa di offrire risultati normativi e generalizzabili, trattandosi di ipotesi interpretative - ha consentito di identificare il ruolo centrale dei referenti BES, come «*figure che fungono da cornice*

e da ponte» (SC27.2.14) dentro e fuori la scuola nella promozione non solo di azioni inclusive a livello scolastico, bensì a favore del ben più complesso progetto di vita degli studenti con fragilità educative. In tal senso la loro azione può essere collocata in quello che Whitchurch (2008) e Fitzgerald (2017) definiscono come «terzo spazio», ovvero un luogo virtuale caratterizzato da fluidità, flessibilità, creatività, dove i referenti possono implementare pratiche collaborative - esercitando funzioni sia di management, sia di leadership - per creare un terreno comune per tutti i referenti della rete educativa dal quale poter evolvere.

Tale azione promotrice, avente al centro il ruolo e le funzioni dei referenti BES, potrebbe configurarsi all'interno di un modello di leadership distribuita nell'ambito del quale i dirigenti scolastici agiscono una delega progressiva (Hargreaves & Fink, 2005) cercando di coinvolgere le funzioni strumentali nel processo decisionale, nella pianificazione e nella promozione del cambiamento. Pur allargando la sfera di influenza sul potere decisionale all'interno della scuola, la prospettiva della delega progressiva include prevalentemente approcci gestionali e organizzativi basati su principi gerarchici di coordinamento verticale (Birkinshaw, 2013, in Paletta & Pisanu, 2015). Nelle zone geo-politiche in cui è stato possibile costituire e consolidare delle reti fra referenti BES⁷, la *leadership* distribuita sembra invece timidamente profilarsi come influenza diffusa. In questi contesti - che potremmo presumibilmente ricondurre al «terzo spazio» precedentemente citato, i referenti BES - pur necessitando sempre dell'approvazione del

dirigente per attuare una determinata scelta o progettazione, hanno la possibilità di integrare e di confrontarsi a livello sia intra-, sia extra-scolastico per la condivisione di richieste e problematiche, nonché per la formulazione di proposte e soluzioni operative.

Adesso ci hanno coinvolte come referenti BES per costruire il piano sociale della Comunità di Valle, che non so se sia successo precedentemente [...] Il fatto è che noi siamo nella scuola, ma riusciamo a portare la voce della scuola fuori per conoscere altri referenti e quindi nel tempo a lavorare meglio nel territorio (FG04.03).

Le richieste identificate nelle parole dei referenti BES, in conclusione, ad oggi sembrano non muoversi tanto nella direzione di un superamento della delega progressiva nella prospettiva di una leadership diffusa (Spillane *et al.*, 2001; Harris, 2004; Hallinger & Heck, 2010; Neumerski, 2014), se non per quanto riguarda la necessità di costruire una rete fra referenti BES, quanto sulla necessità di un maggiore riconoscimento formale e un consolidamento del ruolo per progettare, promuovere e realizzare opportunità di crescita per studenti, famiglie e comunità maggiormente efficienti ed efficaci.

7. La provincia di Trento, a causa della peculiare conformazione geografica, risulta suddivisa in 14 Comunità di Valle. Questa conformazione geografica sembra facilitare la creazione di reti a causa sia della vicinanza fra i paesi all'interno di una stessa o di più Comunità, sia per le caratteristiche socio-demografiche che li accomunano.

Bibliografia

- Abbot, L.** (2007). *Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators creating inclusive environments: an epic struggle*. European Journal of Special Needs Education, 22 (4), pp. 391-407.
- Agrati, L. S.** (2018). *Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione*. Form@re, 18 (2), pp. 48-61.
- Asquini, G.** (ed.). (2018). *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Angeli.
- Birkinshaw, J.** (2013). *Reinventing Management. Smarter choices for getting work done*. London: Jossey-Bass.
- Bush, T., & Bell, L.** (2002). *The Principles and Practice of Educational Management*. London: Paul Chapman.
- Cerini, A.** (2002). *Una nuova condizione professionale per gli insegnanti*. In Drago, A. (cur.). *Professionalità docente e codice deontologico degli insegnanti*, pp. 29-30. Trento: Erickson.
- Cerma Cycja, K.** (2016). *The Role of the Middle Management in Different Segments of the Schooling Path*. Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 5 (2), pp. 63-68.
- Cole, B. A.** (2005). *Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales*. European Journal of Special Needs Education, 20 (3), pp. 287-307.
- Cowne, E.** (2003). *The SENCO handbook: working within a whole school approach*. London: David Fulton.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, T., & Beresford, J.** (2000). *Leading schools in times of change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Denzin, N. K.** (1973). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Transaction Publishers.
- Domenici, G., & Moretti, G. (cur.)**. (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Armando: Roma.
- Drago, R.** (2007). *Leadership educativa e middle management*. Disponibile su <http://www.treille.org/files/III/seminario089.pdf> [Accesso 28.10.19].
- MacBeath, J.** (2007). *Leadership as a subversive activity*. Journal of Educational Administration, 45 (3), pp. 242-264.
- Elo, S., Kyngäs, H.** (2008). *The qualitative content analysis process*. Journal of Advanced Nursing, 62 (1), pp. 107-115.
- European Commission (2015)**. *A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages*. Brussels: Education & Training ET 2020.
- European Commission (2017)**. *Education and Training Monitor 2017*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Falanga, M.** (2009). *Il middle management nell'ordinamento della scuola italiana*. In Weyland, B. (ed.) *Middle management nella scuola. Bisogni e opportunità di formazione nella scuola della provincia di Bolzano*. Bolzano: Edizioni Praxis.
- Fitzgerald, J., & Radford, J.** (2017). *The SENCO role in post-primary schools in Ireland: victims or agents of change?* European Journal of Special Needs Education, 32 (3), pp. 452-466.
- Fleming, P., & Amesbury, M.** (2012). *The art of middle management: A guide to effective subject, year and team leadership*. London: Routledge.
- Fleming, P.** (2014). *Successful middle leadership in secondary schools: A practical guide to subject and team effectiveness*. London: Routledge.
- Girelli, C., & Bevilacqua, A.** (2018). *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca partecipativa per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*. Trento: IPRASE.
- Gurr, D., & Drysdale, L.** (2013). *Middle level secondary school leaders: Potential, constraints and implications for leadership preparation and development*. Journal of Educational Administration, 51 (1), pp. 55-71.
- Hallett, G., & Hallett, F.** (2018). *Reconsidering The Role Of The SENCO: A Connective Analysis*. Paper presented at the European Educational Research Association Conference 2018, Bolzano, IT.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). *Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning*, School Leadership and Management, 30 (2), pp. 95-110.
- Hargreaves, A., & Fink, D.** (2005). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Harris, A.** (2004). *Distributed leadership: leading or misleading*. Educational Management and Administration, 32 (1), pp. 11-24.
- Heimdahl Mattson, E., & Malmgren Hansen, A.** (2009). *Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences*. European Journal of Special Needs Education, 23 (4), pp. 465-72.
- Hughes, E., Chitiyo, M., Itimu-Phiri, A., & Montgomery, K.** (2016). *Assessing the special education professional development needs of northern Malawian school teachers*. British Journal of Special Education, 43 (2), pp. 159-177.
- Irvine, P., & Brundrett, M.** (2016). *Middle leadership and its challenges: A case study in the secondary independent sector*. Management in Education, 30 (2), pp. 86-92.
- Kearns, H.** (2005). *Exploring the Experiential Learning of Special Educational Needs Coordinators*, Journal of In-Service Education, 31 (1), pp. 131-150.
- Layton, L.** (2005). *Special educational needs coordinators and leadership: a role too far?*, Support for Learning, 20 (5), pp. 51-57.
- Lewin, K.** (1946). *Action research and minority problems*. In Lewin, G. W. (ed.). (1948). *Resolving Social conflict*. Harper & Row.
- Lindqvist, G.** (2013). *SENCOs: Vanguard or in vain?*. Journal of Research in Special Educational Needs, 13 (3), pp. 198-207.
- MacKenzie, S.** (2007). *A Review of Recent Developments in the Role of the SENCO in the UK*. British Journal of Special Education, 34 (4), pp. 212-218.
- Malmqvist, J.** (2015). *The SENCO as hybrid: perspectives on transitions related to inclusion as seen in the Swedish context*. In Cameron, D. L., & Thygesen, R. (eds.). *Transitions in the Field of Special Education: theoretical perspectives and implications for practice*, pp. 91-114. Münster: Waxmann.
- Mintzberg, H.** (2009). *Il lavoro manageriale in pratica*. Milano: Angeli.
- Morse, J. M.** (2010). *Simultaneous and Sequential Qualitative Mixed Method Designs*. Qualitative Inquiry, 16 (6), pp. 483-491.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Neumerski, C. M.** (2013). *Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here?* Educational Administration Quarterly, 49 (2), pp. 310-347.
- O'Gorman, E., & Drudy, S.** (2011). *Professional Development for Teachers Working in the Area of*

- Special Education/Inclusion in Mainstream Schools: The Views of Teachers and Other Stakeholders.* Journal Research in Special Developmental Needs, 10 (1), pp. 157-167.
- OECD (2013).** *PISA 2012 Results: Excellence through Equity – giving every student the chance to succeed, 2*, OECD Publishing.
- Oldham, J., & Radford, J.** (2011). *Secondary SENCO Leadership: A Universal or Specialist Role?* British Journal of Special Education, 38 (3), pp. 126–134.
- Paletta, A., Pisanu, F.** (2015). *Leadership distribuita e miglioramento scolastico: il ruolo del “middle management”*. In Paletta, A. (cur.). *Dirigenti scolastici leader per l’apprendimento*, pp. 169-200. Trento: IPRASE.
- Pearson, S., Mitchell, R., & Rapti, M.** (2015). *I will be “fighting” even more for pupils with SEN’: SENCOs’ role predictions in the changing English policy context.* Journal of Research in Special Educational Needs, 15, pp. 48–56.
- Perla, L., & Agrati, L. S.** (2018). *Reconsidering the Role of the SEN Coordinator: A critical overview.* Paper presented at the European Educational Research Association Conference 2018, Bolzano, IT.
- Rosen-Webb, S.** (2011). *Nobody Tells You How to be a SENCO.* British Journal of Special Education, 38 (4), pp. 159-168.
- Ruding, M. E.** (2002). *Middle Management in Action. Practical Approaches to School Improvement*, London: Routledge.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B.** (2007). *Taking a distributed perspective.* In Spillane, J. P., & Diamond J. B. (eds.). *Distributed Leadership in practice*, pp. 1-15. New York: Teachers College Press.
- Summa, I.** (2012). *Il middle management: cos’è e a cosa serve.* Rivista dell’istruzione, 4, pp. 4-9.
- Szwed, C.** (2007). *Managing from the middle? Tensions and dilemmas in the role of the primary school special educational needs coordinator.* School Leadership and Management, 27 (5), pp. 437-451.
- Trethowan, D. M.** (1991). *Managing with appraisal.* London: Paul Chapman Publishing.
- Wedell, K.** (2006). *SENCOs’ Role in Implementing Inclusion Policy: Points from the SENCO-forum.* British Journal of Special Education, 33 (4), pp. 220-220.
- Whitchurch, C.** (2008). *Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education.* Higher Education Quarterly, 62 (4), pp. 377-396.
- Winwood, J.** (2013). *Policy into Practice: The Changing Role of the Special Educational Needs Coordinator in England.* Unpublished EdD thesis., Birmingham, AL: University of Birmingham.

IS ISSN: 2036-5330
DOI: 10.32076/RA11104

Dare senso al disagio nella scuola dell’infanzia: la prospettiva delle insegnanti in una ricerca partecipata

How to cope with children’s difficulties in kindergarten: the teachers’ perspective in a participatory research work

Luca Ghirotto¹

Sintesi

Il disagio scolastico nella scuola dell’infanzia non è solamente definito dai comportamenti dei bambini ma vive anche dei significati che le insegnanti ne danno. Il contributo di questo articolo è quello di ricostruire le semantiche intorno al disagio scolastico a partire da come gli insegnanti di scuola dell’infanzia danno senso a questo fenomeno. L’impianto di ricerca complessivo è quello della ricerca partecipata e ha previsto un impegno pluriennale sul campo. Secondo l’analisi, il disagio scolastico può essere compreso in ordine a due direttrici di significato: il disagio come corpo estraneo alla scuola, il disagio scolastico come luogo di prova per l’efficacia professionale.

Parole chiave: Disagio scolastico, Scuola dell’infanzia, Ricerca partecipata, Empowerment, Efficacia professionale.

Abstract

Children’s difficulties in kindergarten are not only defined by children’s behaviour, but also by the meaning that teachers give to those difficulties. This article helps to reconstruct the semantics related to those difficulties, starting from how kindergarten teachers interpret this issue. This overall study design is based on a long-term participatory research activity. Based on the research results, children’s difficulties at school can be interpreted in two different ways: difficulties seen as something external to the school, or difficulties seen as a test bench for teachers’ professional effectiveness.

Keywords: Children’s difficulties at school, kindergarten, Participatory research, Empowerment, Professional effectiveness.

1. Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane, luca.ghirotto@univr.it

1. Introduzione

Il disagio scolastico è un fenomeno familiare per insegnanti ed educatori della scuola dell'infanzia. Ma non solo. In una ricerca estensiva del 2002, gli insegnanti rilevano che almeno il 14% degli studenti e delle studentesse della scuola dell'obbligo vive un "disagio", a fronte dell'1,35% degli alunni effettivamente segnalati per problemi (non certificabili) nella scuola primaria e secondaria di primo grado (Lucchini, 2002). Secondo una ricerca del 2005 in ambito lombardo, quasi tutti i docenti che vi hanno partecipato (98,2%) hanno dichiarato di aver affrontato e gestito situazioni di "disagio" (Viganò, 2005).

Il disagio scolastico è stato per lo più compreso all'interno di alcuni paradigmi scientifici, o "modelli" (cfr. Nicolodi, 2008), che hanno definito il "luogo" in cui esso nasce, caratterizzandone confini e fattori. In questo senso, il disagio scolastico è stato compreso grazie a scienze *oggettivizzanti*, che, cioè, l'hanno reificato, l'hanno reso un oggetto a sé, determinato da cause e che determina conseguenze. Il disagio scolastico è stato, inoltre, definito ricadere all'interno della sfera emotiva (Mancini e Gabrielli, 1998; Petruccelli, 2005; Nicolodi, 2008). Si tratta, infatti, di uno stato emotivo sgradevole, difficile e negativo che si manifesta attraverso il sintomo di comportamenti disfunzionali, comportamenti, cioè, che non aiutano il sereno inserimento nella vita di un gruppo scolastico, di una classe, di una sezione. «Uno stato emotivo non correlato significativamente a disturbi di tipo psicopatologico, linguistico o cognitivo, ma che si manifesta attraverso una serie di

comportamenti di rifiuto delle attività scolastiche, tali da impedire l'utilizzo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali» (Petruccelli, 2005, p. 17). Secondo questa prospettiva, l'oggetto "disagio scolastico" può essere, quindi, scomposto in una serie di comportamenti-sintomo, per ciascun tipo di difficoltà sperimentata dal soggetto: difficoltà che sarebbero sempre un problema riconducibile a una pluralità di cause (Liverta Sempio, Confalonieri & Scarlatti, 1999). Per questo motivo, oltre a essere complesso comprendere il disagio scolastico, ogni tentativo di semplificazione è puramente esplicativo: le cause, le difficoltà e i vissuti di disagio sono frutto di una concatenazione di più fattori (Avalle, 2009).

Per quel che riguarda bambini e bambine tra i 3 e gli 11 anni, un fenomeno in crescita che sta cogliendo l'attenzione della comunità scientifica riguarda il disagio scolastico nelle sue manifestazioni precoci. In particolare, è al centro di ricerche e studi empirici l'analisi dei comportamenti che bambini e bambine manifestano all'interno delle scuole dell'infanzia. A riprova di una maggiore percezione da parte delle insegnanti di presenza di situazioni di disagio (Nicolodi, 2008), alcuni dati provenienti da uno studio longitudinale sulla prima infanzia rivelano che il 10% dei bambini e delle bambine che frequentano le scuole dell'infanzia arriva alla scuola primaria con comportamenti problematici (West, Denton & Germino-Hausken, 2000; Sattler & Hodge, 2006). Secondo gli studi più accreditati, il disagio scolastico è correlato, nella prima infanzia, agli stili di attaccamento che il bambino vive. «Nel rapporto con le figure di accudimento [...] si sviluppano modelli ope-

rativi interni individuali che 'colorano' tutta la vita del soggetto. E la scuola rappresenta, insieme alla famiglia, il luogo delle relazioni ove questi modelli operativi interni si confrontano, e possono subire significative modificazioni nel senso di una loro radicalizzazione verso il disagio e la patologia o verso l'agio e la fisiologia dello sviluppo» (Mancini, 2006, p. 41). Aumentano le richieste d'intervento, da parte di educatori e insegnanti (Nicolodi, 2008), su casi di bambini e bambine che si comportano in maniera non adeguata al contesto: non si tratta tanto di richieste legate all'inclusione di bambini con patologie certificate sul piano clinico, quanto di aiuto e intervento su casi che implicano difficoltà di origine emotiva. Nicolodi (2007) enumera i comportamenti-sintomo del disagio infantile in termini di autonomia, regolazione emotiva, problemi di sviluppo. I comportamenti-sintomo di autonomia si verificano quando il bambino ha difficoltà nel distacco dai familiari all'entrata della scuola dell'infanzia, esige un rapporto privilegiato con l'adulto, non è capace o non si sente capace di stare alla scuola dell'infanzia. Lo stesso comportamento si evidenzia quando il bambino non è autonomo nel controllo del proprio corpo (rifiuto del cibo, difficoltà di addormentarsi o di utilizzare il gabinetto), rifiuta le consegne, ha un comportamento opposto. Esso include eccessi e scoppi verbali, violenza fisica, l'incapacità di stare seduti al proprio posto. Sintomi in termini di regolazione emotiva sono i comportamenti inibiti, esagerati o di gioco esplosivo o disorganizzato. Infine, comportamenti-sintomo che hanno a che fare con problemi di natura neuropsicologica: incapacità di coordinamento del mo-

vimento, problemi di sviluppo del linguaggio o problemi di attenzione e di iperattività. Le cause di questo comportamento derivano, secondo alcune ricerche, da una mancanza nella gestione delle emozioni (Keenan & Wakschlag, 2000; Bray et al., 2001).

Da come la letteratura pone il problema del disagio scolastico, il rischio è che venga a mancare, per gli insegnanti e gli educatori, un livello pratico-operativo, un piano pedagogico e scolastico del disagio. Se, come dice Regoliosi (2010), il disagio si sente ma non necessariamente si vede, ogni discussione sul disagio rimane a livello puramente speculativo ma poco riesce a livello euristico. Del resto, si è adoperato un paradigma reificante, una visione del mondo semplificante, per rendere il disagio scolastico "studiabile", per, in altri termini, imbavagliare un fenomeno sfuggente, una "parola-valigia" (Milan, 2001). Infatti, nonostante le dichiarazioni che gli studiosi fanno riguardo al disagio scolastico come situazione determinata da una molteplicità di fattori, si giunge a un elenco di comportamenti e all'idea che tali comportamenti siano il sintomo di qualcosa, se non addirittura di una patologia. Oltre che a rendere oggettivabile il disagio scolastico, questo paradigma ha reso "oggetto" gli individui stessi che vivono in situazioni di disagio. Il tentativo di isolare ciò che poteva essere studiabile secondo il paradigma dominante di riferimento, e cioè le cause di un comportamento, ha portato a determinare l'isolamento epistemologico delle persone.

Il disagio scolastico prima di tutto lo si prova, lo si sperimenta: in altre parole, fa parte della sfera dell'esperienza vissuta. Lo

si sperimenta ed emerge attraverso il comportamento individuale del soggetto ma si inserisce nell'intergioco tra i soggetti di una comunità. Secondo Hawkins (2002), un essere umano è un corpo fisico localizzato ma non è identificabile come persona se non viene visto all'interno delle sue relazioni (*working relationships*) con il mondo circostante. Più si eliminano queste relazioni più lo si diminuisce. Infine, quando lo si è circoscritto alla "superficie della pelle" e a quanto vi è all'interno, senza comprendere alcune delle relazioni con il mondo esterno, poco altro ne rimane (Hawkins, 2002, p. 53). Il disagio scolastico emerge dal comportamento, non rimane a livello interiore, inconsapevole, ma viene esternato: il disagio scolastico è un comportamento e come tale è una comunicazione (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1967/2008). E se c'è una comunicazione, significa che c'è anche una relazione di un soggetto con l'ambiente, di un soggetto con altri soggetti e tale relazione è dotata di senso, motivi non cause, come ben delineano Mazzoncini e Musatti (2012) quando osservano i disturbi dello sviluppo da più prospettive: quella dei bambini, dei genitori e degli insegnanti.

Il contenuto di questa comunicazione è da decodificare, certo, ma senza il ricorso a un paradigma oggettivizzante che rischia di ridurre la complessità del messaggio a fattori che interagiscono tra loro. Parlare di fattori, cause, variabili, significa utilizzare un paradigma, quello eziologico (Bertolini & Caronia, 1993), senza tener in considerazione l'attività intenzionale dei soggetti che danno senso al proprio vissuto. È su questo livello che la

riflessione scientifica deve apportare i propri contributi per permettere, prima di tutto, la costruzione di un'interpretazione pedagogica del fenomeno e, secondariamente, partendo da questo livello di riflessione, portare educatori e insegnanti a gestire il disagio scolastico proprio là dove si manifesta, con gli strumenti della relazione educativa, come suggeriscono i lavori di Colucci e Disnan (2016) sulle strategie di regolazione nella scuola dell'infanzia. Il contributo di questo articolo è quello di ricostruire le semantiche intorno al disagio scolastico a partire da come gli insegnanti di scuola dell'infanzia danno senso a questo fenomeno.

2. Metodologia

La domanda generale di ricerca riguarda la dimensione del senso, secondo la prospettiva dei soggetti in carne e ossa che vivono il fenomeno: che cosa significa "disagio scolastico"? Questa domanda di ricerca è stata declinata in sotto-domande più specifiche: come le insegnanti di scuola dell'infanzia rilevano il disagio? Come rispondono al disagio rilevato? Che tipo di risorse e competenze interne si attivano e quali risposte esterne ci si attende? Quali sono le ragioni per chiedere aiuto a competenze esterne?

L'impianto di ricerca complessivo ha previsto un impegno pluriennale sul campo. Il territorio privilegiato è stata la Provincia autonoma di Trento. Da novembre 2007 fino a maggio 2016 si sono coinvolte scuole dell'infanzia, con le rispettive insegnanti e coordinatrici pedagogiche, all'interno di un approccio di ricerca partecipato, in quanto

la raccolta dati ha seguito percorsi formativi progettati per costruire processi di comprensione del disagio. La ricerca ha incluso 4 scuole dell'infanzia provenienti da due circoli pedagogici trentini, per un totale di 11 sezioni di scuola dell'infanzia e 29 insegnanti, nel primo triennio. Successivamente, è stato fatto un approfondimento qualitativo in un'unica scuola dell'infanzia (4 sezioni e 9 insegnanti). La ricerca è stata, infine, allargata a una ulteriore scuola dell'infanzia privata e altre 19 scuole dell'infanzia provinciali (72 insegnanti nel complesso).

2.1. La raccolta dati

La raccolta dati è avvenuta, per lo più, tramite l'audio-registrazione di incontri formativi di gruppo, interviste a singoli insegnanti, educatori, coordinatrici pedagogiche e interviste di gruppo a insegnanti di plesso o di sezione. Le interviste seguivano uno schema semi-strutturato. Esse sono state successivamente trascritte *verbatim* e analizzate con l'ausilio del software per l'analisi qualitativa dei dati NVivo. Ogni intervista, sia singola sia di gruppo, è stata accompagnata da note di campo, memo e altro materiale raccolto insieme alle insegnanti coinvolte. La scelta di utilizzare interviste semi-strutturate è stata fatta a partire dal focus di ricerca che era limitato al fenomeno del disagio scolastico. Questo però non ha significato l'esclusione di domande che hanno poi di fatto allargato i temi di discussione ad altri fenomeni più ampi inerenti alla professionalità degli insegnanti. Si è data, infatti, molta libertà ai partecipanti nel seguire le loro riflessioni e il racconto delle loro esperienze.

2.2. L'analisi dei dati

La strategia di analisi dei dati è stata la medesima per tutte le tipologie (registrazioni di incontri formativi, interviste individuali e di gruppo) ed è avvenuta in concomitanza con la loro raccolta, secondo il processo di definizione, raggruppamento e *accounting* dei dati (Charmaz, 2006). Il processo di analisi dei dati ha seguito tre fasi: una prima fase di *naming* o *indexing*, delle porzioni di testo (in linea con le indicazioni della *Grounded Theory* sulla codifica iniziale), una seconda fase di raggruppamento tematico di questi e una terza fase di interpretazione dei temi emergenti.

La codifica iniziale (Charmaz, 2006; Tarozzi, 2008) prevede di trattare i dati in modo analitico per evidenziare i significati e le azioni (Charmaz, 2006) che si verificano nelle interviste. È stata definita una codifica dei testi raccolti linea per linea, facendo attenzione alle parole chiave che costituivano il senso generale di ogni porzione di testo, così da dare loro delle etichette. Dopo questo livello di analisi iniziale, attraverso l'attività di raggruppamento delle etichette, si è raggiunto un livello descrittivo dei dati raccolti, collezionando le principali tematiche che emergevano dalla ricerca in relazione al fenomeno di indagine. Infine, si è costruito un livello interpretativo in grado di dare conto della "*analytic story*" (Charmaz, 2006, p. 63), il racconto interpretativo del fenomeno indagato.

3. Risultati

I risultati di ricerca sono stati intrecciati per comporre una sistematizzazione di senso unitaria, generale che trattenesse i caratteri in comune. Secondo l'analisi, il disagio scolastico può essere compreso in ordine a due direttrici di significato: il disagio come corpo estraneo alla scuola, il disagio scolastico come luogo di prova per l'efficacia professionale. Prima di discutere questi risultati, vorrei introdurre a titolo esemplificativo quali sono i "casi" di disagio e di difficile gestione cui gli insegnanti si riferiscono. I lacerti delle interviste qui inseriti come esemplificazioni sono seguiti dai codici di identificazione dei parlanti.

«A me viene in mente la nostra situazione dell'anno scorso perché eravamo piene di disagio. Nel senso che io seguivo un bambino con problemi conclamati, e poi... avevamo certi casi di disagio non certificato, il disagio può essere certificato o non... Ne avevamo due in particolare che, insomma, sono stati impegnativi... Quest'anno tutta un'altra situazione, perché è molto più tranquilla, l'anno scorso è stato un anno nefasto.

I: Che cosa succedeva?

C'era questo bambino che seguivo io, che doveva essere seguito molto da vicino... E poi questi altri due bambini che erano di disturbo, pesanti per tutto il gruppo. Quindi una sezione di bambini piena... Questi due bambini che creavano spesso... Emulando anche quello che aveva dei problemi... Perché poi i bambini è facile che seguano, che imitino, emulino quello che ha una situazione di problemi grossi. Questi bambini lo facevano» (01PA).

«Si manifesta con dei comportamenti spesso di provocazione, di non accettazione delle regole, di disturbo, ma perché deriva da un disturbo

personale interno di questi ragazzi» (06DS).

«Sono casi che mettono in crisi la gestione di tante classi. Penso un po' in tutte le scuole non è che ci siano grandi strumenti per affrontare questo, perché in America usano il Ritalin, ma non è quella la soluzione. È difficile affrontare... Veramente è una grossa sfida, se c'è un insegnante attrezzato, capace riesce» (08DS).

La maggior parte delle difficoltà che le insegnanti vivono sono legate a casi di bambini che destabilizzano il contesto e il normale svolgimento della programmazione. Le difficoltà evidenziate sono legate a bambini con un comportamento che crea agitazione, cioè che faticano a seguire la normale attività e le routine della classe. Si tratta di tutti quei casi che le insegnanti raccontano come "bambini esplosivi", "bambini agitati", "bambini iperattivi", e con tante altre etichette che descrivono un "bambino difficile da controllare". Vi sono però anche altri casi raccontati dalle insegnanti che creano difficoltà e riguardano quei bambini che tendono a isolarsi o a non comunicare con le insegnanti, bambini con problemi alimentari e, non per ultimo, casi di bambini stranieri che perlopiù presentano problemi a capire e a farsi capire. Di questo tenore è la casistica raccolta: una gamma di problemi che provoca preoccupazione nelle insegnanti e in ogni caso contribuisce a destabilizzare il contesto, le relazioni e il normale svolgimento della didattica.

3.1. Il disagio come corpo estraneo alla scuola

Le insegnanti hanno dato senso al disagio scolastico sperimentato all'interno delle relazioni con bambini/bambine di difficile gestione, secondo 3 unità di significato:

- l'emergere del disagio: si tratta di quella categoria che è stata definita "fonti del disagio" e sta a indicare ciò che "causa" il disagio vissuto dagli insegnanti e dai bambini e bambine che frequentano la scuola dell'infanzia;
- scarsa autoefficacia: è una macrocategoria centrale del processo di significazione del disagio scolastico e rappresenta la costituzione di un senso di impotenza nella gestione dei casi di disagio che dà una colorazione sia emotiva sia professionale allo stare in classe degli insegnanti;
- la resistenza al cambiamento: una categoria di passaggio tra l'emergere del disagio e la scarsa autoefficacia che riporta le motivazioni addotte per le quali pensare al proprio lavoro in termini di flessibilità e di accoglienza risulta essere problematico e difficile.

Nel processo che dall'emergere del disagio porta alla costituzione di un senso di scarsa autoefficacia professionale, emerge un disagio scolastico che si può precisare a partire da tre caratteristiche principali: è indefinibile, è eccezionale ed è ingestibile. Questi sono vissuti che concorrono a definire il disagio scolastico come "corpo estraneo", come qualcosa che proviene dall'esterno della scuola, che non è (o non dovrebbe essere) parte del lavoro professionale.

L'emergere del disagio avviene a partire dalle modalità di lettura dei comportamenti degli alunni. E in relazione a questo, emerge in modo preponderante il senso di fatica nel gestire le difficoltà provocate. Il disagio scola-

stico, cioè, rimbalza anche sull'insegnante, in termini di fatica professionale e umana. Tale fatica ha rilevanza sia sul contesto della classe (difficoltà a raggiungere gli obiettivi della didattica) sia sul vissuto delle insegnanti (senso di scacco, senso di malessere a scuola, percezione di scarsa autoefficacia). In entrambi i casi, il senso di fatica porta le insegnanti a sentirsi inadatte a intervenire sui casi che creano difficoltà, il che ha conseguenze per tutta la classe, in quanto la qualità del lavoro, delle attività e della didattica rischia di ridursi ad azione di tamponamento di una situazione e di contenimento delle problematiche emergenti.

«Io faccio tante fatiche con lui. Una è quella che ormai è diventato il cattivo per gli altri bambini, noi continuiamo a dire che non è cattivo, che bambini cattivi non ce ne sono, che a volte ci si sbaglia. Però è segnato, anche dalle mamme. È una cosa che io non so come fare rispetto agli altri bambini, a girargliela, nonostante quello si faccia. Probabilmente penso che dipenda anche dal mio comportamento se i bambini percepiscono una cosa del genere. Solo che... Come fai a non riprenderlo venti volte se non... E l'altra fatica che io faccio, un altro disagio, che dicevo anche a lei (riferito alla collega presente), io a volte mi blocco su certe cose che lui mi racconta, certe cose» (01VG).

Dal momento che non ci sono protocolli standard per definire il disagio di bambini e bambine, le insegnanti mettono in atto altre strategie per definire il disagio. La categoria "l'emergere del disagio" raccoglie tutte quelle dimensioni che sono state citate per dare senso al disagio e per definirne le caratteristiche. Dove, quindi, nasce il problema del disagio scolastico? Prima di tutto dal suo carattere di indefinibilità. Il problema nasce dal fatto

che l'insegnante non è in grado di capire la portata del disagio, delinearne i confini e dargli un nome. Nel momento in cui si rileva una difficoltà negli alunni, difficoltà che non sono da ascrivere a situazioni "oggettive" quali le patologie, ci si pone l'interrogativo da dove tale difficoltà abbia origine.

«Il loro disagio non è facilmente individuabile, non si riconosce esattamente da quale causa deriva, o le cause sono molteplici. È quest'aspetto sul quale noi abbiamo più difficoltà sicuramente» (06DS).

«Poi tutta quella fascia molto più ampia che si diceva prima, la più difficile da classificare, però è quella che nelle scuole ci impegna sempre di più. E che è il nodo cruciale» (09DS).

Il nodo cruciale è la necessità di classificare. Classificare per agire: questo è il modello organizzativo che la scuola si dà, nel decidere che cosa fare. Il problema, quindi, nasce nel momento in cui il fenomeno da classificare sfugge i criteri di classificazione propri della scuola.

Una seconda importante interferenza intenzionale è la determinazione del disagio come caratteristica appiattita sul bambino: è una difficoltà di relazionarsi che il bambino ha di suo. Questo dato collima con un'altra ricerca condotta nella regione Lombardia (Viganò, 2005) in cui analogamente si rileva come il disagio sia un problema del ragazzo, a prescindere dal contesto e dagli attori di quel contesto.

«Penso che si parta sempre da una difficoltà di relazionarsi del bambino con i pari, nell'ambito della classe, ecco, disagio diciamo comportamentale» (07DSD).

«Ha una certa difficoltà a relazionarsi con gli altri, l'unico modo che ha è quello di disturbare, non

costruisce lui, va lì sono lì che disegnano e lui: 'Che brutto disegno! Cosa stai facendo? Dai vieni qua con me!', cioè non riesce a costruire nessun tipo di rapporto, solo quello quando comanda. Tant'è che un bambino gli ha detto: 'Basta io non gioco più con te perché mi dici sempre quello che devo fare'. I medi lo seguono, i grandi no. Perché poi questa presenza è un po' inquietante dopo un po', è anche un bene che i bambini gli dicano basta» (01VA).

Il disagio è, allora, una fragilità che i bambini hanno "per conto loro", dovuta al fatto che, essendo la scuola pensata come prevalentemente un luogo di apprendimento, essi non sono abituati a mettersi in gioco nelle situazioni difficili.

La presenza di un bambino o di una bambina che porta disagio in un contesto e il vedere che il proprio lavoro non ha percorsi efficaci di educazione e che, quindi, non porta a risultati visibili, provoca il senso di colpa e di frustrazione. Questo lo si legge nell'insistenza di scaricare la colpa sulla famiglia, sui colleghi, sui vincoli del contesto, sul poco tempo o comunque su ciò che è all'esterno, fuori dalla portata degli insegnanti.

L'atteggiamento deterministico, che porta a ricercare le cause del disagio è ciò che più di ogni altro favorisce l'immobilismo, giustifica l'impotenza e rinforza la resistenza al cambiamento. Questo atteggiamento è difficile da modificare. Cercare e soffermarsi sempre ed esclusivamente sull'eziologia di un comportamento e presupporre le cause all'esterno, nella famiglia per esempio, significa dare al problema i tratti della ingestibilità.

«Il problema effettivamente si pone maggiormente con questo tipo di realtà, cioè con bambini e ragazzi che non sono riconosciuti, che non sono legati proprio alla Legge 104 ma che

però all'interno del gruppo classe creano delle difficoltà tali per cui talvolta le docenti non riescono a fare lezione. Noi proprio abbiamo una realtà in questi ultimi mesi e nella nostra scuola c'è questo piccolo bambino che è assolutamente ingestibile e rende molto difficoltosa la gestione della classe» (07DSD).

Il disagio è pensato e rappresentato come qualcosa di eccezionale. Il carattere di eccezionalità deriva dal fatto che il disagio, quando viene rilevato, assume i tratti di un'emergenza cui dedicare interventi che possono essere definiti come "interventi tampone", che arginano una situazione ma che non la risolvono, o che, nel peggiore dei casi, non tendono nemmeno a sciogliere. Tale colorazione emergenziale è dovuta anche al fatto che la scuola fino ad oggi non si sarebbe dotata di protocolli di intervento per far fronte a eventuali forme di disagio.

«[...] Io non penso che pretendevo neanche la risoluzione, come adesso quest'anno abbiamo anche una situazione di emergenza, io non è che pretendo... non è tanto la risoluzione del problema, perché con questi bimbi è difficile, penso che siano più i genitori che dovrebbero prendersi carico della risoluzione del problema, noi come scuola più che altro di far stare il meglio possibile questo bambino e vede che comunque non sta bene questo bambino. Cioè io penso anche quest'anno abbiamo un bambino che ci sta mettendo a dura prova lo vedi... E lo vedi che questi bambini non stanno bene qui a scuola. Il piccolino, adesso il grande, bene o male è un grande e va bene, ma il piccolo lo vedi che comunque avrebbe bisogno di altro e noi non riusciamo a darglielo perché...

I: Di cosa avrebbe bisogno? Cosa vedresti buono per lui?

Di stare più a casa... di riposare bene, perché è un bimbo che ha dei tempi molto brevi... Più da

nido che da... Ha bisogno di... fa ancora quei giochini da... Se tu lo prendi stai lì, fai gesti, lo tiri su in aria... Lui sta lì tranquillo, ma come fai? Hai altri venticinque bambini, non puoi star con il bimbo sempre così» (02VE).

L'indefinibilità, l'eccezionalità e l'ingestibilità del disagio non sono senza costi e conseguenze. Una delle prime è il fatto che i comportamenti dei bambini e delle bambine "fragili" provocano situazioni di fronte alle quali i docenti si sentono impreparati. Esse coinvolgono la relazione, ma grande fatica fanno i docenti ad accettare questa dimensione del disagio. Così dal punto di vista didattico e puramente istruttivo, non si riesce a portare avanti il programma, non si riesce a gestire la classe. Inoltre, un'ulteriore conseguenza è che a contatto con il disagio, qualunque esso sia e comunque sia vissuto dai docenti, vengono generate situazioni ad alto carico emotivo che provocano pericolosi sentimenti di scarsa autoefficacia. Ne derivano frustrazione, ansia, senso di fatica e inadeguatezza e talvolta un sentimento di resa preventiva di fronte al caso difficile, quando questo è circondato da un alone di disagio. La scarsa autoefficacia è il senso di insicurezza che pervade le parole delle insegnanti che cercano di dare senso al disagio vissuto in classe. La scarsa autoefficacia è emersa quando le insegnanti hanno detto di aver bisogno di un parere esterno, qualificato per capire che il caso di disagio non era da neuropsichiatra. «È venuta meno la paura», qualcuno ha detto, nel senso che ciò che si ha di fronte ha i connotati di qualcosa fuori dalla propria portata di influenza.

Ma la paura, l'insicurezza, il senso di im-

potenza non sono né sempre consapevoli né costanti. Durante il processo di ricerca è emerso, infatti, una sorta di andirivieni tra un senso di impotenza, un'acquisizione di sicurezza, fermezza nel voler gestire il caso e flessibilità nelle scelte e negli obiettivi educativi e, infine, la volontà, spesso il bisogno, di non sentire il caso stesso come parte della propria responsabilità educativa e professionale. Di fatto, molte insegnanti si sono poste il problema della competenza del caso. Ci si chiede spesso «A chi compete?». Una domanda la cui risposta principalmente rimanda alla resistenza al cambiamento, sotto forma di un'autoassoluzione.

Il processo principale che è emerso è quello che, a partire dalle modalità attraverso le quali si dà senso al disagio scolastico, attraversa la resistenza al cambiamento, contribuendo ad affermare la percezione di scarsa autoefficacia. L'insicurezza professionale a sua volta trae origine dalla consapevolezza delle fonti del disagio, percepite come lontane e indipendenti dalla propria capacità di intervento. Ne deriva una diffusa resistenza al cambiamento, una difficoltà generalizzata a far fronte al disagio che viene percepito e a dare risposte efficaci. Una difficoltà, però, che non è attribuibile a scarsa volontà, a disimpegno, distacco, disinteresse, poco senso di responsabilità, ma, prevalentemente, a una sensazione di impotenza, di incapacità di intervento poiché il problema, così come viene percepito e rilevato, è esorbitante rispetto alla consapevolezza delle proprie forze.

«Beh, un giorno io ho abbandonato la classe, non mi è mai capitato, e mi sono messa a piangere. Una crisi... Una crisi... Sono stata lì da

sola... A dicembre ancora... Non mi è mai capitato una situazione...» (01BA).

Emerge così il disagio scolastico dell'insegnante, un disagio prevalentemente di natura emotiva ogniqualvolta si sente solo nella sua attività didattica ed educativa, percepisce fatica nello stare all'interno delle dinamiche di gruppo e di classe, le reazioni degli alunni alle proposte didattiche sono negative. Le emozioni negative che accrescono la fatica, il senso di scarsa autoefficacia e, quindi, il disagio dell'insegnante, risiedono nella relazione.

3.2. Il disagio scolastico come luogo di prova per l'efficacia professionale

Se il disagio scolastico viene interpretato come una situazione ingestibile, indefinibile perché si insiste a cercarne ora le cause, ora le colpe, la conseguenza esperita da insegnanti di scuola dell'infanzia è stata lo scarso senso di autoefficacia. Cosa alquanto comprensibile se si pensa che il disagio, pensato come un corpo estraneo alla scuola, alla propria professione, è qualcosa che continua a non aver un nome, a creare confusione, ansia e, allo stesso tempo, a essere percepito presente e operante.

Dall'analisi dei dati della ricerca, emerge, in direzione contraria, il processo di accoglienza e gestione del disagio scolastico, in un'ottica di efficacia professionale, l'inclusione di questo "corpo estraneo" nella vita scolastica. Questa categoria rivela la dimensione più operativa e formativa dell'intero processo di presa di consapevolezza dell'esistenza di un disagio da risolvere all'interno dei contesti

lavorativi. Le insegnanti hanno cercato di dare una prima risposta progettuale al disagio sperimentato, notando come il contesto fosse già equipaggiato di strumenti utili per far fronte alla problematica. Rispondere alle difficoltà che il disagio scolastico interpone al sereno svolgersi professionale è una competenza importante, campo di prova di quella che abbiamo chiamato: efficacia professionale. Questa attivazione non è priva di difficoltà, né evita alle insegnanti di percepire un diffuso senso di fatica nel gestire bambini con difficoltà. Tale senso di fatica, però, viene incluso nelle difficoltà legate al lavoro delle insegnanti, non è un "corpo estraneo". Ad esso si contrappone la messa in campo dell'efficacia professionale proveniente sia dalle competenze delle singole insegnanti, sia dal possibile lavoro di equipe all'interno della scuola.

Questo significato chiama in causa le seguenti 3 unità di senso:

- Allargare/Affinare lo sguardo: questa categoria raccoglie la competenza didattica ed educativa che gli insegnanti dichiarano nel momento in cui fanno carico del disagio scolastico. In questo senso, qui non si tratta più del disagio scolastico come corpo estraneo ma come parte del proprio lavoro.
- Cambiamento della comunicazione: questa categoria definisce i percorsi di modificazione professionale in termini prevalentemente didattici e di comunicazione.
- Saper chiedere aiuto: definire il problema, anche a partire dalla sua ingestibi-

lità, diviene circolo virtuoso per la presa di consapevolezza di bisogni formativi. Infatti, saper chiedere aiuto non indica scarsa autoefficacia, ma, al contrario, la competenza di saper dove colmare eventuali lacune professionali.

Nelle modalità di dare una risposta a situazioni di disagio scolastico, appare condivisa dagli insegnanti la necessità di farsi carico delle difficoltà. Una prima modalità di risposta, emersa all'interno dei contesti scolastici che la prevedono, è l'utilizzo dello strumento della valutazione. È uno strumento ambivalente: ora utilizzato come "arma" per educare e per reprimere comportamenti che non si confanno all'ambiente scolastico, ora pensato come enucleazione di problematiche anche educative del contesto.

«Io dico sempre a livello di scuola è giusto che il bambino venga valutato, è giusto che la valutazione sia importante, però è anche altrettanto giusto, secondo me, che la valutazione tenga conto di determinate cose per il bambino, perché prima di tutto viene proprio lo star bene del bambino all'interno della scuola. Perché un bambino anche nelle sue difficoltà se viene a scuola volentieri, se dà tutto quello che può dare, se non entra in ansia, il bambino darà tutto quello che è nelle sue possibilità. Viceversa, se un bambino viene a scuola stressato, con la paura di non farcela e con un'autostima che va sotto i tacchi delle scarpe, quel bambino lì anche se potrebbe dare trenta, ne darà al massimo dieci, perché il resto va in pallone» (05VE).

Autostima, senso di benessere, motivazione: in un percorso didattico che prevede la valutazione come condizione essenziale del fare scuola (così, infatti, viene vissuto dai docenti intervistati l'obbligo di valutare) questi fattori tenuti in considerazione sono la cifra

di una didattica più inclusiva, più sensibile all'esperienza scolastica degli alunni, così come è nella realtà.

«Nella scuola è molto importante tenere in considerazione l'aspetto educativo propriamente legato al fatto che l'alunno è un essere che vive in una società e vive delle influenze, che vive come dire, è frutto dell'ambiente nel quale sta crescendo e lo trasmette. Al tempo stesso, l'aspetto istruttivo, dell'istruzione, non va parallelo, deve necessariamente inserirsi in questo tessuto» (04VM).

Una tendenza che si è riscontrata spesso è quella di etichettare come problematici i bambini "che agitano" e i "bambini passivi", collegando il loro comportamento con vari problemi che non riguardano la scuola. Un cambio di sguardo nei confronti di questi bambini aiuta a evitare che l'etichetta attribuita faccia agire le insegnanti con un pregiudizio o con l'idea che a un certo problema sia necessariamente collegata una certa strategia. Alcune insegnanti riescono a migliorare la situazione cominciando dal considerare alcuni alunni come più bisognosi di attenzione rispetto agli altri: sono bambini e bambine meno autonomi all'interno della classe, spesso più difficili da contenere. L'insegnante, cambiando sguardo e, quindi, valutando in modo non necessariamente problematico il bambino, riesce a rispettare i suoi tempi e i suoi spazi, cercando in questo modo di stabilire una relazione con lui o lei. Un bambino che crea difficoltà in classe è un bambino che deve essere seguito in modo diverso, tenendo presente però il suo inserimento nel contesto più ampio e nelle relazioni con gli altri compagni.

«Mah vedi, anche dall'atteggiamento del bam-

bino, dagli sguardi, dalle mosse che fa, poi... Ho capito che bisogna prevenire, prima di tutto, cioè non creare situazioni per cui lui possa esplodere, capito? E allora c'è stato tutto il lavoro... Cioè quindi evitare tutte le cose che lo fanno... Gli fanno perdere il lume della ragione, guarda, potremmo dire in questo modo» (01GR).

Per questo, quando si tende a modificare lo sguardo, che è sguardo educativo e didattico insieme, è emersa la contemporanea tensione a intelaiare, consapevolmente, una relazione specifica tra bambini e insegnanti. Se ciò è vero in tutti i casi, nei confronti di bambini con difficoltà di comportamento diventa ancora più importante, dal momento che è l'unico modo per poter progettare interventi mirati ed efficaci sulla base della conoscenza dei bisogni. Questo è anche un mettersi in gioco: sono in relazione e, quindi, se qualcosa non funziona, la responsabilità non è solamente appiattita sull'alunno ma anche io, come insegnante, sono coinvolto.

Alcune buone pratiche, che fanno affiorare nuovi significati di disagio scolastico, sono emerse dai dati di ricerca. In particolare, le classiche attività specifiche per alcuni bambini, gli ormai accettati interventi individualizzati su bambini con difficoltà all'interno della classe non sono solamente proposte differenti rispetto a quelle che si definiscono per gli "altri" bambini e alunni, ma sono mediati dalla relazione che gli insegnanti stabiliscono con loro, da quel cambio di sguardo necessario per superare il problema del disagio scolastico. In questo modo si apre il campo a una seconda buona pratica, la valorizzazione del bambino con difficoltà. Stabilendo una relazione con il bambino, le insegnanti tentano di capire quali

sono i suoi bisogni e quali siano quelle attività o quei momenti che lo fanno sentire più a proprio agio. Qui entra in gioco la flessibilità della classe e dei suoi tempi: sicuramente un'attenzione nel rispetto dei suoi desideri può aiutare a far sentire l'alunno più tranquillo ed evitare così comportamenti esplosivi; ma anche una competenza relazionale che arricchisce lo stare in classe dell'insegnante, andando al di là delle difficoltà e trovando modalità di rassicurazione dell'alunno.

«Perché ti dico... Questa tensione l'ho provata anch'io, ed è anche per quello che ho fatto la scelta di dire: 'Cerchiamo di provocare queste cose il meno possibile'. Perché altrimenti succede... Ti arrabbi tu, si arrabbiano loro, piangono tutti, capito? È una cosa allucinante... Cioè è lo stesso se non fa quello che dico io in quel momento, non è che fa un torto a me, capito? Lo farà, si vede che adesso non è pronto» (01GR).

Modificare intenzionalmente la relazione educativa significa da una parte scegliere una postura educativa differente, che sia in grado di vedere oltre le problematicità degli alunni, ma significa, anche, incarnare una comunicazione differente, in linea non tanto con le proprie consapevolezza e conoscenze riguardanti gli stili di insegnamento, ma una comunicazione-relazione didattica vicina agli stili di apprendimento. Il polo centrale della relazione a scuola diventa, in questo modo, l'alunno: come impara l'alunno, la classe, la sezione che ho di fronte? Cosa posso fare io, come insegnante, per avvicinarmi a questo modo di imparare? Concentrarsi sullo stile di insegnamento non è una carta vincente per dare una risposta efficace al disagio scolastico. Mentre, prendere consapevolezza delle dinamiche di apprendimento può sicuramen-

te portare gli insegnanti sulla strada dell'efficacia professionale.

«Bambini che apprendono... Hanno contatto con il mondo attraverso l'immagine, solo l'immagine, attraverso strumenti virtuali molto precocemente perché non è raro trovare bambini che hanno in mano telefonini anche costosi in quarta elementare. Cioè... Le forme, le modalità di comunicazione sono completamente diverse. Sono ormai anni che si parla, ma tanti anni! Si parla di tempi di attenzione che sono sempre più brevi, perciò la necessità per l'insegnante, l'insegnante bravo, l'insegnante efficace, di cambiare canale comunicativo, situazione relazionale all'interno della classe, all'interno della stessa ora, anche più volte, no? Questo comporta una modalità di approccio alla classe nettamente diversa, no? Nettamente diversa» (08DS).

Si tratta, allora, di mettere in campo strategie didattiche che captino l'interesse dei bambini, degli alunni: solitamente sono strategie di intervento semplici, che partono da una nuova relazione educativa, pensata come strumento di conoscenza dell'alunno e, da questa conoscenza, permette la comprensione dello stile di apprendimento.

In questo senso, la tradizionale didattica, la concezione di un insegnamento come relazione univoca, sono lo scacco professionale nei confronti del disagio scolastico. In questo senso, l'uso delle regole e delle routine diviene la cartina tornasole di contesti di apprendimento e di insegnamento inclusivi: importante è l'equilibrio tra il far rispettare le regole e l'essere flessibili. Alcuni alunni faticano ad adattarsi alle regole date nella classe o alle routine che ogni giorno scandiscono i tempi del gruppo-sezione. Le regole aiutano a mantenere un ordine nella classe e a dare sicurezza ai bambini: se le regole sono

ben pensate e rispettate con costanza, esse diventano di aiuto per superare momenti di difficoltà della sezione. Le regole, infatti, sono da pensarsi come occasione di crescita per gli alunni e non come costrizione. In questo senso emergono regole in confronto alle quali l'alunno si mette alla prova e cresce in autonomie e competenze personali, ma ci sono regole che, al contrario, non hanno alcuna finalità educativa e servono solamente all'insegnante per controllare, lavorare, perseguire la propria traiettoria professionale a prescindere da quanto viene dalla relazione educativa, dalla intersoggettività del momento.

Dai dati emerge, oltre alla modificazione dello sguardo professionale, alla presa in carico della relazione educativa nell'insegnamento-apprendimento, un secondo tipo di attivazione: la richiesta di supporto. Questo tipo di attivazione, basato non sulla delega ma sulle capacità professionali degli insegnanti, porta non solo a interventi in grado di essere efficaci sia sul breve che sul lungo termine all'interno della classe, ma pone, anche, le basi per richiedere un aiuto esterno: anche se non già identificata in una precisa figura professionale che intervenga (il neuropsichiatra, lo psicologo, lo psicomotricista, ecc.) o in un preciso intervento (formazione, sostegno alle insegnanti, ecc.), tale richiesta contiene almeno gli elementi che suggeriscano un intervento che s'inserisce all'interno dell'efficacia professionale messa in campo dalle insegnanti. Infatti, saper dare un nome al problema e sapere di aver bisogno di un supporto, nella consapevolezza dei propri bisogni formativi e professionali, è sinonimo di competenza. Se la richiesta di supporto è

sul bambino, sul caso problematico, ebbene, il rischio di auto-delegittimarsi è forte. Se la richiesta è per l'insegnante, allora si è stati capaci di dare un nome alla cosa, di essere consapevoli di un bisogno per la propria professionalità, e la strada per aumentare l'efficacia professionale è aperta.

«Io ho visto che da quando è iniziato questo lavoro di formazione... Sono più flessibile. No. Sono molto flessibile e ho visto che il bambino sta reagendo bene, poi non so se sia giusto così... Cioè per me è giusto in questo momento andare incontro al benessere del bimbo, se vedo che prima aveva degli scatti, perché dopo non è solo il discorso dell'attività, può reagire anche in altri momenti, perché magari io non sono tanto d'accordo con i giochi che fa... Ho visto che assecondandolo, lasciandolo libero, sempre ricordando le regole... Sta meglio, e stiamo meglio anche noi due» (O1GG).

Emerge, però, una forte difficoltà nell'individuare il tipo di aiuto di cui le insegnanti necessitano: il bisogno di un intervento esterno che le insegnanti auspicano riguarda molto spesso il sostegno alle loro capacità professionali, o un confronto nelle scelte da prendere in sezione, o ancora il bisogno di uno sguardo esterno che valuti le problematiche in modo obiettivo.

«Perché noi siamo abituate ad agire con tutti i bambini nello stesso modo, ed è giusto che sia così, però in certi casi ti fermi e dici: 'Ma qui non posso agire come con gli altri'. E allora per noi si che ci vorrebbe un aiuto esterno prima di tutto che vedesse cosa succede» (O1VA).

Per quanto riguarda "il bisogno di qualcuno che dica cosa fare", diverse insegnanti esprimono un senso di inadeguatezza nel mettere in campo le proprie risorse, in quanto il rischio percepito è quello di "andare oltre",

cioè di intervenire in modo sbagliato e inopportuno su un caso che potrebbe andare al di là della competenza delle insegnanti stesse. Ciò rafforza il rischio di delega e l'aspettativa di un aiuto esterno, anche quando in realtà la sezione non si è attivata per far fronte al problema di uno o più bambini.

Infine, la richiesta o l'auspicio di un aiuto esterno può riguardare il bisogno di un sostegno positivo alle capacità delle insegnanti e di un sollievo dei loro vissuti dolorosi o affaticati: si tratta della richiesta di un intervento esterno che "aiuti a sentirsi meglio" di fronte al mancato successo degli interventi e delle strategie attivati in classe. O semplicemente la collegialità, grande dispositivo di supporto, è in certi casi risolutivo. Interessante quanto sostiene un'insegnante, durante un'intervista di gruppo assieme alle colleghe di plesso di una scuola dell'infanzia, stralcio che è divenuto, durante la ricerca, paradigmatico:

«Mi viene in mente un altro bambino che c'era, si li aveva fatto... Dall'inizio avevamo chiamato la coordinatrice, ma qualche anno fa, poi le cose si sono risolte anche perché è vero che poi se un bambino lo segui in modo diverso, già le cose cominciano a cambiare... Lo guardi in un modo...

I: Cosa significa seguirlo?

Cioè lo vedi... Quando un bambino si sente visto in un modo diverso dall'educatrice, da un adulto, le cose cominciano a cambiare già dal giorno dopo... Forse proprio perché aveva bisogno di maggiore attenzione o aveva bisogno di quello sguardo diverso. Mi ricordo proprio in questo caso che sono bastate poche cose, non era servito chissà quali attività particolari, proprio il fatto di essere visto, magari di dargli quella maggiore attenzione, quel... Già il fatto di parlarne prima fra di noi, parlarne con la coordinatrice... Ha fatto

cambiare il modo in cui si osserva. Io l'ho notato in tante cose, quando discutiamo noi tra colleghe magari, poi il bambino lo vedi... Questo caso che abbiamo quest'anno no [...] Però a volte i disagi si risolvono» (O1PG).

Nonostante emergano tutte le difficoltà sopra presentate, molti insegnanti non rappresentano ciò come una serie di problematiche insormontabili, ma pongono la propria professionalità (quindi le proprie competenze di insegnanti) come percorso per riuscire a migliorare il contesto anche, a volte soprattutto, in relazione a quei bambini che provocano un senso di fatica. Esiste una tendenza presente nei dati, in alcune scuole più che in altre, a "gestire i problemi inter nos", cioè a puntare sulla professionalità delle insegnanti per trovare una soluzione che includa tutti i bambini presenti in classe, attraverso strategie di intervento condivise e un atteggiamento di presa in carico dei casi problematici. Il tema dei bambini con difficoltà viene spesso inteso come un problema che fa parte della vita della classe, se non della scuola, e, quindi, occuparsene è per l'insegnante parte del suo lavoro, anche se ciò crea difficoltà. In un certo senso far fronte ai casi di difficoltà fa parte della normalità, o meglio, fa parte della professione degli insegnanti:

«I bambini hanno una capacità enorme di capire la situazione, e qualche cosa scivola via, laddove non succede niente di grosso, scivola via, fa parte della normalità, se viene trattata con normalità, come se fosse una cosa che deve passare per normalità insomma» (O2VAS).

Mettere in campo la propria efficacia professionale va esattamente nella direzione opposta del senso di scacco e di inadeguatezza che alcuni insegnanti raccontano: esiste,

certo, quel senso di fatica che rende il lavoro dell'insegnante pieno di problematiche da affrontare, ma attraverso le loro stesse competenze vengono poste le condizioni per le quali possono essere previsti interventi (anche molto semplici) e modalità d'approccio tesi a migliorare l'intera condizione della sezione. Possedere, esibire e utilizzare competenza professionale significa, quindi, per gli insegnanti collocarsi in una direzione che va dalla presa in carico dei casi problematici al miglioramento delle loro condizioni e di quelle di tutta la classe.

3.3. Limiti e novità della ricerca

L'impianto di ricerca sul disagio scolastico presenta alcuni limiti metodologici da discutere. Seppur capace di far emergere i nodi di senso principali che riconfigurano il concetto di disagio scolastico e tracciano differenti percorsi attraverso cui gli insegnanti, all'interno del loro contesto professionale, rilevano, gestiscono e significano il disagio scolastico, l'impianto di ricerca presenta limitazioni dal punto di vista della generalizzazione dei risultati. La ricerca qualitativa si concentra sulle modalità, i significati, le qualità secondarie non quantificabili dei fenomeni. In questo senso, l'utilità dei risultati della ricerca si rivela massima nei contesti che sperimentano situazioni simili a quelle studiate. In questo senso, le concettualità emerse delineano passi educativi e pratici immediatamente praticabili che sono adatti, prima di tutto, ai contesti presi in esame. Questo, però, non preclude la trasferibilità dei significati rilevati

ad altri contesti scolastici che vivono simili situazioni professionali.

Un secondo limite è riscontrabile nel fatto che la ricerca ha indagato solamente la prospettiva e il punto di vista degli adulti. Tutti i risultati veicolano il racconto delle insegnanti, delle coordinatrici. Il limite è la mancata presenza dei significati e dei vissuti dei bambini e delle bambine dei contesti studiati. La forte natura relazionale del disagio si appella alla polisemantica degli sguardi, delle interpretazioni: il senso del disagio qui discusso è chiaramente adultistico e non condiviso con i bambini e le bambine. La mancanza del punto di vista del bambino esclude la completezza della definizione di disagio scolastico ma apre a future e molto fruttuose prospettive di ricerca. Com'è per i bambini un contesto scuola "difficile"? Inoltre, sarebbe interessante capire qual è l'impatto che le azioni e i vissuti delle insegnanti hanno sulla sezione, sulla classe e sugli alunni stessi, in che modo cambia il contesto con il manifestarsi o meno di un senso di inadeguatezza, o al contrario con l'attivazione dell'efficacia professionale.

Se esistono, però, degli aspetti di novità di questo studio, questi risiedono nell'attualità delle problematiche studiate, nella consapevolezza che il tema del disagio scolastico si situa nel crocevia tra i bisogni educativi di insegnanti e operatori, nel conseguente interesse a riguardo dei decisori politici e della necessità di aumentare consapevolezza pedagogiche tramite ricerche empiriche che si rifanno a paradigmi epistemologici altri rispetto a quelli eziologici.

4. Pensieri conclusivi

Come in ogni ricerca partecipata, l'obiettivo di massima è quello di raggiungere una nuova, fresca consapevolezza sui fenomeni, nel tentativo di costruire un'interpretazione adeguata che possa aprire alla comprensione e, di fatto, al cambiamento. La valenza pratica di questa ricerca-formazione risiede nella costruzione di un significato condiviso inerente a situazioni di gestione educativa complessa, la fondazione di decisioni pratiche a partire da dati di ricerca e da consapevolezze costruite insieme. In questo senso, lo studio raccoglie diverse azioni di potenziamento assistito e di formazione alla ricerca, come metodologia efficace per far fronte al disagio scolastico.

La ricerca-azione partecipata è un processo di ricerca che include una collaborazione stretta tra partecipanti e ricercatori e il suo focus è l'azione (White, Suchowierska & Campbell, 2004). La cosa che ritengo importante sottolineare, e che può divenire la cifra della coerenza che ha attraversato il dibattito sul disagio scolastico lungo tutto il presente articolo, cioè la necessità di rifarsi a paradigmi scientifico-interpretativi differenti da quelli dominanti, è il fatto che anche la ricerca partecipata critica la possibilità delle scienze sociali "oggettivizzanti" di scoprire la natura delle cose al di là della compartecipazione dei pratici, e aspira a coinvolgere le persone attivamente in tutte le fasi della generazione/costruzione di nuova conoscenza. Vi era la consapevolezza, inoltre, per dirla con Lewin (1948), che la ricerca ha bisogno di essere condotta come una pratica sociale per po-

ter agire socialmente. La ricerca che produce nient'altro che libri non è sufficiente (Lewin, 1948, pp. 202-203).

La ricerca partecipata è un sinonimo di ricerca sociale applicata, caratterizzata dall'immediato coinvolgimento della ricerca nel processo di azione, con l'obiettivo di dare un contributo per la risoluzione di un problema e/o per migliorare la conoscenza dei problemi delle relazioni educative in essere. È un modo di raccogliere dati, informazioni che riflette le esperienze delle persone toccate dal problema individuato, all'interno delle loro comunità d'appartenenza.

L'*empowerment* dei partecipanti è, allora, il punto di arrivo di una ricerca partecipata, non tanto il punto di partenza. In questa relazione di ruoli, la ricerca partecipata permette di implementare relazioni educative anche tra ricercatori e partecipanti: infatti, è un approccio di ricerca qualitativo, governato dal facilitatore, ma è anche una modalità di autoformazione e auto-apprendimento. In questo senso, è funzionale alla qualità dei processi educativi nei contesti: aumentando le possibilità di esprimere le conoscenze e le competenze degli insegnanti, si migliora la qualità dei processi. Inoltre, come già detto, non si è trattato di un *empowerment* che proviene dall'esterno delle situazioni, dei problemi, non è avulso dalle reali situazioni professionali, ma è connesso alle strategie quotidiane che i partecipanti mettono in atto, in linea e in rispetto alle abitudini e ai valori di una comunità di soggetti.

Se è vero che ciò che non vediamo, non esiste (cfr. Maturana & Varela, 1988, p. 242), il primo passo era comprendere:

come vediamo il problema? Perché lo vediamo in questo modo? Come i partecipanti possono diventare consapevoli del fenomeno? O, meglio, come i partecipanti possono diventare consapevoli delle fonti delle loro interpretazioni del fenomeno? In altri termini,

la ricerca partecipata è servita perché i partecipanti raggiungessero una loro personale consapevolezza del problema. In questo modo, si è aperta la possibilità per gli insegnanti di agire, di prendersene carico, di sentirsi responsabili (cfr. Triani, 2006).

Bibliografia

- Avalle, U.** (2009). *Il ben essere a scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bertolini, P., & Caronia, L.** (1993). *Ragazzi difficili*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bray, M., Jenson, W., Kehle, T., & Musser, E.** (2001). Reducing disruptive behaviors in students with serious emotional disturbance. *School Psychology Review*, 30, pp. 294-304.
- Charmaz, K.** (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Colucci, M. R., & Disnan, G.** (2016). *Stare bene a scuola: sostenere strategie di regolazione nella scuola dell'infanzia*. Trento: Provincia autonoma di Trento.
- Hawkins, D.** (2002). *The Informed Vision. Essays on Learning and Human Nature*. New York: Algora Publishing.
- Keenan, K., & Wakschlag, L. S.** (2000). More than the terrible twos: the nature and severity of disruptive behavior problems in clinic-referred preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, pp. 33-46.
- Lewin, K.** (1948) *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics*. New York: Harper & Row.
- Liverta Sempio, O., Confalonieri, E., & Scarlatti, G.** (cur.). (1999). *L'abbandono scolastico*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lucchini, A.** (cur.). (2002). *Dare significato al fare. Osservazione e intervento territoriale di fronte agli stili di comportamento, consumo e abuso giovanili*. Milano: Franco Angeli.
- Mancini, G.** (2006). *L'intervento sul disagio scolastico in adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Mancini, G., & Gabrielli, G.** (1998). *TVD Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*. Trento: Erickson.
- Maturana, H., & Varela, F.** (1988). *The Tree of Knowledge*. Boston: New Science Library.
- Mazzoncini, B., & Musatti, L.** (2012). *I disturbi dello sviluppo. Bambini, genitori, insegnanti*. Milano: Cortina.
- Milan, G.** (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.
- Nicolodi, G.** (2007). L'accoglimento del disagio infantile come forma di crescita professionale. In M. L. Pollam (cur.), *Ad agio. Una ricerca-azione per rispondere al disagio nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, pp. 65-132. Trento: IPRASE.
- Nicolodi, G.** (2008). *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Petrucelli, F.** (2005). *Psicologia del disagio scolastico*. Milano: Franco Angeli.
- Regoliosi, L.** (2010). *La prevenzione del disagio giovanile*. Roma: Carocci.
- Sattler, J. M., & Hodges, R. D.** (2006). *Assessment of Children: Behavioural, Social, and clinical foundations* (5th edition). San Diego, CA: Jerome M. Sattler Inc.
- Tarozzi, M.** (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.

- Triani, P.** (2006). Introduzione. In Triani, P. (cur.), *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*, pp. 11-18. Roma: Carocci.
- Viganò, R.** (2005). *Scuola e disagio: oltre l'emergenza. Indagine nella realtà lombarda*. Milano: Vita e Pensiero.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D. D.** (1967/2008). *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York: W.W. Norton & Co. Trad. It. *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio - Ubaldini Editore.
- West, J., Denton, K., & Germino-Hausken, E.** (2000). *America's kindergarteners*. Statistical analysis report, NCES2000-070. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- White, G. W., Suchowierska, M. A., & Campbell, M.** (2004). Developing and systematically implementing participatory action research. *Archives of Physical Medicine Rehabilitation*, 4(Suppl. 2), pp. 3-12.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11105

Educare all'etica delle virtù: il progetto MelArete per la scuola dell'infanzia

Educating to virtue ethics: the MelArete project for kindergartens

Marco Ubbiali¹

Sintesi

L'articolo presenta la teoria e l'impianto educativo di MelArete, progetto di educazione all'etica della cura secondo virtù elaborato per le scuole dell'infanzia e primarie. Al fine di mostrare la capacità dei bambini e delle bambine di riflettere su importanti concetti etici e di discutere l'efficacia del progetto, vengono presentati gli esiti di una ricerca realizzata con 114 bambini di 4-5 anni. Attraverso la comparazione tra i pensieri raccolti durante le attività di pre-test e di post-test si mostra l'evoluzione del pensiero dei bambini che raffinano la competenza riflessiva e sono in grado di rileggere con il linguaggio dell'etica la loro esperienza quotidiana.

Parole chiave: Educazione etica, Etica della cura, Virtù, Scuola dell'infanzia, Ricerca educativa.

Abstract

The article presents the theory and the educational framework of MelArete, a project of education to virtue-based care ethics developed for kindergartens and primary schools. In order to show children's ability to reflect on important ethical concepts and to argue about the efficacy of the project, the article reports the results of a research work involving 114 children aged 4-5 years. The comparison between the thoughts collected during the pre-test and the post-test activities shows the evolution in the way in which children think: they indeed refine their reflective skills and learn how to read their everyday experience through the language of ethics.

Keywords: Ethical education, Care ethics, Virtues, Kindergarten, Educative research.

1. Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane, marco.ubbiali@univr.it

1. Introduzione. Una ricerca educativa

La pedagogia è un sapere prassico: il suo fondamento epistemologico, infatti, consiste nel fornire indicazioni utili per orientare la pratica educativa (Mortari, 2019b). Per adempiere questo suo compito ha necessità di realizzare una ricerca scientifica articolata e complessa: da un lato una ricerca teoretica, al fine di indagare il senso dell'agire educativo e le direzioni che esso può assumere, anche in dialogo con le altre scienze umane e sociali; dall'altro lato una ricerca empirica capace di investigare sul campo l'agire educativo nel suo accadere (Mortari, 2019b).

Se, come afferma Dewey (1993, p. 13), educare significa offrire esperienze significative e la teoria dell'educazione ha come compito quello di individuare tali esperienze, allora anche la ricerca in campo educativo non può limitarsi a essere di tipo meramente esplorativo, ma deve avere i caratteri dell'operatività e della trasformatività. Infatti, per dare forma a una ricerca educativa non è sufficiente comprendere ciò che accade nei contesti educativi e scolastici, ma è necessario anche mettere alla prova alcune ipotesi progettuali, per comprenderne la valenza e l'efficacia, al fine di offrire un contributo alla pratica di educatori e insegnanti.

Una ricerca così concepita si delinea come una "service research" (Mortari, 2017), cioè una ricerca la cui finalità è di mettersi al servizio dei pratici per sostenerli nel compito di far fronte alle sfide educative.

È questa la direzione di senso che il progetto di ricerca educativa MelArete si è

proposto: rispondere alla necessità di una educazione etica, progettando un percorso educativo originale e fondato su solide basi teoretiche e scientifiche, e realizzando su di esso una ricerca empirica.

2. Necessità e urgenza dell'educazione etica

Il nostro tempo e la nostra società vengono definiti come caratterizzati dall'indifferenza (Bauman, 2000; Morin, 2004), da una scarsa percezione dell'altro (Boella, 2006, 2018) e da una scarsa disponibilità a impegnarsi per il bene comune (Pulcini, 2009; De Monticelli, 2010, 2011, 2015; Mortari, 2017), da un dominio della tecnologia che sta facendo perdere terreno alle dimensioni più fondamentali della vita. Come già intuito da Jonas (2002) il nostro mondo ha bisogno di una nuova saggezza che ci renda capaci di affrontare le nuove sfide del ben-vivere e del ben-convivere. Il ruolo dell'educazione è centrale: come già dichiarato da Dewey (1974) all'educazione è richiesto di dare forma a un convivere che renda i giovani costruttori di una città migliore. L'educazione alla cittadinanza è dunque un'educazione etica, cioè un accompagnare i bambini e le bambine² a tendere alla vita buona, con e per altri, all'interno di istituzioni giuste (Ricoeur, 1990). Una tensione che però non è solo un afflato, ma un vero e proprio gesto di cura (Ricoeur, 2007) verso se stessi, gli altri, le istituzioni e il mondo intero (Mortari, 2015). La dimensione etica, dunque, ha a che fare con l'essenza della vita, e l'essenza della vita è fatta di cura, così come il nucleo vitale della cura è etico in sé,

in quanto la pratica della cura è costituita da modi dell'essere che possiamo definire come virtù (Mortari, 2015, 2019a). Educare all'etica della cura è dunque gesto tra i più essenziali, perché significa accompagnare i giovani e le giovani verso la piena fioritura di sé, con gli altri, e per il mondo.

Una proposta di educazione etica può trovare un solido fondamento nella filosofia antica e nella contemporanea ricerca sull'etica della cura: i classici greci hanno posto all'inizio della teoria etica occidentale il concetto di virtù, centrale sia nelle teorie di Platone-Socrate (vd. per es. i dialoghi: *Alcibiade Primo*, *Menone* e *Protagora*) e di Aristotele (in particolare nell'*Etica Nicomachea*); i contemporanei ci ricordano che l'essenzialità della cura è una via all'etica che non riduce la ricerca di ciò che è bene a ciò che è giusto (Gilligan, 1987; Mayeroff, 1990; Tronto, 1993; Held, 2006; Mortari, 2006, 2015).

A partire da questo approccio filosofico il progetto MelArete si è confrontato con la letteratura pedagogica internazionale individuando tre principali approcci all'educazione etica: la character education (Lickona, 1978; Howard, Berkowitz & Schaeffer, 2004), il moral reasoning o cognitive character education (Kohlberg, 1981, 1984; Colby & Kohlberg, 1987; Power, Higgins & Kohlberg, 1989) e la care ethics (Noddings, 2002). Della prima proposta MelArete condivide la centralità del concetto e della pratica delle virtù in educazione, senza però ridurla a un processo di socializzazione; della seconda accoglie la necessità di coltivare la riflessività e il pensiero critico relativamente alle azioni etiche, senza però eccedere in un razionalismo astratto;

della terza condivide la centralità della cura, senza però eccedere nel peso dato alla dimensione affettiva (Mortari, 2019a).

3. Il progetto MelArete

Il progetto MelArete (Mortari, 2019a, 2019b) nasce come proposta che intende rispondere alle sfide educative delineate, fondandosi sulle premesse pedagogiche e teoretiche appena presentate. Il nome stesso del progetto esprime la prospettiva filosofica che lo ispira: esso si compone infatti delle parole greche *melete*, che significa 'cura', e *arete*, che significa 'virtù'. MelArete è dunque un progetto che intende promuovere l'educazione all'etica delle virtù secondo la filosofia della cura.

Il progetto è stato elaborato dal CRED (Centro di Ricerca Educativa e Didattica) dell'Università di Verona, diretto dalla prof.ssa Luigina Mortari, e si articola nella proposta di due percorsi, paralleli ma diversificati, per i bambini della scuola dell'infanzia e per i bambini della scuola primaria. Nel presente articolo si prende in considerazione soltanto il percorso proposto nelle scuole dell'infanzia, di cui si presentano le attività e alcuni risultati di ricerca. Le attività sono pensate con lo scopo di favorire nei bambini la riflessione intrasoggettiva e intersoggettiva su alcuni concetti eticamente rilevanti, quali quelli di bene, cura, virtù, e su alcune virtù specifiche identificate, grazie a una precedente ricerca (Mortari e Mazzoni, 2014), tra quelle ritenute più significative dai bambini stessi o più urgenti da affrontare da parte dei ricercatori: il coraggio, la generosità, il rispetto e la giustizia.

2. L'uso del termine "bambini" sottintende sempre "bambini e bambine".

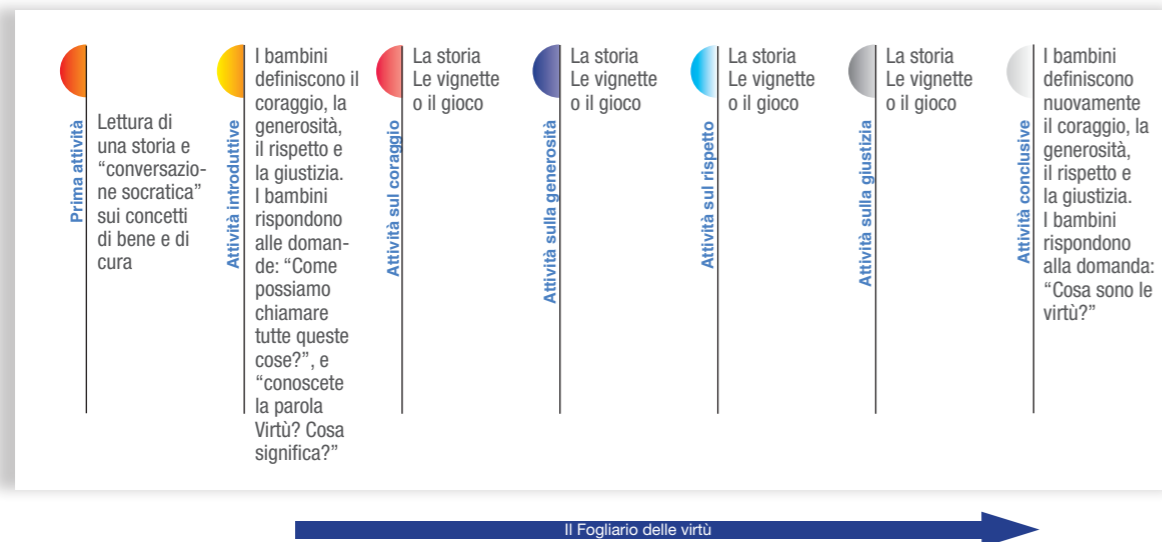
Le proposte educative sono articolate in strumenti diversificati e coinvolgenti, che hanno sia una valenza educativa che euristica: proposte, cioè, che permettono ai bambini di riflettere su questioni etiche, e ai ricercatori di raccogliere dati da analizzare ai fini di comprendere il pensiero etico dei partecipanti e di validare la pratica.

Le attività prevedono “conversazioni socratiche”, lettura di storie, analisi critica di vignette con rappresentati dilemmi etici, e giochi di vario tipo finalizzati all’approfondimento di alcune tematiche. A questi si aggiunge la tenuta di un diario che, con una cadenza fissa, coinvolge i bambini nel riconoscere gesti virtuosi e nel riflettere su di essi al fine di identificarli e comprenderne la valenza etica. Questo diario, che ha preso il nome di “fogliario” in quanto sagomato a forma di foglie, raccoglie i disegni individuali realizzati dai bambini relativamente a un gesto virtuoso agito o visto agire, con le relative descrizioni fornite a voce e trascritte fedelmente dagli adulti.

Di seguito si presenta uno schema riassuntivo delle attività svolte:

Il percorso educativo utilizza uno sfondo narrativo che collega le diverse attività: alcuni animali che vivono nel Bosco delle virtù si trovano ad affrontare situazioni eticamente rilevanti, e coinvolgono i bambini nelle loro scelte, o nel riflettere su ciò che è bene fare. Tutti i materiali sono preparati con cura: il gruppo di ricerca si è avvalso della consulenza artistica di professionisti che hanno realizzato disegni, burattini e materiali educativi che garantiscono anche un’alta qualità estetica alla proposta³.

Il percorso prende avvio con una storia che introduce i bambini nell’orizzonte filosofico del progetto: una storia in cui due piccoli giaguari fanno esperienza del bene e della cura. La discussione che ne segue stimola i bambini a riflettere su questi due fondamentali concetti etici. Nel secondo incontro, attraverso uno stimolo narrativo e alcune attività di coinvolgimento, ai bambini vengono presentate alcune parole del lessico etico: le virtù specifiche identificate - cioè il coraggio, la generosità, il rispetto e la giustizia - e la parola stessa ‘virtù’. Tale incontro, che dal punto di vista educativo introduce i bambini



3. La cura per la predisposizione delle attività caratterizza MelArete come una ricerca “per” i bambini (Mortari, 2009), cioè capace di offrire loro esperienze significative, senza ridurre l’azione a una semplice raccolta dati. I materiali realizzati (testi delle storie, immagini, carta-modelli per i burattini, ecc.) saranno presto pubblicati per un utilizzo creativo da parte dei docenti (Mortari, Ubbiali e Vannini, in press).

all’interno di un vocabolario etico, dal punto di vista euristico rappresenta l’attività di pre-test, cioè un’azione che raccoglie i pensieri dei partecipanti prima di iniziare l’intervento educativo, per poterli poi comparare con quelli raccolti al termine del progetto, in una attività di post-test.

Durante la fase centrale del progetto si presentano ai bambini le quattro virtù scelte. Per ogni virtù vengono proposte una storia, che narra un gesto virtuoso agito dal protagonista e che viene analizzata insieme tramite domande guida finali, e a scelta un gioco o una vignetta che permette di approfondire la riflessione.

Il percorso si chiude con un’ultima storia che, costruita in modo tale da animare il dialogo con i bambini, chiede loro di riformulare la personale definizione del concetto di virtù e di ogni singola virtù affrontata lungo il percorso. Dal punto di vista euristico questa attività rappresenta il post-test che permette ai ricercatori di raccogliere i pensieri dei bambini al termine del progetto, e di valutare se e come MelArete abbia contribuito all’apprendimento.

4. La ricerca oggetto del presente studio

Durante l’anno scolastico 2016-17 il percorso è stato sperimentato in 12 sezioni di 6 scuole dell’infanzia di Roma, Aldeno (TN), Imola (BO), Galliera (BO) e Minerbio (BO), coinvolgendo 114 bambini di 4 e 5 anni. Il progetto ha visto la presenza del ricercatore all’interno delle sezioni per la proposta delle attività e la raccolta dei dati. Tutto quanto è accaduto nell’interazione con i bambini e le bambine durante l’intero percorso è stato

oggetto di ricerca: per ciascuna attività svolta si sono raccolti dati che sono stati analizzati al fine di comprendere il pensiero etico dei bambini.

Il presente studio propone l’analisi di alcuni dati che non sono stati oggetto delle precedenti pubblicazioni; la domanda di ricerca che lo guida è la seguente: “Il progetto MelArete ha stimolato apprendimenti significativi nei bambini relativamente al pensiero etico? Se sì, quali?”. A questo fine vengono qui considerati soltanto i dati raccolti durante le attività di pre-test e post-test, che vengono comparati per rilevare come il pensiero etico dei bambini si è espresso e modificato nel tempo. I dati raccolti durante il pre-test sono stati già presentati come espressione di una attività esplorativa (Mortari, 2019b), mentre i dati raccolti durante il post-test sono completamente inediti, come inedita è la loro comparazione.

Le attività di pre-test e post-test consistono nel racconto di due storie diverse, raccontate in gruppo, che hanno per protagonista il gufo Socrate, saggio personaggio che vive nel Bosco delle virtù. Nella prima attività il gufo, rappresentato da un burattino animato dal ricercatore, porta nella sacca che tiene stretta tra le zampette alcune foglie colorate, sopra le quali sono riportate le seguenti parole: *coraggio*, *generosità*, *rispetto* e *giustizia*. Una per volta, con il coinvolgimento dei bambini, vengono estratte le foglie e ai bambini viene posta una domanda esplorativa di tipo eidetico; per es.: “Su questa foglia c’è scritto ‘generosità’. Avete mai sentito questa parola? Che cosa significa?”. Al termine della storia si chiede

ai bambini di trovare un nome collettivo che identifichi tutte queste “cose”: qualora (come accaduto) dai bambini non emerga la parola ‘virtù’, è il ricercatore stesso a proporla chiedendo loro se ne conoscono il significato⁴. Terminata la conversazione di gruppo i bambini e le bambine vengono invitati a realizzare un disegno individuale che rappresenti un “gesto di virtù”. Al termine un bambino per volta descrive al ricercatore cosa ha disegnato, il nome della virtù che identifica il gesto rappresentato e una sua definizione.

Nella narrazione presentata durante l’attività di post-test il gufo Socrate per colpa di una insolazione giace a terra privo di sensi; l’asino Alcibiade lo veglia ma trova incuriosito le foglie delle virtù: non conoscendo il significato delle parole scritte su di esse chiede ai bambini di aiutarlo a comprenderle. Anche in questo incontro il ricercatore pone le stesse domande eidetiche che aveva posto durante l’incontro dedicato al pre-test. Al termine si chiede ai bambini di definire il concetto generale di virtù. Anche dopo questa attività ai bambini si propone il disegno con l’intervista individuale.

4.1. Il metodo di analisi dei dati

Tutte le conversazioni e le interviste realizzate con i bambini e le bambine delle scuole indicate sono state audioregistrate e trascritte verbatim, e sottoposte a un processo di analisi che segue il metodo meticciano ideato da Mortari (2007), che integra elementi del metodo fenomenologico-eidético (Giorgi, 1985;

Moustakas, 1994) con quelli della grounded theory (Glaser e Strauss, 1967).

Dopo il posizionamento in una tabella dei trascritti, vengono individuate le unità di testo significative, cioè i pensieri dei bambini che rispondono alla domanda posta dal ricercatore. I dati raccolti vengono analizzati insieme perché, anche se provengono da fonti diverse, offrono risposta alla medesima domanda. In questa fase il ricercatore è infatti interessato alla definizione del concetto di virtù e delle virtù specifiche che i bambini hanno sviluppato grazie al progetto MelArete, e non al progresso individuale dei singoli.

Tra i pensieri raccolti vengono dapprima identificati quelli non chiari o non significativi, come le tautologie o i fraintendimenti, e i pensieri che offrono una concettualizzazione chiara, che vengono sottoposti a un processo interpretativo. Tra questi pensieri alcuni vengono codificati; altri, definiti sporgenti, vengono considerati a parte perché esprimono una complessità di pensiero tale che qualsiasi codifica comporterebbe un impoverimento irrispettoso⁵.

I pensieri codificabili vengono concettualizzati: innanzitutto, a un primo livello, con una concettualizzazione semplice; in seguito le concettualizzazioni semplici vengono “grappolate”, ossia raggruppate per afferenza al medesimo campo semantico, all’interno di una concettualizzazione di secondo livello (o categoria). Il prodotto dell’analisi viene riassunto in un coding system che restituisce la concettualizzazione del pensiero dei bambini per ciascun concetto indagato.

Tale operazione è stata svolta sia per i dati raccolti durante il pre-test che per quelli del post-test. Per ogni concetto si hanno così a disposizione due coding system diversi. Al fine di rispondere alla domanda di ricerca i coding system vengono comparati.

La comparazione dei dati mette in evidenza come alcune concettualizzazioni primarie e/o di secondo livello si presentano tanto nel pre-test quanto nel post-test, mentre altre solo nel pre-test o solo nel post-test.

Ai fini di cogliere le direzionalità maggiormente frequenti nei pensieri espressi dai bambini a fianco di ciascuna etichetta, è stata rilevata la sua occorrenza.

I colori utilizzati per evidenziare lo sfondo delle etichette elaborate sono diversi, in quanto mostrano visivamente la diversa distribuzione dei dati raccolti nel pre-test o nel post-test. In bianco sono evidenziati i dati e i concetti rilevati soltanto nel pre-test; in grigio scuro quelli rilevati soltanto nel post-test; in grigio chiaro quelli presenti in entrambe le attività (Tab. 1)⁶.

LEGENDA
Concettualizzazioni presenti solo nel pre-test
Concettualizzazioni presenti solo nel post test
Concettualizzazioni presenti sia nel pre-test che nel post test

Tab. 1 - Legenda relativa a colori e occorrenze dei dati.

5. I risultati

5.1. L’evoluzione delle definizioni delle singole virtù

Il coraggio

Durante l’attività di post-test sono state raccolte e analizzate 74 definizioni di corag-

gio (delle quali 68 codificabili e 6 non chiare), mentre durante l’attività di pre-test 82 (delle quali 71 codificabili e 11 non chiare). Pensieri di tipo complesso non sono stati identificati né durante il pre-test né durante il post-test.

Come si evince anche da un primo semplice sguardo alla Tab. 2, dove si riporta il coding system, si nota che le categorie nelle quali la virtù viene articolata hanno subito una lieve variazione: alla fine del percorso non sono stati registrati solamente i pensieri concettualizzabili come *Affrontare sfide o avventure*. Questo suggerisce che nella sua essenza il coraggio era già conosciuto dai bambini all’inizio del progetto. Per quanto riguarda le concettualizzazioni di primo livello si nota come alcune di esse sono state abbandonate dai bambini, e alcune nuove introdotte. La qualità delle nuove concettualizzazioni rilevate sottolinea un’evoluzione importante del pensiero dei bambini: a parte l’ultima introdotta nella categoria *Trovare strategie per*

affrontare le paure, le altre si concentrano in numero significativo (16) all’interno della categoria *Affrontare una sfida per il bene di qualcuno*. Proprio questa categoria rappresenta, peraltro, la declinazione in senso altruistico della categoria *Affrontare sfide o avventure* che nel post-test è stata completamente abbandonata.

4. Durante la ricerca tutti i termini presentati dai bambini sono stati valorizzati dal ricercatore. Risultando sconosciuta, la parola ‘virtù’ però stata proposta dall’adulto, seguendo uno stile educativo, come concetto che può illuminare la loro esperienza etica.

5. I pensieri complessi per definizione non sono codificabili, quindi non entrano in un coding system, con la conseguente impossibilità di comparazione. Non rispondendo quindi alla domanda di ricerca del presente paper non vengono qui presentati.

6. Una nota per quanto riguarda la definizione del concetto generale di virtù che i bambini sono stati invitati a definire sia al termine del pre-test che del post-test: non si è potuto procedere a una comparazione tra i concetti espressi in quanto durante l’incontro di pre-test tutti i bambini hanno dichiarato di non conoscere la parola virtù né tantomeno la sua definizione. Questi dati non vengono qui presentati.

CORAGGIO			
CATEGORIA	CONCETTUALIZZAZIONE DI PRIMO LIVELLO	ESEMPI DI DATI PRE-TEST	ESEMPI DI DATI POST-TEST
AFFRONTARE SFIDE O AVVENTURE PRE-TEST (5) POST-TEST (0)	Arrampicarsi su un albero (1)	«Quando io mi arrampico vado... vado su in un albero, cado giù e non mi faccio niente»	
	Salire sulla montagna (2)	«Una persona quando sale sulle montagne»	
	Catturare un insetto (1)	«Quando ho visto una cicala grandissima e con babbo l'abbiamo catturata»	
	Percorrere una strada lunga (1)	«Quando fa una strada lunga»	
ESSERE INTREPIDO PRE (23) POST (19)	Non avere paura di animali spaventosi (4)	«Significa non avere paura dei lupi, e anche di qualcos'altro»	
	Non aver paura dell'ombra (1)	«Non aver paura dell'ombra»	
	Non aver paura dei suoni (1)	«Non devi avere paura dei suoni»	
	Non avere paura di personaggi fantastici (7) POST (2)	«È quando un cavaliere ha paura di un drago sputa fuoco e lava, ma dopo prende il coraggio e l'uccide»	«Che uno ha coraggio quando deve affrontare un fantasma»
	Non avere paura del buio (3) POST (4)	«Vuol dire quando non hai paura del buio»	«Che bisogna essere coraggiosi del buio»
	Non avere paura dei pericoli (2) POST (1)	«Neanche del fuoco perché dopo un po' dopo si infiamma tutto»	«Perché se no ti graffia [il gatto]»
	Non aver paura (4) POST (9)	«Il coraggio è che non hai paura di niente»	«Il coraggio è che affronti delle cose che non hai paura»
	Non aver paura di luoghi spaventosi (1) POST (3)	«Non devi aver paura del bosco»	«Che uno tipo va in una grotta»
FARSI FORZA PRE (22) POST (18)	Far passare la paura per ricominciare (2)	«Il coraggio è che se hai paura aspetti un pochino, poi quando ti è passata la paura... ricominci»	

	Fare qualcosa di nuovo (2)	«Incoraggiarsi ad andare dentro a scuola a giocare con gli amici. Certo, perché da piccoli andare a scuola alla prima volta si piange. E poi dopo un po' smetti»	
	Sconfiggere le paure PRE (2) POST (1)	«E sconfiggerle... e farle andare via [le paure]»	«Se qualcuno gli passa la paura»
	Trovare la forza per riuscire a fare qualcosa PRE (3) POST (4)	«Il coraggio è quando tu hai il coraggio di fare una cosa che è troppo forte e dopo però ci riesci»	«È essere forti»
	Per affrontare le paure PRE (13) POST (13)	«Per affrontare le paure»	«Affronti qualcosa anche se ti fa paura»
ESSERE TEMERARIO PRE (10) POST (6)	Decidere di lottare (1)	«Il coraggio è una cosa che ha deciso quello che ha deciso che va a lottare»	
	Andare veloce (1)	«Andare veloce»	
	Andare incontro al pericolo PRE (2) POST (1)	«Quando c'era un lupo nel bosco e uno aveva coraggio di andarci vicino»	«Quando uno ha paura di un serpente lo affronta»
	Combattere animali spaventosi PRE (4) POST (3)	«Quando mio papà incontra l'orso e prende il "manarot" e uccide l'orso con il "manarot"»	«Quando combatti un lupo»
	Combattere personaggi fantastici PRE (2) POST (2)	«Io sono coraggioso perché combatto i lupi e i fantasmi con la spada»	«Quando affronti un drago»
	TROVARE STRATEGIE PER AFFRONTARE LE PAURE PRE (6) POST (9)	Chiedere aiuto quando si ha paura (2)	«Ho paura di incontrare, di andare nella giungla e incontrare un orso. Allora io chiamo mio papà e gli dico: "Papà per favore ammazzi quell'animale?"»
Essere sempre con i nostri amici (1)		«Il coraggio vuol dire che noi dobbiamo essere sempre con i nostri amici... perché io un giorno avevo sognato che una strega mi seguiva e avevo sognato che mi portava a casa da Manuela e mi voleva mangiare arrosto»	

	Dare un significato non pauroso all'evento (1)	«Pensiamo che non fa niente la strada di trappole, tanto se non sono con le punte non fanno niente, e se ha qualcosa di scivoloso in tasca può anche scivolare nelle altre cose»	
	Accendere una luce nel buio PRE (1) POST (4)	«Quando io sono andata in una grotta con il mio papà il mio papà ha acceso la lucina e siamo andati dentro»	«Quando io ho paura del buio e la mamma mi dice di (accendere la luce) e non ho più paura»
	Trovare un aiuto quando si ha paura PRE (1) POST (2)	«Perché mi dà la manina»	«Io una volta avevo paura di raccogliere una cimice e Gaia mi diceva: "Raccogli quella cimice, raccogli quella cimice". E allora io l'ho raccolta, perché me l'ha detto Gaia, e dopo ho trovato il coraggio»
	Attivare una strategia difensiva (3)		«Io ci avevo provato a fare una gabbia»
AFFRONTARE UNA SFIDA PER IL BENE DI QUALCUNO PRE (5) POST (16)	Salvare la principessa dal drago (1)	«Come nei film che il principe salva la principessa dal drago e dopo sconfigge il drago. È coraggioso perché lui lo fa senza paura perché vuole bene alla principessa»	
	Aiutare un amico a salire sulle montagne (1)	«Quando tira la corda sulle montagne e aiuta l'amico a salire sulle montagne»	
	Difendere la famiglia da un animale minaccioso (1)	«L'anno scorso io e mamma - il mio fratellino non era ancora nato - siamo andati a vedere le mucche. Una mucca ci ha rincorso, poi è arrivato papà, ha preso il bastone ed è tornata indietro»	
	Combattere i cattivi PRE (2) POST (5)	«Quando uno è tanto tanto coraggioso va a vedere cosa succede combatte contro qualcuno di cattivo cattivo»	«Devi essere coraggioso se (qualcuno) è cattivo»

	Proteggere chi ha paura (4)		Bambino: «Perché se uno ha paura dopo l'altro... hmm» Bambina: «Lo protegge» Bambino: «... è coraggioso»
	Salvare qualcuno (4)		«Quando vado a salvare qualcuno sono coraggioso»
	Salvare chi ha paura (1)		«Quando la mia mamma ha paura del buio e io la salvo»
	Affrontare un pericolo per i propri cari (2)		«Che una volta c'era la nebbia, tanta tanta tanta nebbia, la mamma non riusciva a vedere e ha fatto un'altra strada per venirmi a portare a scuola: è stata molto coraggiosa perché dopo ce l'ha fatta»

Tab. 2 - Coding system relativo al coraggio, nella sua articolazione comparativa tra pre-test e post-test.

In sintesi si può affermare che alla fine del percorso, seppure il coraggio è pensato dai bambini ancora nella sua forma dell'Essere intrepido, del Farsi forza, dell'Essere temerario e del Trovare strategie per affrontare le paure, il pensiero relativo a tale virtù è maturato e si è rafforzato nella sua declinazione rivolta agli altri. Il coraggio non è più soltanto un atteggiamento per se stessi, ma anche una vera e propria virtù agita per il bene dell'altro.

Al fine di mostrare la significativa evoluzione del pensiero dei bambini, si presentano e commentano solo le concettualizzazioni che mostrano tale cambiamento, attestando che le altre concettualizzazioni e categorie si mostrano in continuità con quelle già rilevate in fase di pre-test.

Le concettualizzazioni nuove appartengono sostanzialmente alla categoria *Affrontare una sfida per il bene di qualcuno*: "Proteggere chi ha paura", "Salvare qualcuno", "Salvare chi ha paura", "Affrontare un pericolo per i propri cari". In tutti questi pensieri l'attenzione all'altro è il motore del gesto coraggioso che fa affrontare paure o sfide.

Le nuova concettualizzazione "Attivare una strategia difensiva", relativa alla categoria *Trovare strategie per affrontare le paure*, rappresenta soltanto una ulteriore declinazione delle concettualizzazioni precedenti, in quanto introduce una variabile fisica (come armarsi o costruire gabbie per difendersi) tra le possibili strategie già individuate.

La generosità

Nel post-test si evidenzia un notevole incremento delle definizioni di generosità rispetto all'attività iniziale, si passa infatti dalle 40 definizioni del pre-test (delle quali 26 codificabili, 3 complesse e 11 non chiare) alle 78 del post-test (delle quali 67 codificabili, 4 complesse e 7 non chiare). In fase di pre-test infatti molti bambini non intervenivano perché non sapevano dare una definizione. Questo dato quantitativo evidenzia la maturazione del pensiero dei bambini e l'apprendimento significativo di una virtù prima poco conosciuta. Tra i pensieri analizzati sono stati riscontrati alcuni pensieri complessi, presenti in numero di 3 durante il pre-test e in numero di 4 durante il post-test.

Da uno sguardo d'insieme alla tabella riassuntiva (Tab. 3), si nota poi come una nuova categoria sia emersa dal processo di analisi, e in totale 6 concettualizzazioni di primo livello aggiuntive. La concettualizzazione del *Dare gesti di affetto*, che nel pre-test raccoglieva pensieri molto diversi fra loro, tanto da indurci a raggrupparli in una categoria generale, non compare più: nel post-test i pensieri dei bambini, aumentati di numero, hanno offerto sfumature diverse e più focalizzate in altre categorie, dimostrando così un affinamento e una maggior consapevolezza. I pensieri che nel post-test afferivano a quella categoria sono stati inseriti all'interno della nuova categoria *Volere bene*.

GENEROSITÀ			
CATEGORIA	CONCETTUALIZZAZIONE DI PRIMO LIVELLO	ESEMPI DI DATI PRE-TEST	ESEMPI DI DATI POST-TEST
DARE COSE ALL'ALTRO PRE (10) POST (32)	Dare a chi non ha (1)	«Una volta io ho dato due soldini ai bambini poveri»	
	Fare un regalo PRE (4) POST (13)	«Quando regali una cosa»	«Che qualcuno dà un dono»
	Dare in prestito qualcosa PRE (1) POST (12)	«Quando che mio fratello mi presta una cosa che io non ce l'ho è molto generoso... e io gli dico grazie»	«Che uno presta una cosa all'altro»
	Dare qualcosa a chi la chiede PRE (4) POST (4)	«Quando una persona chiede una cosa e l'altro gliela dà»	«Una volta [la maestra] Norma voleva "Semi di grano" e anche un fumetto dei supereroi che ho portato oggi a scuola... e io glieli ho dati tutti e due»
	Restituire ciò che non è proprio (3)		«Che... tipo uno ritrova qualcosa di prezioso e lo ridà a qualcun altro»

AIUTARE PRE (9) POST (26)	Dare un supporto (1)	«Quando uno non sa camminare (gli danno) il bastone e sa camminare»	
	Aiutare qualcuno in difficoltà PRE (1) POST (13)	«Quando c'è qualcuno che sta camminando, non ce la fa a camminare e lo aiuta qualcun altro»	«Se qualcuno cade lo aiuti a salire su»
	Aiutare qualcuno a fare qualcosa che non riesce PRE (4) POST (9)	«Quando qualcuno non riesce a prendere una cosa che è alta alta e uno che è alto alto lo prende»	«Quando un bambino non sa che fare allora l'altro bambino l'aiuta a fare qualcosa»
	Offrire un gesto di cura a chi non sta bene PRE (3) POST (3)	«Quando uno dà un bacio e dopo gli passa»	«Se qualcuno si è fatto tanto tanto male è meglio mettere il cerotto»
	Consolare chi piange (1)		«Quando qualcuno un po' piange è meglio consolarlo»
VOLERE BENE PRE (7) POST (6)	Dire una preghiera per qualcuno (1)	«Per me penso che quando uno della mia famiglia è in ospedale gli faccio una preghierina e dopo sono generosa»	
	Dare gesti di affetto PRE (6) POST (3)	«Quando dai una carezza»	«Che si danno tanti bacini e tante abbracciatone»
	Volere bene a qualcuno (2)		«Generosità è... qualcuno che... che gli vuole bene»
	Essere amici (1)		«Essere amici»
ESSERE ACCOGLIENTI E GENTILI PRE (0) POST (3)	Comportarsi con gentilezza (1)		«Una persona gentile»
	Accogliere un amico nel gioco (2)		«Quando una persona sta giocando con qualcun altro e (...) e un amico gli dice di sì»

Tab. 3 - Coding system relativo alla generosità, nella sua articolazione comparativa tra pre-test e post-test.

La categoria *Essere accoglienti e gentili*, che appare solo nel post-test, comprende le concettualizzazioni “Comportarsi con gentilezza” e “Accogliere un amico nel gioco”. Tutti i pensieri qui raccolti mettono in evidenza un atteggiamento capace di riconoscere nell’altro una persona che va accolta nella sua alterità e coinvolta dentro attività comuni, senza esclusione.

La categoria del *Dare cose all’altro* è quella che raggruppa il maggior numero di pensieri raccolti nel post-test, aumentati in maniera molto significativa rispetto al pre-test, dove tale categoria era già presente. Nella consapevolezza finale tale concettualizzazione viene arricchita dalla concezione di generosità come “Restituire ciò che non è proprio”: i bambini che esprimono questo pensiero riconoscono importante non appropriarsi di qualcosa che non è proprio, e cercare di restituirlo anche se avrebbero potuto tenerlo per sé.

La categoria dell’*Aiutare* viene declinata con una nuova concettualizzazione che fa riferimento al gesto del “Consolare chi piange”.

Nella categoria del *Voler bene* i bambini nel post-test esprimono il concetto centrale, non soffermandosi solo sulla descrizione di gesti concreti: troviamo così le etichette “Voler bene a qualcuno” e “Essere amici”.

Il rispetto

Per quanto riguarda la virtù del rispetto, durante l’attività di post-test sono state raccolte 71 definizioni espresse dai bambini (del-

le quali 68 analizzabili e 3 non chiare), mentre durante il pre-test erano 95 (delle quali 74 codificabili, 2 complesse e 15 non chiare). Anche in questo caso si assiste a una maturazione del pensiero dei bambini, infatti le definizioni non chiare raccolte durante il post-test si sono ridotte in modo particolarmente significativo.

Da un primo sguardo d’insieme (Tab. 4) si evince che la virtù del rispetto era già sufficientemente compresa in fase di pre-test, essendo espressa da una parola di uso quotidiano per i bambini nel post-test: non emergono infatti categorie nuove. Nel post-test si conferma una focalizzazione sulla definizione di rispetto come *Applicare le norme* e *Fare quanto richiesto*, anche se queste ultime categorie hanno subito un notevole calo numerico, mentre aumenta il riferimento al concetto di *Riconoscere il valore* e di *Prestare ascolto e attenzione*.

In sintesi, si può affermare che, pur confermandosi nelle sue linee essenziali, la concettualizzazione del rispetto è passata da una preminenza di tipo normativo (regole, obbedienza, turni, ecc.) a una di tipo attentivo come espressione della cura, evidenziando la capacità di prestare attenzione e accoglienza al valore dell’altro e dell’ambiente; temi questi che sono stati approfonditi nelle attività del progetto MelArete.

RISPETTO			
CATEGORIA	CONCETTUALIZZAZIONE	ESEMPI DI DATI PRE-TEST	ESEMPI DI DATI POST-TEST
RICONOSCERE IL VALORE PRE (9) POST (14)	Riconoscere il valore delle persone (1)	«Il rispetto è che non dobbiamo comprare tanti giochi e fare spendere alla mamma e al papà tanti soldi»	
	Prendersi cura dei giocattoli PRE (4) POST (2)	«Aver cura dei giocattoli perché se no non ne hai rispetto»	«Vuol dire rispettare i giochi»
	Riconoscere il valore della natura PRE (1) POST (5)	«Io quando sento rispetto dico: “Non strappate le foglie, se no quell’albero muore se gli strappate le foglie!”»	«Rispettare un fiore, non lo prendo»
	Riconoscere il valore delle cose PRE (3) POST (1)	«Dobbiamo avere molto rispetto per non buttare i giochi e non romperli»	«Significa che quando qualcuno deve riportare le cose le deve rispettare»
	Trattare bene una persona (6)		«Rispetto vuol dire che uno deve trattare bene una persona»
APPLICARE LE NORME PRE (32) POST (19)	Rispettare la legge (1)	«Mio padre... dice: “Rispetta le regole perché è la legge che lo dice”»	
	Rispettare le regole del convivere PRE (13) POST (11)	«Rispettare gli altri, aspettare per mangiare»	«A casa mia attaccato alla porta della mia camera c’è un calendario di rispetto delle cose belle. Io ho rispettato due cose belle: mettere le ciabatte e riordinare la camera»
	Rispettare il turno PRE (18) POST (8)	«Aspettare che uno... umh... colorare... Se non c’è più posto bisogna aspettare che uno va via... da... da il posto da disegnare... e dopo c’è un posto per disegnare, poi»	«Aspettare sullo scivolo... uno alla volta»
FARE QUANTO RICHIESTO PRE (14) POST (9)	Seguire le indicazioni (5)	«E ci dice la maestra quando dobbiamo colorare»	

	Corrispondere a una richiesta PRE (2)	«È... se uno ti chiede una cosa... eh... devi fare uno sforzo e farla»	
	Obbedire PRE (7) POST (9)	«Per me è che se mamma e papà mi dicono che devo... gioco e non voglio lavarmi le mani prometto che gioco ancora un pochino e poi rimetto a posto i giochi e mi vado a lavare le mani»	«Ho detto va bene a mio babbo anche se io sarei voluta andare a casa mia a mangiare»
PRESTARE ASCOLTO E ATTENZIONE PRE (1) POST (7)	Non interrompere chi parla (1)	«Aspettare un minuto che (la maestra) finisce una cosa... che chiacchieri con i genitori, e bisogna aspettare»	
	Ascoltare (7)		«Che quando uno parla lui ascolta»
USARE BENE LE PAROLE PRE (4) POST (4)	Non dire cose che non devo dire (2)	«Se qualcuno dice delle parolacce io gli dico: "non si dice!", (e) gli dico pure... che deve dire di rispettare le regole»	
	Dire agli altri le cose belle e non brutte (1)	«Che uno ti rispetta vuol dire che non ti dice le cose brutte, ti dice le cose belle»	
	Stare in silenzio PRE (1) POST (3)	«Quando qualcuno deve stare in silenzio»	«Rispettare il silenzio»
	Parlare piano (1)		«Quando ho rispettato (la nonna malata) e ho parlato (piano)»
COMPORTRARSI BENE PRE (4) POST (5)	Non essere maleducato PRE (3) POST (1)	«Vuol dire non essere maleducato con la mamma»	«Significa essere educato»
	Fare il bravo PRE (1) POST (2)	«Significa, il rispetto, fare il bravo; e quando si fa il bravo nessuno ti fa male»	«Che faccio il bravo»
	Prestare le cose (1)		«Prestare le cose»
	Essere gentili (1)		«Essere gentili»
RISPETTARE L'ALTERITÀ PRE (3) POST (4)	Dare ascolto agli altri, accogliendo le loro decisioni (3)	«Il rispetto che bisogna ascoltare gli altri; che se uno non vuole giocare con te non gioca»	

	Accogliere la volontà dell'altro (4)		«Perché io ero con Stefano e lui voleva guardare un cartone ma io volevo prima mangiare ma dopo l'ho rispettato e abbiamo prima guardato un cartone»
SOCCORRERE PRE (5) POST (5)	Salvare (2)	«Quando qualcuno salva un animale che è in pericolo»	
	Aiutare PRE (3) POST (5)	«Quando qualcuno aiuta un uomo»	«Quando qualcuno si fa male, lo aiuti e poi si passa la ferita»
ESSERE LEALI PRE (3) POST (1)	Tenere fede all'impegno preso (1)	«Che un giorno cucina la mamma e un giorno cucina il papà»	
	Restituire le cose PRE (2) POST (1)	«Quando mi rubano... quando mio fratello gioca con qualcosa di mio...: "Gioca pure, però dopo me lo ridai"»	«Vuol dire che qualcuno aveva rubato un gioco e poi glielo ridava»

Tab. 4 - Coding system relativo al rispetto, nella sua articolazione comparativa tra pre-test e post-test.

Nel post-test la categoria *Riconoscere il valore* si arricchisce della concettualizzazione "Trattare bene una persona", segno di un atteggiamento che di fronte all'altro cerca il modo per fare del bene.

Per quanto riguarda la categoria *Rispettare l'alterità* è necessaria una breve premessa. La categoria risulta nuova, sebbene in essa siano state comprese anche 3 espressioni raccolte nel pre-test. Nell'analisi dei dati di pre-test, infatti, tali poche espressioni erano state semplicemente rubricate sotto la categoria del *Prestare ascolto e attenzione*, senza comunque perdere la sfumatura dell'accoglienza delle decisioni altrui (il nome dell'etichetta era infatti: "Dare ascolto agli altri, accogliendo le loro decisioni"). Nella categorizzazione del post-test, però, è emerso con chiarezza

il concetto dell'accogliere la volontà dell'altro non più come semplice sfumatura, ma come concetto chiave. Si è quindi deciso di analizzare anche le precedenti affermazioni secondo una duplice concettualizzazione, che non perdesse le due dimensioni di ascolto e di accettazione dell'altro. In questo modo si evince che il pensiero dei bambini si è evoluto, in quanto non parlano più di una semplice accettazione del pensiero dell'altro, ma di una forma di rispetto più radicale, in quanto la volontà dell'altro viene accolta e assunta, dandole la precedenza.

Nella categoria *Prestare ascolto e attenzione* si inserisce la nuova concettualizzazione "Ascoltare", che fa emergere una attenzione particolare dei bambini nel fare spazio alla parola che permette all'altro di esprimersi.

La categoria dell'Usare bene le parole si conferma nelle sue linee essenziali e si arricchisce di una sfumatura di attenzione particolare: "Parlare piano".

La categoria del Comportarsi bene si arricchisce di due nuove etichette: "Prestare le cose" e "Essere gentili", espresse in maniera molto sintetica dai bambini stessi.

La giustizia

La virtù della giustizia, tanto all'inizio che al termine del percorso educativo, risulta numericamente la meno riconosciuta dai bambini: i pensieri che la definiscono nel post-test sono 34 (dei quali 26 codificabili, 2 complessi e 6 non chiari), mentre nel pre-test 79 (dei quali 56 codificabili e 23 non chiari). La differenza sta però nel numero di pensieri non chiari e codificabili che sono drasticamente diminuiti nel tempo: 23 nel pre-test e solo 6 nel post-test. Nel post-test emergono anche, a differenza del pre-test, 2 pensieri complessi.

Durante il pre-test inoltre alcuni bambini non erano in grado di esprimere il concetto di giustizia, e sono ricorsi ad esprimere il concetto del "non è giusto" oppure hanno esemplificato le conseguenze di un gesto di ingiustizia. Se dal concetto di ingiustizia è semplice ricavare una concettualizzazione in positivo della virtù, la questione delle conseguenze va trattata a parte. Durante il pre-test i bambini esprimevano il loro senso del "non è giusto" quando in loro si manifesta tristezza (9) o fastidio (5) come conseguenza delle seguenti esperienze: una sconfitta (4), non poter soddisfare un desiderio (4), dover fare qualcosa contro voglia (2), essere

stati sgridati (2) o rimasti infastiditi (2). Nel post-test il numero di espressioni legate alle conseguenze di un gesto di ingiustizia praticamente scompare (da 14 a 1), segno questo di una maturazione nella comprensione della virtù della giustizia e nella capacità dei bambini di concettualizzarla.

Se dunque, in valore assoluto, le definizioni sono numericamente inferiori, la qualità di quelle espresse (che sanno esprimere il concetto in sé, senza ricorrere al suo contrario o alle sue conseguenze) dimostra una significativa maturazione concettuale.

Il coding system (Tab. 5) mette inoltre in evidenza un forte dinamismo del pensiero dei bambini, visibile dal fatto che, al termine del percorso, scompaiono 3 categorie preesistenti e ne compaiono 3 nuove.

Tra le nuove tre categorie quella numericamente più significativa è *Distribuire in modo equo*: tale concetto esprime uno dei significati centrali della virtù della giustizia. Questa categoria si articola nelle seguenti concettualizzazioni: "Dare a ciascuno secondo il suo bisogno", "Dare più regali a chi ne ha meno", "Condividere i giochi".

La nuova categoria *Correggere chi sbaglia* introduce il concetto di giustizia "correttiva". Significativo notare come solo un bambino parli della giustizia come punire un atteggiamento sbagliato (concettualizzato come "Punire chi prende cose non sue"), mentre 3 pensieri propongono un atteggiamento di correzione. Questo è segno di un raffinato pensiero etico che, seppure riconosce la necessità a volte di punire l'errore, è in grado di evidenziare l'aspetto formativo della giustizia ("Correggere").

GIUSTIZIA			
CATEGORIA	CONCETTUALIZZAZIONE DI PRIMO LIVELLO	ESEMPI DI DATI PRE-TEST	ESEMPI DI DATI POST-TEST
RISPETTARE L'ALTERITÀ E I SUOI DIRITTI PRE (4) POST (0)	Rispettare la volontà dell'altro (1)	«Quando mio fratello non vuole salire su io dico: è giusto»	
	Rispettare il turno per dare la possibilità a tutti (1)	Insegnante: «Però anche il turno è giusto, perché è giusto? Provate a pensarci» Bambino: «Perché tutti vogliono fare»	
	Accogliere (1)	«Significa come accogliere»	
	Riconoscere la proprietà (1)	«Perché se una cosa è sua è sua»	
FARE E DIRE COSE IN MODO CORRETTO PRE (17) POST (0)	Rispondere correttamente (11)	«Se tipo tu fai una domanda a scuola e dicono: "Come nascono i fiori?". "Con i semi!. E dicono: "Giusto!"»	
	Trovare la giusta misura (6)	Ricercatore: «Se lo facciamo tutti cascano i piatti è vero? Se siamo in troppi a farlo» Bambino: «Invece due... è giusto!»	
FARE QUALCOSA CHE RENDE FELICE PRE (4) POST (0)	Rendere gli altri felici (3)	«Rendere uno felice»	
	Agire con caparbia per essere felici di sé (1)	«Quando tu vuoi fare una cosa, e un altro non te la fa fare ma tu la fai perché... è vero, e dopo sei felice»	
AIUTARE PRE (5) POST (1)	Salvare qualcuno (1)	«Quando qualcuno si perde e qualcuno lo salva»	
	Salvare un albero (1)	«La giustizia è quando un albero sta per cadere e qualcuno gli mette una cosa sotto e lui sta su»	
	Aiutare qualcuno in difficoltà PRE (3) POST (1)	«Quando un uomo cade giù e lo aiuta».	«Quando qualcuno si fa male, lo devi aiutare»

FAR QUEL CHE SI DEVE PRE (5) POST (4)	Fare il proprio dovere (1)	«Tipo devi fare un corso di nuoto ma tu non lo vuoi fare ma è il tuo dovere. Perché dovere e giustizia sono la stessa cosa»	
	Rispettare il turno per lavorare bene (1)	Insegnante: «Una volta per uno lo facciamo tutti» Bambino: «Se no tutti facciamo cadere i piatti»	
	Far rispettare le leggi (1)	«Giustizia vuol dire polizia... perché ci lavora il mio babbo»	
	Rispettare le regole PRE (2) POST (4)	«Che si rispetta le regole»	«Rispettare la fila»
NON MANCARE DI RISPETTO PRE (7) POST (6)	Non vedersi sottrarre qualcosa (3)	«Se qualcuno mi ruba un gioco io dico: "Non è giusto"»	
	Non pretendere qualcosa (2)	«Che quando mio fratello vuole un gioco io dico: "Non è giusto"»	
	Non rompere le cose (1)	«Io ho visto Ralph spaccatutto... Era cattivo e spaccava le cose»	
	Dare la possibilità agli altri di giocare PRE (1) POST (2)	«Che non è giusto che non voleva andare fuori dal gioco... Perché tu volevi giocare a quel gioco»	
	Non escludere l'altro da un'amicizia (2)		«L'altra bambina ha detto: "Io non voglio essere tua amica perché tu stai tanto con i piccoli": non è giusto!»
	Non rubare (2)		«I ladri non sono giusti perché loro sono cattivi»
DISTRIBUIRE IN MODO EQUO PRE (0) POST (8)	Dare a ciascuno secondo il suo bisogno (4)		«Dare ad ognuno quello che serve»
	Dare più regali a chi ne ha meno (3)		«È quando qualcuno ha un regalo e gli altri ce ne ha tanti, e qualcuno dà ancora a chi ce ne ha uno: questo è giusto»

	Condividere i giochi (1)		«La giustizia è una cosa che quando uno è arrabbiato e quell'altro non vuole dargli proprio niente niente, dopo gli dice: "Per favore possiamo giocare tutti e due?"»
CORREGGERE CHI SBAGLIA PRE (0) POST (4)	Correggere (3)		«Quando faccio arrabbiare il babbo però lui mi sgrida e io imparo»
	Punire chi prende cose non sue (1)		«È giustizia quando uno ti prende le cose dalla mano che non sono sue e dopo la mamma tipo lo mette in punizione»
SEGUIRE LE INDICAZIONI PRE (0) POST (3)	Ascoltare i genitori (2)		«Tipo quando uno fa il bagno che la mamma glielo aveva detto: questa qui è una cosa giusta»
	Obbedire all'allenatore (1)		«Quando io andrò a giocare a calcio che sarò bravo ad ascoltare tutto quello che mi dice l'allenatore»

Tab. 5 - Coding system relativo alla giustizia, nella sua articolazione comparativa tra pre-test e post-test

La categoria *Seguire le indicazioni* arricchisce il post-test con due nuove concettualizzazioni: "Ascoltare i genitori" e "Obbedire all'allenatore". Se nel pre-test i bambini parlavano di un generico *Fare quel che si deve*, ora la visione si allarga al rispetto di indicazioni che è bene seguire per fare la cosa giusta, per agire in conformità alle indicazioni date da una figura autorevole.

Sotto la categoria *Non mancare di rispetto* emerge un'evoluzione nel paragone tra due concettualizzazioni: "Non vedersi sottrarre qualcosa" e "Non rubare". Mentre nel pre-test il senso dell'ingiustizia collegata all'atto del rubare è relativo a un vissuto soggettivo, nel post-test il concetto di giustizia esce dai confini di un'esperienza "egocentrica" arri-

vando, attraverso un processo di astrazione, a una definizione oggettiva e impersonale del rubare e dunque dell'azione ingiusta. Da notare l'emergere della concettualizzazione "Non escludere l'altro da un'amicizia", che esprime l'amicizia come una necessità e un diritto.

6. Conclusioni

La ricerca qui presentata mostra come il progetto MelArete si sia dimostrato capace di dare corpo a un percorso educativo che, partendo da un solido impianto filosofico, ha stimolato i bambini e le bambine, anche così piccoli, nell'espressione e

nell'apprendimento del pensare eticamente orientato. Espressione, perché i bambini si sono dimostrati già consapevoli del valore etico di certe parole e ancor più di alcuni gesti; apprendimento in quanto, come mostrato grazie alla comparazione tra i dati del pre- e del post-test, ha saputo proporre loro nuove occasioni di riflessione e di confronto con esperienze e concetti che hanno permesso alla loro coscienza etica di maturare e arricchirsi.

Grazie alla ricerca si può presentare MeArete come significativa proposta educativa la cui filosofia e le cui attività possono essere offerte ai docenti quali buone pratiche per l'educazione etica. Non si tratta, come in nessun buon progetto educativo, di un percorso "pronto all'uso" da applicare come una serie di tecniche: piuttosto di una proposta organica e fondata offerta al docente che può (o meglio, deve) farla propria e agirla con

creatività adattandola alla concreta situazione della sua classe o sezione.

Una rilettura critica del progetto apre infatti a nuove prospettive che vedono i docenti attori protagonisti di proposte alte di educazione etica. Un'ulteriore pista di miglioramento dovrebbe prevedere il lavoro su altre virtù, anche coinvolgendo i bambini e le bambine stessi, sin dall'inizio del percorso, nell'identificazione delle piste di lavoro più vicine alla loro esperienza concreta, tanto nei contenuti quanto nelle tipologie di attività di coinvolgimento. MeArete punta sulla riflessione attorno ai concetti etici e alle pratiche delle quali i bambini e le bambine sono protagonisti o alle quali assistono: la creatività dei docenti può partire da queste esperienze e arricchirle, per esempio costruendo con i bambini azioni individuali e di gruppo in cui mettere in pratica le virtù, dando forma a una fattiva ricerca del bene comune.

Bibliografia

- Aristotele** (1993). *Etica Nicomachea*. Milano: Rusconi.
- Bauman, Z.** (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Boella, L.** (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boella, L.** (2018). *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Colby, A., & Kohlberg, L.** (1987). *The measurement of moral judgment. Vol 1: Theoretical foundations and research validation*. New York: Cambridge University Press.
- De Monticelli, R.** (2010). *La questione morale*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Monticelli, R.** (2011). *La questione civile*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Monticelli, R.** (2015). *Al di qua del bene e del male*. Torino: Einaudi.
- Dewey, J.** (1974). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J.** (1993). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gilligan, C.** (1987). *Con voce di donna*. Milano: Feltrinelli.
- Giorgi, A.** (1985). *Phenomenological and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

- Glaser, B., & Strauss, A.** (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Held, V.** (2006). *The Ethics of Care*. New York: Oxford University Press.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W., & Schaeffer, E.** (2004). Politics of character education. *Educational Policy*, 18(1), pp. 188-215.
- Jonas, H.** (2002). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Kohlberg, L.** (1981). *Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L.** (1984). *Essays in moral development, Vol. II: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Lickona, T.** (1978). Helping teachers become moral educators. *Theory into Practice*, 17(3), pp. 258-266.
- Mayeroff, M.** (1990). *On Caring*. New York: Harper Collins Publishers.
- Morin, E.** (2004). *I miei demoni*. Roma: Meltemi.
- Mortari, L.** (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (cur.). (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L.** (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L.** (2017). Costruire insieme un bene comune. In L. Mortari (cur.). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, pp. 9-33. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L.** (2019a). *MeArete (vol. 1). Cura Etica Virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L.** (cur.). (2019b). *MeArete (vol. 2). Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. & Mazzoni V.** (2014). *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*. Verona: Cortina.
- Mortari, L., Ubbiali, M., & Vannini, L.** (in press). *MeArete. Educazione all'etica per la scuola dell'infanzia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Moustakas, C.** (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Noddings, N.** (2002). *Starting at home. Caring and social policy*. Berkeley – Los Angeles: University of California Press.
- Platone** (2000). *Tutti gli scritti*. A cura di G. Reale. Milano: Bompiani.
- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L.** (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Pulcini, E.** (2009). *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ricoeur, P.** (1990). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Ricouer, P.** (2007). *Etica e morale*. Brescia: Morcelliana.
- Tronto, J.** (1993). *Moral boundaries: a political argument for an ethic of care*. New York: Routledge.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA111106

I recenti orientamenti sull'educazione alla Cittadinanza Globale: riflessioni e spunti per la rilettura dei piani di studio delle istituzioni scolastiche

Recent developments in Global Citizenship Education: reflections and suggestions on revising formal education curricula

Alessio Surian¹

Sintesi

L'articolo presenta una rassegna di documenti e studi che identificano nodi di contenuto e di approccio didattico per l'integrazione della cittadinanza in chiave locale e planetaria, sottolineandone aspetti relativi alle dimensioni della giustizia, della sostenibilità, della partecipazione, della diversità culturale e della decolonialità. Tutto ciò, compendiato nel recente documento di indirizzo Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale, costituisce stimolo e occasione per rivedere e aggiornare il quadro di riferimento per l'impostazione dei piani di studio nei diversi cicli dell'educazione formale.

Parole chiave: Educazione alla Cittadinanza Globale, Sostenibilità, Decolonialità.

Abstract

The paper presents a literature review focussed on key educational aspects and approaches to include local and global citizenship education in school curricula. The paper highlights the five following dimensions: justice, sustainability, participation, cultural diversity, and decoloniality. It presents how these dimensions are taken into account in a recent document called *Global Citizenship Education Italian Strategy*. The strategy provides an opportunity to revise and update the framework for the development of curricula in the different areas of formal education.

Keywords: Global Citizenship Education, Sustainability, Decoloniality.

1. Università di Padova, Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata, alessio.surian@unipd.it

1. Orientamenti di fondo

L'approvazione da parte del Consiglio Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo (CNCS) della *Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale* (2018)² mette a disposizione un documento di indirizzo che offre numerosi spunti per rivedere e aggiornare il quadro di riferimento per l'impostazione dei piani di studio relativi ai diversi cicli dell'educazione formale.

A livello internazionale, l'UNESCO, nel 1996, con "Nell'educazione un tesoro", il Rapporto della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo coordinata da Jaques Delors, definiva come centrale in ambito educativo la questione della cittadinanza, dell'imparare a vivere insieme in risposta alle tensioni chiave della società contemporanea con cui l'educazione è chiamata a confrontarsi e fra cui figurano la tensione tra l'universale e l'individuale e la tensione tra il bisogno di competizione e la preoccupazione per le pari opportunità. Al cuore delle interazioni sociali c'è il ruolo e la comprensione delle abilità di tipo cooperativo, affermate con forza, come utopia necessaria, già dal Rapporto della Commissione Delors. L'osservazione in ambito didattico di metodologie collaborative suggerisce di prestare specifica attenzione a capacità relazionali relative a: comunicazione interpersonale; leadership condivisa; soluzione collettiva dei problemi; trasformazione positiva e costruttiva dei conflitti; processi decisionali collettivi. Il linguaggio dell'apprezzamento e della cooperazione (Surian, 2008) gioca un ruolo chiave nel promuovere tali abilità che sono, invece, ostacolate dal linguaggio

del deficit, della gestione, del controllo. La Commissione Delors affermava la necessità di impostare i curricula non solo a partire dai tradizionali tre pilastri dell'imparare a conoscere, fare ed essere, ma anche a partire da percorsi che incoraggino l'imparare a vivere insieme, sviluppando comprensione nei confronti degli altri, riconoscimento dell'interdipendenza, della collaborazione nel gestire i conflitti, dei possibili progetti comuni, in uno spirito di rispetto per i valori del pluralismo e della pace. Come?

Il Premio Nobel per la Pace 2014 (condiviso con Malala Yousafzai) Kailash Satyarthi esprime senza parafrasi:

«La ricerca del sapere comincia dalle domande o dalle risposte? A mio parere, il viaggio di ognuno nella vita comincia con le domande. Ma oggi a scuola abbiamo adottato un modello che dà ai bambini risposte ancor prima che possano porre domande. È un atteggiamento teso ad evitare che da grandi si possa porre in questione il potere. La nostra sfida è, invece, come condividere sapere generatore di cambiamento, capace di trasformazione» (2003, p. 87).

Questo interesse per le relazioni di potere esplicita l'educazione alla cittadinanza come ambito di attenzione per l'interazione fra dimensione cognitiva e affettivo-motivazionale, valorizzando le esperienze personali e collettive e identificando, come evidenziato da studiosi quali François Audigier e Milena Santerini, una sfera particolarmente generativa per osservare e riflettere sulle relazioni tra esperienze e saperi.

Molto utile appare la distinzione che Danilo Dolci opera fra potere e dominio, connotando il potere come dotazione indispensabile alla persona che intende agire

nei processi di socializzazione, capacità di farsi portatori di libertà, di progettare e trasformare, di operare scelte consapevoli. In questa prospettiva assumono un ruolo centrale la creatività e la dimensione collettiva nei processi formativi: «*L'immaginare creativo opera oltre sé. Profeta, esprime nuova realtà: smette di inchinarsi riverente a chi distrugge distruggendosi, smette d'inchinarsi riverente alla miope smania del principe, cerca nel governare corresponsabili prospettive*» (Dolci, 1993, p. 148).

Biesta, De Bie e Wildemeersch (2014, p. xiv) invitano a considerare come complessi i rapporti fra educazione e democrazia, cioè dei processi e delle pratiche di apprendimenti civici. In particolare questi autori mettono l'accento sulla dimensione pubblica di tali processi. Non si tratta solo degli spazi fisici in cui avvengono tali pratiche, ma anche di attenzione alla qualità delle azioni e delle interazioni sociali tese a suscitare e sostenere la capacità di attraversare e collegare diversità dando valore all'equità, alla libertà, alla solidarietà:

«In tal senso, le relazioni pubbliche si distinguono dalle relazioni private, familiari o di parentela, così come dalle transazioni e dagli scambi economici. Questo specifico ambito della sfera pubblica, come luogo in cui e attraverso cui le relazioni democratiche possano stabilirsi ed essere agite, evidenzia anche uno dei persistenti nodi della democrazia (tanto più rilevante nell'era delle politiche identitarie e del neoliberalismo): la sfera pubblica sta venendo rimpiazzata o distrutta da relazioni private identitarie o di mercato votate alla competizione e al guadagno finanziario».

La dimensione del potere e delle responsabilità e capacità relative alle decisioni mette

in evidenza l'influenza del contesto scolastico a livello strutturale e invita a osservare i casi in cui chi ha ruoli e competenze decisionali è in grado di favorire e sostenere processi partecipativi. In tal senso, nel porre in risalto le competenze politiche e i modi per favorirle in ambito educativo, Daniel Schugurensky (2002), docente e ricercatore presso l'Università dell'Arizona, sottolinea i legami fra il concetto di capitale politico e una prospettiva emancipatrice della cittadinanza: il nodo sta nella tensione a offrire a tutti pari opportunità nell'influenzare le decisioni di chi governa. Perché alcuni dispongono di un maggiore capitale politico rispetto ad altri? Quali fattori accrescono o inibiscono la capacità di influenzare le decisioni di chi governa? Il concetto di capitale politico è altamente dinamico. La capacità di una persona e di un gruppo di influenzare i processi politici può variare col tempo e in contesti diversi. Per Shugurensky (2002) è plausibile suggerire che i cittadini che hanno maggiori capacità in un ambito di competenza politica (per esempio maggiormente competenti in merito al funzionamento dei processi politici) abbiano, in aggiunta, più probabilità di poter disporre di maggiori capacità anche in altri ambiti (per esempio avranno probabilmente maggiore fiducia nelle proprie capacità di saper influenzare i meccanismi politici). I molteplici meccanismi di "conversione" fanno sì che chi dispone di maggiore capitale politico abbia spesso migliori condizioni anche in relazione ad altre forme di capitale (economico, sociale e culturale).

In prospettiva mondiale, per Davies *et al.* (2018, p. xxiv), l'educazione alla cittadinanza

2. <https://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf>

va strutturata a partire da cinque aree concettuali: (i) giustizia; (ii) equità; (iii) diversità; (iv) identità e senso di appartenenza; (v) sostenibilità. In particolare le ultime tre aree, nei decenni scorsi, sono state al centro di sviluppi e dibattiti intensi e meritano un approfondimento in chiave di processi educativi nei prossimi paragrafi.

Questi temi sono ripresi nei documenti chiave sulle competenze in ambito educativo recentemente pubblicati dall'UNESCO (2013, 2015) e dal Consiglio d'Europa (2018).

L'impostazione UNESCO, pur parlando di competenze, mantiene un linguaggio legato agli obiettivi didattici negli ambiti cognitivo, affettivo e comportamentale.

Le abilità cognitive riguardano: acquisire conoscenze, analisi e pensiero critico circa le questioni globali, regionali, nazionali e locali e l'interazione e l'interdipendenza dei diversi Paesi e dei diversi popoli.

Le abilità socio-emotive riguardano: sperimentare un senso di appartenenza a una comune umanità, condividerne i valori e le responsabilità, sviluppare empatia, solidarietà e rispetto delle differenze e dell'alterità.

Le abilità comportamentali riguardano: agire in maniera efficace e responsabile a livello locale, nazionale e globale per un mondo più sostenibile e pacifico.

Il consiglio d'Europa articola l'elaborazione del quadro di riferimento per l'educazione alla cittadinanza in tre volumi che affrontano i diversi ruoli di docenti e discenti e raggruppano le venti competenze chiave in quattro aree: conoscenze e comprensioni critiche, atteggiamenti, abilità, valori. In quest'ultima area, in particolare, si ritrovano: valorizzare la

dignità umana e i diritti umani; valorizzare la democrazia, la giustizia, l'equità, l'uguaglianza e il primato del diritto; valorizzare la diversità culturale.

2. Diversità e capacità dialogiche

In che modo Consiglio d'Europa e UNESCO traducono educativamente la dimensione del "valorizzare la diversità culturale"?

Per il Consiglio d'Europa (2018) si tratta di favorire tre tipi di atteggiamenti: apertura all'alterità culturale e ad altre credenze, visioni del mondo e pratiche; rispetto; tolleranza dell'ambiguità.

L'UNESCO (2013) mette a disposizione "Intercultural Competence: Conceptual and Operational Framework", una proposta di cornice di riferimento sulle competenze interculturali, in continuità con documenti quali "Guidelines on Intercultural Education" (2006) e "World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue" (2009) e a partire dalle sette competenze individuate nel Report del 2011 ("State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and Skills").

Rispetto al quadro di riferimento del Consiglio d'Europa, l'atteggiamento del rispetto è citato in modo identico ed esplicitato come "apprezzare gli altri"; l'atteggiamento di apertura viene definito come riconoscere altre prospettive e visioni del mondo (rintracciandovi sia aspetti di somiglianza, sia di diversità rispetto ai propri riferimenti); la tolleranza dell'ambiguità viene articolata in tre aree di competenza: ascolto (sapersi coinvolgere in un autentico dialogo interculturale); adatta-

mento (la capacità di adottare temporaneamente altre prospettive); umiltà culturale (saper unire il rispetto all'autoconsapevolezza). A queste cinque aree di competenza l'UNESCO aggiunge la consapevolezza/identità (autopercezione delle lenti attraverso cui guardiamo il mondo) e il saper costruire relazioni (sviluppando legami personali a lungo termine attraverso le culture).

Questi documenti recenti prendono atto che, accanto alle tre dimensioni - civile, sociale, politica - generalmente associate al riconoscimento e alla promozione dei diritti e della "cittadinanza", è emersa nei decenni scorsi una quarta dimensione, quella culturale (Banks 2008).

La dimensione della "diversità" permette di distinguere almeno tre tipi di approcci alla cittadinanza democratica con implicazioni per quel che riguarda l'idea di individuo, di identità di gruppo, di partecipazione alla sfera pubblica e di equità nei confronti delle minoranze.

L'approccio **liberale** sottolinea che la cittadinanza è una sfera di potenzialità e pone l'accento sui diritti degli individui a trascendere ruoli e identità prestabilite. In questo senso contrappone diritti individuali e diritti collettivi, mettendo in guardia rispetto ai pericoli insiti in un forte investimento in identità etniche e religiose che possono risultare un motore di divisione sociale, una posizione che può essere utilizzata per legittimare atteggiamenti assimilazionisti nei confronti di migranti e minoranze (Banks 2008). Questa impostazione è stata, quindi, modulata in chiave culturale sia attraverso un approccio **comunitario** che riconosce l'importanza del senso di identità

conferito dall'appartenenza a un gruppo culturale, sia dal **repubblicanesimo civico** nella misura in cui responsabilizza le istituzioni politiche rispetto alla mediazione dei conflitti sociali. Nel primo caso, il rischio è quello di ridurre le identità a entità predeterminate; nel secondo, di ricondurle in modo prioritario alla sfera privata.

L'approccio **multiculturale** si propone di superare questi limiti a partire dal riconoscimento delle condizioni strutturalmente inique nei confronti di minoranze e migranti. Privilegia, quindi, i diritti di gruppi linguistici e culturali e azioni di discriminazione positiva che possano promuovere una maggiore equità civile, sociale e politica (Kymlicka 1995).

L'approccio **cosmopolita** tenta di andare oltre le precedenti posizioni e mette in evidenza soprattutto tre pilastri. Parte dai **diritti umani**, in quanto aspirazione morale e motore di iniziative politiche e di cittadinanza (Sen 2010); in secondo luogo interroga e sollecita tutti gli individui a *fare la propria parte* perché ogni persona abbia la possibilità di vivere una vita dignitosa, pur senza negare che la singola persona ha la responsabilità ultima riguardo alle proprie scelte nella vita (Appiah 2008, p. 95); infine privilegia il principio democratico che dà importanza al **dialogo** fra diversi (Appiah 2008). Studiosi come Barry (2010) e Alviar-Martin (2018) sostengono che la cittadinanza non possa più basarsi soltanto sui confini dello stato-nazione, ma vada compresa tenendo conto dei sentimenti che permettono ai cittadini di riconoscersi in una molteplicità di gruppi, compresa la comunità umana nel suo complesso. I processi di internazionalizzazione dell'economia e della

cultura permettono di coltivare affinità planetarie e di mobilitare iniziative transnazionali in merito a sfide ambientali, così come a discriminazioni e ingiustizie dovute a questioni di genere, classe sociale, appartenenza identitaria, lingua.

Le dimensioni del dialogo e dell'autopercezione delle lenti attraverso cui guardiamo il mondo sono messe in rilievo da ricercatori come Schellhammer (2018), il quale evidenzia l'importanza dei nostri dialoghi interni al fine di rendere possibili i dialoghi con gli altri, specialmente quando ci troviamo in contesti caratterizzati da diversità culturale. Non si tratta, quindi, di dotarsi principalmente di conoscenze e tecniche comunicative, ma di imparare i modi in cui la diversità ci mette in difficoltà con noi stessi, di come avvertire il nostro disagio e la nostra ansia e di come tutto ciò generi in noi insicurezza. Per farci capire questo diverso approccio alle relazioni interpersonali, Schellhammer propone il termine tedesco *umwendung* (capovolgimento): si tratta della capacità di prestare attenzione alla nostra esperienza nel momento in cui incontriamo la diversità, dirigendo maggiore attenzione al prendersi cura di noi stessi, alle nostre ombre interne, alla nostra capacità di riconoscere e fare i conti con quel che non conosciamo di noi.

3. Sostenibilità

L'ambito della sostenibilità offre un quadro di riferimento condiviso a livello internazionale grazie agli obiettivi di sviluppo sostenibile (*Sustainable Development Goals*, SDG), cioè a un insieme di obiettivi pensati per il futuro

del pianeta. L'Organizzazione delle Nazioni Unite li promuove per il periodo 2015-2030. Nell'agosto 2015, 193 Paesi (in Italia l'agenzia responsabile è l'Asvis) hanno concordato i 17 obiettivi e, per ognuno di loro, alcune mete specifiche, per un totale di 169.

L'ambiente e la sostenibilità sono due temi esplicitamente affrontati dal Consiglio d'Europa (2018), che li lega alla dimensione economica in riferimento all'area delle conoscenze e comprensioni critiche indispensabili per l'educazione alla cittadinanza e li articola in sei ambiti di apprendimento: dei processi economici e finanziari e del modo in cui influenzano la società; delle relazioni fra entrate, spese, debiti, prestiti; dell'interdipendenza economica a livello globale e dell'impatto che le scelte personali, in particolare in chiave di consumi, possono avere su altre parti del mondo; dell'ambiente naturale e dei fattori che hanno un impatto su di esso; delle connessioni fra processi economici, sociali, politici e ambientali; dei temi etici legati ai processi di globalizzazione.

Sia il quadro di riferimento proposto dal Consiglio d'Europa, sia l'attenzione per l'ambiente del già citato Rapporto della Commissione Delors, risentono di un'impostazione antropocentrica, a grandi linee riferibile a un inquadramento dell'attuale era geologica come "Antropocene", termine divulgato dal chimico, premio Nobel, Paul Crutzen che richiama l'attenzione sul crescente impatto dell'azione umana sull'ambiente. In alternativa a tale termine, studiosi come Thomas Berry (2015) preferiscono quello di era "Eozoica", sottolineando una visione meno antropocentrica ed evidenziando l'urgenza di una scelta

fra l'attuale approccio tecnozoico-industriale e una possibile transizione ecozoica-biologica, riconoscendo che il Cenozoico (ossia gli ultimi 65 milioni di anni) è stato stravolto dalle dinamiche innescate dall'inquinamento e dallo sfruttamento dell'ambiente che ha accompagnato la rivoluzione industriale e la prevalenza di interessi locali, guidati da quella che Brian Swimme chiama "local mind" (mente locale). Storicamente, non siamo stati capaci di comprendere e arginare adeguatamente gli effetti della nostra impronta sul pianeta. Daniel Shugurensky considera che, in chiave di processi di apprendimento, ciò che viene sollecitato dalla transizione dall'antropocene all'ecozoico significhi «aggiornare la *Pedagogia degli oppressi* (Freire) con una *Pedagogia della Terra in grado di riconoscere che la consapevolezza è condizione necessaria, ma non sufficiente per attuare azioni trasformative*» (2017, p. 3). Anche in questa prospettiva, a integrazione della Dichiarazione Universale dei diritti umani (1948), si è cercato di affiancare la Carta della Terra (1987) che afferma l'importanza di incoraggiare e sviluppare attraverso i processi educativi l'esperienza, la riflessione, l'analisi critica, la tolleranza, la cooperazione, la compassione e il rispetto. Tale approccio interseca le ricerche e le proposte su apprendimenti e cambiamento nel contesto di un'educazione alla sostenibilità e a carattere trasformativo (O'Sullivan, 1999).

L'attivista e ambientalista indiana con un dottorato in fisica, Vandana Shiva, individua nello sviluppo industriale il progetto di origine patriarcale che nasce in Europa con la rivoluzione scientifica tra il XV e il XVII secolo e, sviluppandosi in Occidente, dà origine al

capitalismo industriale. Per Shiva, tale rivoluzione scientifica, tecnologica e produttiva trasforma il modo di considerare la Terra, le sue componenti, i suoi abitanti, riducendoli a "macchina" e "risorse", materie prime. In questa prospettiva la transizione ecozoica-biologica vede al centro la capacità generativa delle donne come movimento ecologista e femminista. Fin dal vertice delle Nazioni Unite tenutosi nel 1992 a Rio de Janeiro, questa posizione cerca di dar voce al rapporto ancestrale, spirituale che molte popolazioni indigene considerano indispensabile per innescare e coltivare il dovuto rispetto per il Pianeta.

4. Giustizia, equità, decolonialità

In un'epoca di chiusure e di rinnovata legittimazione della guerra e delle spese belliche, diviene indispensabile saper collegare i percorsi di educazione alla cittadinanza sia ai valori di una costituzione post-bellica come quella italiana, sia al superamento della definizione della pace come assenza di guerra. Johan Galtung (2008) ha suggerito che ciò equivalga a definire la salute come assenza di malattia, non ricercando cosa sia la salute e quali siano i suoi processi. In questa prospettiva Galtung propone una distinzione fra pace "negativa" (assenza di guerre), "positiva" (tensione verso una società più giusta), "nonviolenta" (superamento delle ingiustizie con mezzi nonviolenti). In particolare, Galtung pone l'attenzione sulle condizioni di violenza strutturale, quelle che ostacolano l'effettiva realizzazione delle potenzialità sociali, ambientali, economiche di una comunità.

Dussel (2003, p. 50) richiama la nostra attenzione su un passaggio indispensabile: solo la negazione del “mito civilizzatore” e dell’“innocenza della violenza moderna” rende possibile il riconoscimento delle caratteristiche di ingiustizia della “prassi sacrificale” sia in ambito extra-europeo, sia all’interno della stessa Europa, ponendo quindi le basi cognitive che permettano di superare i limiti della “ragione emancipatrice”. In questa prospettiva, una tensione trasformatrice è chiamata a ri-trovare motivazioni forti (locali?) e chiavi di lettura critiche (globali?) su cambiamenti e apprendimenti, di fronte al senso di impotenza nei confronti delle forme organizzative e produttive omologanti e anonime, che sembra segnare le condizioni di vita prevalenti in Occidente. *«Si tratta di quelle esperienze della vita associata che, come sottolineava l’etnologo de Martino, riproducono il modello naturale della forza spietata che schiaccia. Questo ambiente domesticante e potente, che insegna fermamente e progressivamente che non c’è alternativa né ribellione possibile, facilita certamente esperienze di ripiegamento, resa e non-vissuto»* (Coppo, 2005, p. 140).

Siamo di fronte ad almeno due letture della dimensione interculturale e dei suoi rapporti con i processi di apprendimento: una che rischia di essere “di maniera” e una maggiormente “critica”. È questa la posizione espressa da Catherine Walsh (2009). Nel primo caso, e il riferimento è soprattutto al contesto anglosassone, il tema centrale è quello dello sviluppo di competenze che consentano di essere efficaci in chiave interpersonale e comunicativa in contesti di diversità culturale; nel secondo si affronta il problema strutturale

del colonialismo e del razzismo, cioè si guarda alla diversità come il prodotto di strutture e matrici coloniali che generano potere “razzializzato e gerarchizzato” che vede in genere “bianchi e “sbiancati” in posizione di dominio. In questa prospettiva, l’analisi interculturale diviene uno strumento di cittadinanza attiva e un processo collettivo che parte dalle domande implicite ed esplicite di chi è in posizione subalterna, leggendo in modo intersezionale diversità culturali, fisiche, di genere, di classe. È una prospettiva che mette in evidenza quanto c’è di “funzionale” nel discorso dominante in chiave interculturale, piuttosto indifferente a eventuali trasformazioni delle istituzioni e delle relazioni sociali. Tale prospettiva è innanzitutto “decoloniale” e viene proposta con accenti diversi dalle aree che maggiormente sono state in posizione subalterna all’interno dei processi coloniali, voci indispensabili in riferimento agli strumenti in grado di suscitare pensiero critico in ambito educativo.

Dalle Americhe è ben argomentato l’invito a fare i conti con la colonialità del potere. Negli anni Sessanta del secolo scorso, ricercatori come Orlando Fals Borda in Colombia e come Anibal Quijano (2000) in Perù, mentre media e accademia puntavano la lente d’ingrandimento sui movimenti urbani, si preoccupavano del punto di vista delle lotte contadine in America Latina. Oggi, dal “Centro de Investigaciones Sociales” (CIE) di Lima, Quijano continua il lavoro di elaborazione di un’“epistemologia meridionale”, formata osservando le trasformazioni agrarie, le dinamiche dei movimenti contadini, i processi di urbanizzazione in America latina. Centrale

nella sua riflessione è la categoria della “colonialità del potere”, una dimensione che “divide” gli studi interculturali mettendo in luce come i recenti movimenti politico-culturali degli ‘indigeni’ e degli ‘afro-latinoamericani’ abbiano messo in discussione la versione europea della modernità/razionalità, proponendo in alternativa un’idea di eguaglianza sociale e una propria razionalità che nega la legittimità teorica e sociale della classificazione ‘razziale’ ed ‘etnica’ e dello statonazione fondato sulla colonialità del potere.

Insieme a quello di Enrique Dussel, il testo di Quijano è uno dei più significativi dell’antologia “Epistemologias do Sul” curata nel 2010 dal sociologo portoghese Boaventura de Sousa Santos e dalla sociologa mozambicana Maria Paula Meneses, i quali rivendicano un lavoro di resistenza e proposta di fronte al razzismo epistemico condotto dal modello dominante di produzione del sapere. In particolare, Quijano (2000) vede nella corporeità un ambito decisivo da esplorare per cercare di capire le relazioni di potere e per cercare di superare i vari dualismi eurocentrici (anima-corpo, psiche-corpo, Europa-non Europa) e pone in evidenza le classificazioni sociali tipiche del mondo occidentale, che è venuto sviluppando l’idea di classi sociali fra la fine del diciottesimo e l’inizio del diciannovesimo secolo, proprio quando si cristallizzava in Europa un’idea duale del mondo: un mondo centrato su uno sviluppo lineare che vedeva l’Europa stessa quale punto di arrivo. Questa linearità viene messa in discussione dai movimenti pedagogici cui prestano attenzione ricercatrici come Catherine Walsh a partire da una prospettiva decoloniale, rimettendo al

centro le pratiche e gli scritti di Paulo Freire che, con “Pedagogia della speranza”, mette in guardia dai pericoli che comportano posizioni intellettuali le quali, di fatto, accettano “l’inesorabilità di quanto accade” e contribuiscono a rafforzare le strutture dominanti nel confronto già impari con i “con-dannati” della terra - con un chiaro riferimento alla prospettiva proposta da Frantz Fanon (2000) di liberazione, che culturalmente comporta la capacità di sapersi posizionare altrove, “fuori”.

Intellettuale africane come Ngũgĩ wa Thiong’o chiedono: Come decolonizzare la mente? Saper decentrarsi e riposizionarsi è categoria indispensabile a una prospettiva transculturale di cittadinanza attiva. Come mettere in discussione con radicalità le categorie coloniali? Lo scrittore keniano lo ha fatto a partire dall’uso della lingua gĩkyũyũ. Romanziere e saggista, prese la decisione di scrivere in lingua gĩkyũyũ. in una cella di massima sicurezza in cui venne rinchiuso per un anno, dal 31 dicembre 1977 al 12 dicembre del 1978. È l’azione teatrale in una comunità locale ad aver provocato l’arresto. Testo e rappresentazione teatrale erano in gĩkyũyũ, “Ngaahika Ndeenda” (Mi sposerò quando vorrò). A oltre un decennio dall’indipendenza dalla Gran Bretagna, la vicenda di Ngũgĩ wa Thiong’o mette in evidenza la “colonialità” del “nuovo” potere che non vede di buon occhio la produzione culturale in lingue locali né l’affrontare temi potenzialmente trasformativi a livello sociale. Con semplicità, Ngũgĩ wa Thiong’o pone il problema: È possibile fare teatro in una comunità locale senza utilizzare la lingua di quella comunità? A chi si rivolge l’azione teatrale? Nasce in questo

contesto la riflessione sul rapporto diseguale e asimmetrico fra lingue locali e lingua coloniale, che porta lo scrittore a scegliere di scrivere in gĩkyũyũ e, in seguito, a raccogliere in “Moving the Centre” (1993) alcuni saggi sulle relazioni coloniali, scritti fra il 1980 e il 1992, e a comporre “Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature” (1986), saggio basato sulle conferenze tenute nel 1984, in occasione del centenario della Conferenza di Berlino, evento determinante per la spartizione dell’Africa fra i Paesi dell’Europa coloniale. Quest’ultimo testo è stato recentemente tradotto in italiano da Maria Teresa Carbone e pubblicato da Jaka Book con il titolo “Decolonizzare la mente. La politica della lingua nella letteratura africana”, che analizza il linguaggio in quanto mezzo più potente di cui si sia servito l’imperialismo coloniale.

Dall’Asia, ricercatrici come la filosofa indiana Gayatri Chakravorty Spivak invitano a ri-cercare lo sguardo dell’altro, sottolineando come, accanto all’area linguistica, quella geo-storica abbia un ruolo determinante nello sviluppo di capacità di pensiero critico e di dialogo transculturale. Il progetto “Through Other Eyes” (TOE, Con gli occhi degli altri) ha recentemente “tradotto” in un curriculum internazionale geo-storico il lavoro interculturale di Gayatri Chakravorty Spivak (1999). Questo approccio didattico fa ricorso per ogni argomento curriculare a una varietà di punti di vista da contesti diversi e si articola in sei metafore chiave (scrivere le identità, costruire diversità, posizionamenti, filtri e relazioni di potere, scale di valori, parzialità delle prospettive) invitando a evitare gli essenzialismi, esplorando consapevolezza e opportunità ri-

spetto ai posizionamenti e mettendo in luce i processi di ibridazione [Surian *et al.*, 2017].

In Italia ritroviamo questa prospettiva sull’insegnamento della storia in prospettiva interculturale, nel lavoro, ad esempio, di Giuseppe Mantovani (2012), con una sintonia con la cornice didattica proposta da TOE che definisce almeno quattro aspetti come particolarmente rilevanti per una riflessione sulle metodologie utilizzate nei percorsi su pensiero critico ed educazione interculturale e nella loro verifica:

- l’attenzione per gli approcci educativi che permettono di prendere consapevolezza su come il linguaggio, i sistemi di pensiero, di valore e le rappresentazioni sociali influenzino il modo in cui leggiamo il mondo;
- l’introduzione sistematica e fenomenologica di una varietà di sguardi sui temi al centro dei processi educativi, in modo da poter favorire la consapevolezza dei diversi modi in cui diversi gruppi intendono le dinamiche socio-economiche;
- lo sviluppo di un pensiero critico che sappia tenere conto sia di prospettive dominanti sia di prospettive locali e minoritarie, sapendone comprendere le premesse, e prendere in considerazione le possibili implicazioni presenti e future;
- l’attenzione per gli aspetti etici che favoriscono il dialogo, l’impegno e l’apprendimento mutuo.

Da questa prospettiva, Abdi (2015) invita a decolonizzare gli spazi dell’incontro e le relazioni in cui chi ha un ruolo di potere sia

in grado di proporre un “sapere universale” che introduca categorie del deficit nei riguardi delle vite di persone, gruppi e organizzazioni percepiti come non affini. Ciò riguarda, in particolare, le dinamiche del razzismo. Sefa Dei e McDermott (2014, p. 2) suggeriscono di considerare come obiettivo principale di un anti-razzismo critico cambiamenti e trasformazioni delle comunità in cui viviamo e delle nostre coesistenze come comunità con la natura. In questo ambito, i processi educativi sono sollecitati a identificare, mettere in discussione e contrastare le pratiche razziste, in particolare quelle veicolate a livello istituzionale. Una pratica critica antirazzista mette in luce le costruzioni sociali delle “razze” e prova a decostruire gli argomenti che facciano apparire il razzismo come inevitabile, ponendo in evidenza e offrendo opportunità di pratiche antirazziste in chiave di azioni umanizzanti e prassi istituzionali che affrontino i modi in cui la nostra società possa scegliere di essere maggiormente equa.

5. Approccio pedagogico

In chiave pedagogica, la recente *Strategia Italiana per l’Educazione alla Cittadinanza Globale* (2018) risponde ai temi messi in evidenza nei paragrafi precedenti declinandoli in undici ambiti di attenzione didattica.

1. **Co-progettazione.** Processi di apprendimento che valorizzano l’esperienza e le conoscenze e sono quindi rilevanti per chi apprende e pertinenti rispetto alle loro vite. Per quanto possibile, ciò implica processi di co-pro-

gettazione dei percorsi educativi che coinvolgano educatori e/o formatori e discenti.

2. **Metacognizione.** Potendo contare su percorsi che partono dalle esperienze e dalle parole di chi apprende, le didattiche dell’Educazione alla Cittadinanza Globale si caratterizzano per la capacità di offrire occasioni e strumenti per l’autoriflessione individuale e collettiva, in modo da poter prendere consapevolezza ed esaminare le proprie opinioni e i meccanismi con cui si creano, le fonti di informazione, i propri valori, gli stereotipi e i pregiudizi ed il rapporto con la dimensione della legalità e dei processi democratici. In una prospettiva di ascolto attivo, comunicazione nonviolenta e trasformazione dei malintesi e dei conflitti, l’Educazione alla Cittadinanza Globale incoraggia a considerare tensioni e conflitti come opportunità di apprendimento, imparando a fare i conti con le ambiguità, le incertezze, le contraddizioni legate ad un’esplorazione del mondo che prende in considerazione la propria capacità di comunicare e agire nel contesto delle relazioni interpersonali e sociali e della co-esistenza e co-evoluzione di diverse prospettive culturali e spirituali.
3. **Complessità.** L’Educazione alla Cittadinanza Globale riconosce che la complessità dei temi affrontati richiede un approccio sistemico e metodi adeguati a esplorare gli aspetti inter- e

trans-disciplinari e la dimensione affettiva insieme a quelle del conoscere e del saper agire. In tal senso, l'Educazione alla Cittadinanza Globale è anche un'educazione a saper riconoscere altri punti di vista e ad allargare e, quando necessario, cambiare il proprio repertorio conoscitivo e comportamentale.

4. **Pensiero narrativo.** Danno corpo a percorsi di cittadinanza globale approcci narrativi che favoriscono la conoscenza, il dialogo e il confronto tra specificità individuali e premesse e contesti culturali diversi. La costruzione dei significati è un processo sociale che nasce e si sviluppa all'interno di un contesto storicamente e culturalmente determinato. Attraverso le narrazioni e il raccontarsi si attuano, al tempo stesso, processi di acculturazione e distinzione dagli altri.
5. **Cittadinanza in chiave mondiale.** Dimensione che viene resa consapevole favorendo lo studio della geografia sociale e della storia in prospettiva planetaria e adottando l'indagine e l'ascolto di analisi multi-prospettiche di fronte alle situazioni di conflitto. Si tratta di rendere esplicite le condizioni di violenza strutturale in relazione, per esempio, a contesti marcati dalle dinamiche coloniali, patriarcali, di sfruttamento economico e dei territori. Tale consapevolezza comporta, inoltre, la capacità di saper coinvolgere e ascoltare testimoni per narrazioni in prima persona delle situazioni di discrimina-

zione, e transizioni capaci di attivare percorsi di confronto e conoscenza. Ancora, comporta l'offerta di corrispondenza e scambio con coetanei di altri territori e di altri contesti linguistici, compresi soggiorni di studio all'estero nel solco di tradizioni pluridecennali attivate da pedagogisti come Freinet e da associazioni di scambi internazionali e oggi, in parte, sostenute da programmi quali Erasmus+.

6. **Futuri possibili e auspicati.** L'Educazione alla Cittadinanza Globale è anche educazione di una società 'capace di futuro' e, quindi, inserisce il futuro nella scala dei tempi. Sollecita a esplorare l'orizzonte delle possibilità e a sviluppare la capacità progettuale, la dimensione del desiderio, della speranza e dell'immaginazione. Il futuro è la parte della storia che noi possiamo cambiare, consapevoli che la solidarietà verso le generazioni future è uno degli elementi della sostenibilità, insieme alla sfida del saper distinguere i futuri probabili da quelli desiderabili e sostenibili.
7. **Maieutica reciproca.** Specifico dell'Educazione alla Cittadinanza Globale è lo sviluppo delle capacità discorsive e argomentative e l'adozione di un approccio dialogico e collaborativo che sappia valorizzare le domande e le dinamiche maieutiche nella tradizione già consolidata in Italia da Danilo Dolci, ricercando contesti di comunicazione nonviolenta che suscitino interesse reciproco e permet-

tano di cogliere i punti di vista altrui.

8. **Apprendimenti trasformativi.** Percorsi di cittadinanza e prospettiva globale sollecitano la disponibilità a pensare il mondo dal punto di vista della sua trasformazione. Questo atteggiamento riguarda sia l'attenzione per i beni comuni e per l'analisi dei territori e delle relazioni in quanto sistemi potenzialmente aperti, sia la capacità di affrontare i conflitti in chiave trasformativa, imparando innanzitutto a sostare nel conflitto, esplorandone la dimensione di apprendimento a partire dalle emozioni che possono venir riconosciute e rispettate.
9. **Collaborazione.** Per essere compiutamente educativi, i percorsi di Educazione alla Cittadinanza Globale devono saper offrire condizioni e occasioni per agire collettivamente e cooperativamente, favorendo la consapevolezza anche della dimensione 'non economica' dell'agire. Questa dimensione riguarda tanto il rapporto con una varietà di linguaggi espressivi, quanto l'esperienza di metodologie specifiche per favorire percorsi partecipativi e collaborativi (come, ad esempio, il *cooperative learning*), quanto la co-progettazione di possibili iniziative e azioni a livello locale e internazionale coinvolgendo sia i discenti sia diversi attori territoriali disponibili all'animazione di comunità. Appare indispensabile introdurre nei percorsi dell'educazione formale pratiche che

hanno mostrato un'efficacia profonda in questo ambito come quelle del *Jigsaw*, della scrittura collettiva, della corrispondenza.

10. **Giochi e simulazioni.** Di particolare importanza è l'utilizzo di giochi e simulazioni e di tecnologie sia faccia a faccia sia digitali e a distanza, nella prospettiva di prendere confidenza con altri mondi e anche con la dimensione delle regole e della negoziazione.
11. **Apprendimento tra pari.** I valori dell'Educazione alla Cittadinanza Globale si riflettono nella capacità di ascolto attivo e di mutuo aiuto fra quanti sono coinvolti nei processi di apprendimento e quindi in pratiche di apprendimento facilitato dai pari.

Trasversali a questi undici ambiti sono **l'approccio esperienziale e laboratoriale** e l'attenzione agli **ambienti di apprendimento**, intendendo non solo l'organizzazione degli spazi fisici, ma anche il pensare in modo olistico i luoghi fisici e virtuali, gli spazi mentali e culturali, il rapporto con la dimensione collettiva e pubblica. Si tratta di concepire gli ambienti di apprendimento come spazi di esplorazione e di organizzazione delle conoscenze, ma anche emotivi/affettivi, focalizzati non tanto sul lato dell'insegnamento, quanto piuttosto su quello dell'apprendimento. Costruire ambienti di apprendimento significa, quindi, ricercare strategie e metodi per sollecitare, facilitare, accompagnare, sistematizzare le esperienze di coloro che apprendono nella costruzione dei loro saperi e delle loro

capacità. L'invito ancora attuale di Mario Lodi è quello di considerare l'aula-laboratorio come il luogo dove la comunità nascente trasforma l'io in noi, l'egoismo in solidarietà, sollecitando l'esercizio quotidiano del rispetto di regole che rendono possibile l'uso della libertà. Tale aula-laboratorio si inserisce in una prospettiva di ricerca-azione, di atteggiamento etnografico, che sollecita a concepire e sviluppare apprendimenti nel contesto più generale dei territori e dei processi culturali che realizzano la continuità fra diverse "strutture" materiali e immateriali: ludiche, museali, digitali, di ricerca, sperimentazione, applicazione, di studio, di apprendimento, ecc. Si tratta di un processo di integrazione che sappia far fronte nella pratica al progressivo venir meno dei compartimenti artificiali fra scienze "dure" e "umane", ma soprattutto di un'idea di saperi scientifici quali esclusivi detentori degli strumenti di razionalità. Pratiche locali di ecologia dei saperi rimandano alla necessità di pensare i processi educativi non tanto come percorsi di accumulo di rappresentazioni dell'ambiente, ma piuttosto come una consapevolezza delle forme che facilitano l'apprendimento in quanto «*processo di trasformazione del comportamento attraverso il continuo cambiamento nella capacità del sistema nervoso di sintetizzarlo*» (Maturana, Varela, 1985, p. 96).

Diviene rilevante la promozione della cittadinanza anche in chiave digitale (*digital citizenship*) a cominciare dal rendere accessibili le esperienze con software liberi e open source e con il *coding*, mettendo quindi i futuri cittadini nelle condizioni di poter scegliere fra strategie proprietarie e scelte che favo-

riscono i beni comuni. Alcune esperienze e materiali educativi già privilegiano il tema della cittadinanza digitale all'interno di progetti di interscambi europei o internazionali che si propongono di utilizzare lo spazio digitale e le piattaforme web per creare riflessione e dibattito intorno a temi importanti quali diritti umani, sovranità alimentare, Agenda 2030, sollecitando la scuola a esplorare nuove forme di utilizzo della rete e dei social media, verificandone le potenzialità in relazione alla cittadinanza in prospettiva planetaria.

6. Terminologia e declinazione delle competenze

Funzionale al pensiero critico è la capacità di evidenziare le contraddizioni ed è quindi importante problematizzare anche i concetti chiave come "cittadinanza" e "globale". Un rischio è che "globale" venga letto come "omologante", perdendo il senso di "spinta" che viene dalla dimensione di cittadinanza; quando abbinato a cittadinanza, può essere più efficace parlare di cittadinanza "attiva" (rispetto a "globale"). Può inoltre essere utile considerare anche i suggerimenti di Edgar Morin, 2005 (educazione planetaria) e Bruno Latour, 2015 (educazione terrestre). "Globale" è termine che viene considerato in contraddizione con "territoriale" nelle pedagogie decoloniali (della terra).

Un approccio che raccolga le sfide legate a una prospettiva di cittadinanza planetaria passa frequentemente per lo sviluppo delle capacità di narrazione individuale e collettiva del quotidiano a partire dalla consapevolezza che «*la ricostruzione narrativa comune non è*

un gioco a somma zero» (Bruner, 1997, p. 109) ed è alla base dei processi di apprendimento trasformativo che incoraggino l'autonomia dei partecipanti e dei gruppi facilitando l'assunzione di responsabilità da parte di tutti e processi di responsabilizzazione dal basso.

In chiave di rapporti con i territori locali, ricercatori quali Milena Santerini mettono in evidenza la centralità di tre processi relativi all'educazione alla cittadinanza: la contestualizzazione e storicizzazione del curricolo; l'adozione di un approccio processuale; l'articolazione flessibile intorno a nuclei tematici. Queste osservazioni valorizzano le specificità locali e riconoscono la compresenza e le opportunità di dialogo fra i diversi punti di vista e le diverse specificità linguistiche e culturali compresenti e confinanti.

La contestualizzazione e storicizzazione del curricolo riguarda l'importanza di innestare i processi educativi nella situazione storica, sociale e politica in cui vivono e agiscono i partecipanti e in cui essi hanno occasione di operare in quanto cittadini.

Un approccio processuale si basa su principi procedurali piuttosto che sull'esplicitare comportamenti attesi o obiettivi da raggiungere, privilegiando la comprensione critica, le capacità di giudizio, di discussione, di indagine. Si tratta, quindi, di un approccio di tipo critico che favorisce la comprensione e lo sviluppo di criteri funzionali all'apprendimento.

E' utile a tale approccio un'articolazione flessibile intorno a uno o più nuclei tematici, mappando e approfondendo centri di interesse attorno a cui sia possibile ragionare, confrontarsi, praticare l'educazione alla cittadinanza e agire di conseguenza.

Il nucleo tematico della "pedagogia della terra" permette di recuperare uno sguardo attento alla madre terra laddove il discorso dominante esibisce e impone la privatizzazione dei territori. In chiave di processi educativi ciò significa che il contesto è il curriculum e che si tratta di abbandonare il discorso riguardo alla terra così come viene tradizionalmente affrontato nelle classi scolastiche, per studiare invece quei casi in cui siamo coinvolti in conversazioni con la terra e riguardo alla terra in senso fisico, sociale e spirituale (Cajete, 1994; Wildcat et al., 2014). In questa prospettiva appare essenziale sia il rapporto con gli animali, sia quello con la flora.

L'ambito della lettura del territorio, così come quello della storia, possono trarre utili spunti didattici e di cittadinanza attiva dal favorire contesti plurilingue e dalle specificità che le diverse lingue, comprese quelle dei gruppi linguistici locali, offrono alla comprensione delle caratteristiche ambientali.

Alla luce delle capacità riferite in letteratura all'area della cittadinanza, appaiono coerenti le sette aree di competenza evidenziate nel documento di Strategia nazionale (2018):

- **cittadinanza attiva**, cioè saper operare scelte informate e applicare il sapere nella pratica;
- **approccio critico**, cioè saper decostruire le informazioni e comprendere come sono state costruite socialmente;
- **complessità e approccio olistico**, cioè comprendere le ecologie, le tensioni e gli equilibri mondiali, nella consapevolezza di vivere all'interno di un

sistema interdipendente in cui ogni azione provoca effetti sulle dinamiche locali e planetarie;

- **diversità culturale**, cioè saper considerare i contesti caratterizzati dalla diversità culturale come potenzialmente vantaggiosi per tutti, a partire dalla capacità di saper ascoltare attivamente, guardare criticamente le proprie premesse culturali e dialogare con chi manifesta altri punti di vista;
- **pratiche collaborative e dialogiche** nell'affrontare i problemi e nei processi decisionali;
- **apprendimento trasformativo**, cioè l'impegno a produrre cambiamenti a livello locale che influenzino il globale;
- consapevolezza e **responsabilità per il bene comune**.

7. Verifica

Per osservare un cambiamento in termini di sviluppo di competenze di cittadinanza globale è importante attivare modalità che valutino i processi e i risultati, come anche le condizioni contestuali. Tale valutazione va effettuata sulla base di specifici indicatori, stabiliti precedentemente in modo trasparente e condiviso. A questo proposito può essere utile il seguente quadro di riferimento, proposto dall'UNESCO (2015), come base per l'articolazione di politiche e pratiche di monitoraggio e la declinazione di descrittori di efficacia di approcci fondati sull'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG nella tabella sottostante):

Va altresì tenuta presente la distinzione evidenziata da Mannion, Biesta, Priestly e Ross (2011) tra intendere la cittadinanza come competenza (e quindi come abilità e atteggiamenti

di cui gli individui sono in possesso), rispetto al concepirla come pratica (Biesta 2009; Lawy e Biesta 2006). I documenti di indirizzo e letteratura scientifica in ambito educativo fanno riferimento soprattutto alla prima concezione e quindi all'educazione alla cittadinanza come contesto per lo sviluppo e l'acquisizione di competenze. Quali sono i problemi relativi a questo approccio? Innanzitutto individualizza la cittadinanza e la concepisce in termini di ciò che ogni individuo "possiede" piuttosto che di quel che gli individui "fanno" insieme. La premessa implicita è che la democrazia si possa realizzare a partire da un sufficiente grado di competenza da parte della maggioranza dei cittadini. Jickling e Wals (2007, p. 8) definiscono ciò come modello del "deficit", basato su un'idea trasmissiva dell'educazione tesa a produrre cittadini responsabili e obbedienti. Diversa è l'idea che la cittadinanza sia un processo che non possa essere garantito una volta per tutte e che quindi sia costantemente in fieri: rispetto alla dimensione educativa del "prodotto", la prospettiva del processo dà priorità al chiedersi innanzitutto quali pratiche di cittadinanza possano essere attivate a livello delle singole scuole e nella società e, in secondo luogo, cosa possano apprendere gli studenti da tali pratiche (Biesta, 2010b).

È in quest'ottica che i piani di studio delle istituzioni scolastiche potranno alimentarsi della visione dell'Educazione alla Cittadinanza Globale e sollecitare le categorie concettuali e gli abiti mentali richiamati dalla guida pedagogica UNESCO del 2015: un cittadino del mondo sa relazionarsi, è in grado di decentrarsi e decolonizzare il suo modo di pensare, sa muoversi dal locale all'universale sviluppando una dimensione olistica, è in grado di cogliere l'interdipendenza e pensa con mente critica, sa immaginare, progettare e agire in modo responsabile per il bene comune.

AREE	INDICATORI	SOTTOTEMI
Curriculum	Indicatore 1: evidenze che l'ECG abbia un ruolo adeguato in termini di obiettivi, politiche e pianificazione curricolare	<ul style="list-style-type: none"> • Politiche educative di ECG • Pianificazione scolastica di ECG • Curriculum di ECG • Coordinamento dell'ECG
	Indicatore 2: evidenze di processi di comprensione dell'ECG da parte di insegnanti e studenti e dell'applicazione dei principi dell'ECG nelle pratiche quotidiane nella scuola e in classe	<ul style="list-style-type: none"> • Risultati educativi in ambito ECG • Metodologie e processi di insegnamento e apprendimento • Monitoraggio dell'ECG
	Indicatore 3: coerenza della progettazione e delle pratiche di verifica con i principi dell'ECG	<ul style="list-style-type: none"> • Trasparenza • Equità • Miglioramento
Clima ed ethos della scuola	Indicatore 4: i principi dell'ECG sono adeguatamente tradotti nell'ethos scolastico	<ul style="list-style-type: none"> • Applicazione dei principi dell'ECG nella quotidianità • Relazioni ed esercizio del potere • Opportunità di partecipazione ed espressione • Procedure relative ai conflitti, alla violenza, al bullismo, alle discriminazioni
Gestione e sviluppo	Indicatore 5: evidenze di leadership scolastica efficace basata sui principi dell'ECG	<ul style="list-style-type: none"> • Stili di leadership • Processi decisionali • Responsabilità condivise, leadership distribuita, lavoro di squadra • Capacità di risposta
	Indicatore 6: presenza di una progettazione coerente con i principi dell'ECG	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipazione ed inclusione • Sviluppo professionale e organizzativo • Gestione delle risorse • Auto-valutazione, monitoraggio, responsabilità

Bibliografia

- Abdi, A. A., Shultz, L., Pillay, T.** (cur.). (2015). *Decolonizing Global Citizenship Education*. Rotterdam: Sense.
- Appiah, K. A.** (2008). Education for global citizenship. In D. Coulter, G. Fenstermacher, & J. R. Wiens (cur.), *Yearbook of the national society for the study of education*, 107, pp. 83–89.
- Banks, J. A.** (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), pp. 129–139.
- Barry, B.** (2010). International society from a cosmopolitan perspective. In G. W. Brown, D. Held (cur.), *The cosmopolitanism reader*. Cambridge, UK: Polity Press
- Berry, T.** (2015), *Evening Thoughts: Reflections on Earth as a Sacred Community*. Berkeley, CA: Counterpoint.
- Biesta, G., De Bie, M., Wildemeersch, D.** (cur.). (2014). *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*. Dordrecht: Springer.
- Cajete, G.** (1994). *Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education*. Durango: Kivaki Press.
- Consiglio d'Europa, Education Department** (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volumi 1-3*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Coppo, P.** (2005). *Le ragioni del dolore. Etnopsichiatria della depressione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Davies, I., Ho, L. C., Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y.** (cur.). (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Londra: Palgrave.
- Dolci, D.** (1993). *Nessi fra esperienza etica e politica*. Bari: Piero Lacaita Editore.
- Dussel, E.** (2003). Europa, modernidad y eurocentrismo. In Lander (cur.) (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-53). Buenos Aires: CLACSO, UNESCO.
- Fanon, F.** (2000). *I dannati della terra*. Torino: Einaudi.
- Galtung, J.** (2008). *Affrontare il conflitto, trascendere e trasformare*. Pisa: Plus - Pisa University Press.
- Latour, B.** (2015). *Face à Gaïa: Huit conférences sur le nouveau régime climatique*. Paris: La Découverte.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., & Ross, H.** (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique. In *Globalisation, Societies and Education*, 9:3-4, pp. 443-456.
- Mantovani, G.** (2012). *Spezzando ogni cuore. Dal Messico di Cortez alla Roma dell'Inquisizione*. Milano: Feltrinelli.
- Maturana, H. R., Varela, F. J.** (1985). *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*, trad. it. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Morin, E.** (2005). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la Democrazia cognitiva*. Roma: EDUP.
- Quijano, A.** (2000). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (cur.), *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO
- Satyarthi, K.** (2003). Con quali domande educiamo? In A. Surian (cur.), *Un'altra educazione in costruzione* (pp. 87-97). Pisa: ETS.
- Schellhammer, B.** (2018). The Experience of the Other and the Premise of the Care for Self. Intercultural Education as Umwendung. In F. Meijers, H. Hermans (cur.). (2018), *The Dialogical Self Theory in Education. A Multicultural Perspective* (pp. 65-79). Cham: Springer.
- Sefa Dei, G. J., McDermott, M.** (cur.). (2014). *Politics of Anti-Racism Education: In Search of Strategies for Transformative Learning*. Dordrecht: Springer.
- Sen, A.** (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Shugurensky, D.** (2017). Freire and the millennials: Revisiting the triangle of transformation. In *Rhizome freireano*, Vol. 22, disponibile all'indirizzo: rizoma-freireano.org/freire-and-the-22 disponibile all'indirizzo: rizoma-freireano.org/freire-and-the-22
- Spivak, G. C.** (1999). *A Critique of Post-Colonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Spivak: Spivak University Press.
- UNESCO - Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence, Bureau for Strategic Planning** (cur.). (2013). *Intercultural Competence: Conceptual and Operational Framework*. Parigi: UNESCO.
- UNESCO** (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*, trad. it. Centro per la Cooperazione Internazionale Trento (cur.) (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. Parigi: UNESCO.
- Walsh, C.** (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tapia, C. Walsh (cur.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wildcat, M., McDonald, M., Irlbacher-Fox S., Coulthard, G.** (2014). Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization (pp. I-XV). In *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, Vol 3, 3, 2014.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA111107

School leadership approaches and practices under the paradigm of New Public Management - an entrepreneurial perspective

Approcci e pratiche di leadership scolastica secondo il paradigma del Nuovo Management Pubblico - una prospettiva imprenditoriale

Stefan Brauckmann¹, Petros Pashiardis², Antonios Kafa³

Abstract

The New Public Management Philosophy assumes that changes in responsibilities, available resources and knowledge can have a positive impact on the successful management of an organization, and this, in turn, can have a positive impact on schools and on teaching and learning processes. In this article, we explore the significance of school leaders' entrepreneurial leadership approaches as potential leadership responses to new public management-driven changes, affecting the inner and outer world of the school. This research work presents not only the framework and the notion of entrepreneurial school leadership in conjunction with the new challenges to public management, but it also provides an empirical insight into entrepreneurial school leadership approaches across various educational contexts.

Keywords: School leadership, New public management, Entrepreneurial leadership, Parental involvement.

Sintesi

La nuova Filosofia di Gestione Pubblica presuppone che i cambiamenti delle responsabilità, le risorse disponibili e le conoscenze possano avere un impatto positivo sull'efficace gestione di un'organizzazione. Ciò, a sua volta, può avere un impatto favorevole sulle scuole e sui processi didattici e di apprendimento. In questo articolo esploriamo il significato degli approcci di leadership imprenditoriale dei dirigenti scolastici, indicandoli come potenziali risposte ai recenti cambiamenti nella gestione pubblica, con ripercussioni su tutto il settore dell'istruzione, sia al suo interno che al suo esterno. Questa ricerca presenta non solo il quadro e la concettualizzazione della leadership imprenditoriale a livello scolastico, in relazione anche con le nuove sfide della gestione pubblica, ma fornisce anche un approfondimento empirico degli approcci di leadership scolastica nei vari contesti educativi.

Parole chiave: Dirigenza scolastica, New Public Management, Imprenditorialità, Coinvolgimento dei genitori.

1. Alpen-Adria-University of Klagenfurt, Austria, Stefan.brauckmann@aau.at
2. Open University of Cyprus, Cyprus, p.pashiardis@ouc.ac.cy
3. Frederick University, Cyprus, Pre.ka@frederick.ac.cy

1. New Public Management in education and its implications for school leaders and their practices

Various authors have agreed and concluded that change is considered to be not only an important constant aspect in our lives, as well as a key challenge, but also an important factor that affects an education system which includes both the educational processes and the outcomes (Altrichter, 2017; Fullan, 2015; Brauckmann & Pashiardis, 2011). In addition to general context conditions (OECD, 2019), such as demographic developments and structural changes towards a service and knowledge-based society, also economic circumstances have been identified, such as public budgets and boundaries of national employment markets. In the past decade or so, as a policy response to those changes, more attention was paid to the new system (management) philosophy of New Public Management. This is mainly characterized by greater degrees of Autonomy, Accountability, as well as School Voice and Choice. These New Public Management approaches aim at making individual schools more effective, efficient, evidence-oriented and successful. Consequently, a great deal of attention has been given to school principals' leadership practices, such as distributed leadership styles, as well as instructional/pedagogical and transformational practices, which have proven to have an important impact on student academic outcomes, under the new (results-oriented) steering paradigm of more efficiency and more effectiveness (Pietsch &

Tulowitzki, 2017; Scheerens, 2012). Many of the aforementioned effective leadership styles resonate well with the issues of Accountability and Autonomy, which have been not only discussed but have also been the focus of research initiatives. This is less true in the case of school Competition and Marketization (Choice) which have become two hot and heavily discussed issues in recent years worldwide (Schleicher, 2018; Altrichter *et al.*, 2012; Lubienski, 2009). On the contrary, these issues have remained largely under-researched, especially with regards to their implications on school leaders' practices (Cheng, Ko & Lee, 2016; Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2014).

In addition, the same holds true for the importance of entrepreneurial leadership in public and private sector organizations when it comes to dealing with changes inside and outside the organization in order to make it more efficient and more effective. According to Yemini, Addi – Raccah & Katarivas (2015, p. 3), "entrepreneurship is considered to be the main driving force of innovation and change", through the introduction of opportunities and changes, so that efficient and effective performance can be achieved both in the private and public sector.

Furthermore, Cheng, Ko and Lee (2016) investigated various organizations and came up with the notion that breakthrough inventions, products and services are based on a new dimension of knowledge search – the search of originality. These researchers further demonstrated that incorporating original knowledge, and, in general, originality, into development could generate high-impact

breakthroughs, as well as promote breakthrough inventions thanks to the entrepreneurial approach.

Furthermore, Paleno and Kleiner (2000) stated that leadership in entrepreneurship enables economies around the world to benefit from the various positive effects of economic growth. By acting as entrepreneurs, this kind of leaders demonstrates innovation, creativity and self-determination. With regard to entrepreneurship in the USA Paleno and Kleiner (2000) argued that the long-term success of small businesses in the whole world depends mainly on: (a) the leader's skill to act in an entrepreneurial way to solve conflicts, (b) the willingness and capability to combine personal values with market potential and financial resources, as well as (c) the entrepreneur's own ambition.

Entrepreneurship is based on people or otherwise on the entrepreneur who acts as an agent of change and organizes either land, labor or capital (Rahman & Fatima, 2011). More specifically, Rahman and Fatima (2011) identified the three following characteristics which are consistently associated with the aspect of entrepreneurship: (1) need for achievement; (2) internal control; and (3) risk taking propensity. Moreover, Hisrich and Drnovsek (2002) state that the interest in entrepreneurship is engraved in business, education, government and in the overall community life.

In this respect, and turning now to school organizations, school principals, leaders or managers act as entrepreneurs in a variety of different ways, according to the level of autonomy and accountability they enjoy. Fur-

thermore, the role of parental involvement, as an entrepreneurial-oriented activity by school leaders, in improving school outcomes, has been recognized by governments and countries across Europe, USA, New Zealand etc. (Hornby & Witte, 2010). In fact, in various countries government initiatives have targeted parental involvement as a key variable in promoting educational improvement. In addition, Yemini, Ramot and Sagie (2016) in one of their articles claimed that parents' interactions within the school context have become more intense. In particular, they argued that parental interest in school choice, in conjunction with parental responsibility with regards to their children's learning outcomes, has increased. This is due to the various reforms introduced in the most developed nations, which entailed reduced funding, privatization and, in some contexts, school decentralization processes, enabling schools to have more power and autonomy. For instance, in many countries (e.g. UK, USA, Israel) schools are exposed to increasing pressures in order to perform effectively in line with governmental policies and demands (Yemini *et al.*, 2015). Thus, school principals are being held accountable for school outcomes in line with specific school regulations, circulars and guidelines. Moreover, school principals have the opportunity to extend their range of autonomy because of the possible decentralization in the educational system. In this context, parents want to have a 'voice' regarding their children's education through their active participation in school decision-making. Specifically, they have a say in areas and topics that might affect the quality of their children's education (Beck & Murphy, 1999).

2. Defining and measuring entrepreneurial leadership in its relation with New Public Management challenges: introducing the Pashiardis-Brauckmann Model (assumptions stemming from that model)

Patterns of centralization or decentralization as well as evaluation and accountability and finally patterns of Voice, Choice, Competition and Marketization set the backdrop of leadership (re)actions for each school leader. Ignoring contextual and governance issues at play might be similar to examining school leadership without acknowledging the particular conditions in which it is in fact taking place (OECD, 2008). Based on this assumption, Brauckmann and Pashiardis (2016) examined under which organizational/ environmental circumstances there is the “best fit” between what is externally (and rationally) required and what is internally (and organically) being offered as a response from a leadership perspective. Even more so, little attention has been given to school leaders’ perceptions of this New Management Philosophy in the education sector relating to their leadership practices (Hallinger, 2016), especially, as this area relates to parental Voice, Choice, Competition and Marketization of the schools.

Therefore, the Pashiardis-Brauckmann Leadership Model was conceptualized under the assumption that the above-mentioned New Public Management features, as interpreted by school leaders, influence the leadership styles adopted by them (Brauckmann

& Pashiardis, 2011). Thus, the Pashiardis and Brauckmann approach can be understood as an early attempt to re-contextualize trends of organizational entrepreneurship in the educational sector stemming from the private sector, by including a school principal’s entrepreneurial leadership style (Pashiardis & Brauckmann, 2008), as can be seen in Fig. 1.

A school principal’s entrepreneurship feature, which encompassed the various external stakeholders, was considered by Pashiardis and Brauckmann to be an essential part of school leadership. School principals are important because they are a crucial element for the success or failure of a school organization. However, engaging other important stakeholders, such as parents, could contribute to the school overall success. In fact, school leaders should explore different ways of including various external stakeholders, with the aim to accomplish the school mission. Thus, both the context around the school as well as the outer context at large seem to influence the actions of school leaders and, at the same time, seem to be influenced by school leaders themselves. Therefore, through their model, Pashiardis and Brauckmann attempted to re-establish the importance of context as it relates with the actions of school leaders themselves. Consequently, they envisioned the Entrepreneurial leadership style in their model, as the school leaders’ attempt to interact with the context they work in, the internal as well as the external context.

In essence, the Pashiardis-Brauckmann definition of Entrepreneurial style is the ability to involve, in a creative way, the commu-

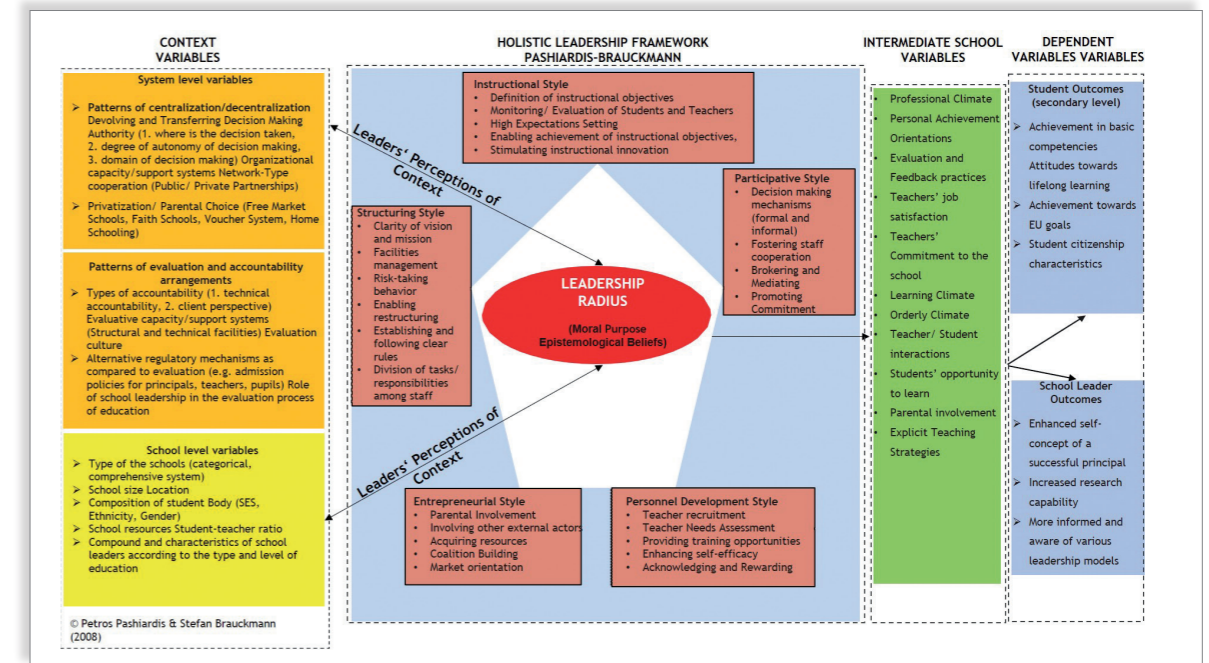


Fig. 1 - The Pashiardis-Brauckmann Holistic Leadership Framework.

nity (and especially parents) in school affairs. Taking into account the complex nature of a school’s mission, it is imperative that schools create partnerships with parents and other organized elements of the community in order to get their support. These partnerships may create a safe school environment, encourage the provision of welfare services, improve academic achievement, as well as contribute to the accomplishment of other school goals. Thus, an outward-looking school principal who builds bridges and creates strategic alliances within the context he/she operates in is a truly entrepreneurial school leader. In short, by Entrepreneurial leadership style we mean the actions, practices, and behaviors of school leaders aimed to: (1) increase parental involvement; (2) involve other external actors; (3) creatively acquire more resources; (4) to strategically build coalitions and; (5) create a market orientation for their schools.

Therefore, Pashiardis and Brauckmann argue that in general external stakeholders, in this particular case the students’ parents, are considered as a vital ingredient contributing to school success and improvement. In fact, the involvement of several external stakeholders could lead to improved school outcomes. Apparently, school principals have incorporated an entrepreneurial dimension because currently governments, communities and parents are demanding more from them. In relation to the above, it is also important to acknowledge that in the educational leadership field, entrepreneurship takes a more social meaning (Austin, Stevenson & Wei-Skillern, 2006), since it involves building relationships and alliances between the various external school stakeholders. Successful school leaders are people-centered, focused on fostering collaboration and, at same time, they get satisfaction

from seeing students develop. However, they are also focused on developing an entrepreneurship leadership approach by building the capacity of external school stakeholders. In this way, school principals can be seen as institutional entrepreneurs focused on complying with school demands, such as improving students' academic achievement. As institutional entrepreneurs, school leaders take up a central role in implementing various initiatives and changes that respond to the school needs and reflect their own interest (Yemini *et al.*, 2015).

Additionally, as mentioned before, the overall context plays an important role when it comes to exercising effective leadership styles separately or all styles combined together. As a consequence, Pashiardis and Brauckmann (2014) argue that the Entrepreneurial Leadership Style, based on their leadership framework, is also rather contextual and its application should be more closely connected with the nearby environment schools operate in. Following are some questions that might arise by looking into the school policy empirical fundamentals as well as into theoretical claims:

- Why do school principals opt for a given entrepreneurial leadership style (the aims and strategies behind EL)?
- What activities and tools do they use while exercising their entrepreneurial leadership style (Practicing EL)?
- Under what contextual/situational circumstances can an entrepreneurial leadership style be carried out (enabling & hindering factors of EL)?

3. Entrepreneurial leadership approaches and practices implemented by school principals – empirical insights

Yemini *et al.* (2015), as well as Pashiardis and Brauckmann (2019), argue that up until now, an operational and measurable concept of school principals as entrepreneurs within the school context has not yet been defined. Moreover, the researchers state that empirical studies on this topic depend mostly on teachers' reports of school principals' entrepreneurship, rather than on reports documenting the school principals' own perspectives. Similarly, Tillman (2002) argued that, although the literature contains a lot of data and information about the importance of parents' and other external school stakeholders' involvement, little emphasis has been given to the school principal's role in facilitating structures and incentives that lead to the effective involvement of potentially strategic partners, within the context of the New Public Management Reform as a comprehensive policy trend. Therefore, the question arises about the main aims and strategies that school principals adopt, in order to secure an entrepreneurial aspect within their leadership practices.

3.1. Aims and strategies behind entrepreneurial leadership

A general trend towards the Entrepreneurial Leadership Style was the result of a three-year research study entitled 'Leadership Improvement for Student Achievement' (LISA project), funded by the European

Union (and initially including seven countries) from which the aforementioned Pashiardis-Brauckmann Leadership Framework derives (Fig. 1). In fact, based on the interpretation given by the researchers, this general trend towards school principals' entrepreneurship was a response to potentially limited school resources in terms of money, time allocation, and school personnel (Pashiardis, 2014). Furthermore, Pashiardis (2014) claimed that this trend towards entrepreneurship might be interpreted as a school principal's effort to rather privately create other support systems. Moreover, Brauckmann and Pashiardis (2016) recently emphasized the close connection of parental involvement as a practical manifestation of the Entrepreneurial Leadership Style (based on the Holistic Leadership Framework - see Brauckmann & Pashiardis, 2011; Pashiardis, 2014). Based on their study, it is clear that this outward-looking style, referring to the Entrepreneurial Leadership Style entails a greater involvement of the various external forces and agents who will monitor and support the school work, and thus, they welcome it. In short, how one sees and reads the environment (both at a system and at a local level) is a very important variable in the way one will actually work on the ground (Brauckmann & Pashiardis, 2016).

In a similar vein, a study conducted by Yemini *et al.* (2015) in Israel examined 10 school principals representing the full socio-economic spectrum of the society, identified by their peers and supervision authorities as institutional entrepreneurs in a school setting. Specifically, the research team conducted in-depth interviews with the 10 principals in or-

der to learn and highlight their personal perspectives. These interviews covered school principals' views on engagement in entrepreneurial activities and lasted between 90 to 120 minutes. The data were analyzed both independently and jointly by the research team. Based on the results, the contribution highlighted common features and characteristics of the notion of entrepreneurship in school settings. Specifically, the following common features of entrepreneurship activities in schools were identified: (1) entrepreneurship in line with school values, in which school principals shape their decisions based on their school vision; (2) team-playing, that is to say that school principals, as entrepreneurs, do not work alone to promote change and innovation; (3) school principals act as entrepreneurs not only to gain access to resources, but also to create external networks and strong alliances in order to have access to funding, staff and management; and finally (4) risk taking, where risk is taken in order to expand organizational capacity despite the limited resources.

In general, the aforementioned study shows that entrepreneurial school principals seek opportunities to fulfil their school vision. They work as part of a team. They do not hesitate to begin a new project (even if funding is not guaranteed), and finally they are ready to take risks. In other words, they introduced innovation leading to profound and lasting changes (Yemini *et al.*, 2015).

Additionally, a study by Li and Hung (2009) in the Asian context and particularly in Taiwan investigated 60 elementary schools, with the aim to understand how marketing

tactics could enhance parents' loyalty and involvement in the educational context. To collect data, a questionnaire was developed. Data were collected from 1,200 parents of the students attending these 60 elementary schools. In order to analyse the data, the research team conducted a multiple regression analysis. The results indicated that marketing tactics, such as promotion activities, were the most effective strategies to build parents' loyalty in schools. Through this promotion tactics, school principals had successfully enhanced the school's image and, in turn, influenced parents' school choice and retention. Promoting the school's image turned out to be a useful tool for increasing parents' loyalty. Based on the results, a school's favorable image could be promoted through the following strategies: (1) physical facilities and equipment; (2) teachers' skills, ability, and knowledge; (3) financial aid; (4) convenient location; (5) brochures and internet postings. In general, Li and Hung (2009) argued that identifying marketing tactics that foster parents' loyalty according to each context is of great importance. Therefore, in the Asian context, school principals should attract students and parents in the school not relying only on word-of-mouth strategies, but also by carefully analyzing, planning and implementing effective marketing programs and tactics.

Similar views were echoed by Petrolino and Giannelli (2014), in relation to Italian school principals in their efforts to raise funds and acquire resources. As stressed by the two authors in a case study, the Entrepreneurial leadership style was based upon a leader's

creativity, since he/she has to find out good "opportunities", enabling the school to look beyond its walls. As the authors underline, especially a "low resources" situation is a typical situation where such a style is likely to emerge and develop, as in Italy financial resources are attributed directly to schools by the Ministry of Education, although these resources are increasingly being cut. It is thereby quite reasonable that leaders are encouraged to use an "Entrepreneurial" style in order to acquire more resources from other external agencies and organizations.

3.2. Practicing entrepreneurial leadership: parental involvement activities

An important element in relation to the Entrepreneurial Leadership Style is parents' involvement in school affairs. More precisely, according to Pashiardis (2014), parental involvement mostly includes the following aspects: (1) parents' involvement in school decision-making; (2) encouragement of constructive and frequent communication regarding children's progress; and (3) voluntary work in various activities and school celebrations. Moreover, in a recent large study conducted by Povey and co-workers (2016) in Australia, the relationship between school principals' leadership and parental involvement was investigated. Specifically, 1,233 questionnaires were distributed to principals and presidents of parents' associations in Queensland State. The importance of the study was reflected in the Australian Government's recognition to increase quality and equity in Australian

schools through the improvement of parents-school partnerships. Povey *et al.* (2016) indicated that school principals have very positive attitudes towards parental engagement and most of them appreciated the benefits derived from parental involvement, such as enhanced student outcomes, attending school events, fundraising, etc. Moreover, the vast majority of the participants acknowledged that the most effective way to engage parents in the school process is based on: (1) the creation of a respectful and welcoming environment; (2) being flexible regarding the needs of parents and families, as well as (3) on parents' opportunities to voice issues and concerns. Moreover, the majority of the participating school principals appeared to have a collaborative leadership style and valued parental involvement in their school, whilst half of them appreciated having a list of volunteering parents willing to help at any time. The only concern highlighted by the results, was whether or not school principals expect parents' engagement in areas such as school governance, whilst it is worth mentioning that a smaller minority of the participants held a negative attitude towards parents' associations (Povey *et al.*, 2016).

Furthermore, Sui-chu Ho (2009) examined the role of school leadership in conjunction with parental involvement in the Asian context. Specifically, the researcher used a mixed methods approach with case studies followed by a series of questionnaires submitted to various school stakeholders. In fact, she argued that little has been done in Asian societies in order to understand parental involvement from the school principals' and

teachers' point of view. Sui-chu Ho (2009) explored three different school leadership approaches in relation to parental involvement. Based on her results, she identified three types of schools' principal leadership in relation to parental involvement: (1) the bureaucratic; (2) the utilitarian; and the (3) communitarian one. More specifically, the bureaucratic type referred to school leaders who considered schools as a formal organization with a rigid division of labor for teachers in school and parents at home. The utilitarian type referred to school principals who typically viewed parents as tools for promoting the school's reputation, as well as willing to fulfil the home-school policy mandates of the central government. Finally, the communitarian school principalship referred to those school principals who perceived schools as small communities by emphasizing informal, enduring and trusting relationships between home and school. In general, the researcher found that parental involvement in all participating schools was characterized as a multifaceted, multi-layered, and complex situation. More specifically, she argued that parental involvement in all schools was shaped by both group beliefs, as well as by the individual and collective actions of school staff and parents. Furthermore, even if the participating school principals recognized the importance of parental involvement, they expressed their concerns as to the availability of school resources in order to mobilize and strengthen it.

Similarly, in primary schools in the UK, Mleczo and Kington (2013) studied the role of school principals in enhancing parental involvement. The students involved in the re-

search work came from different ethnic minority groups of a low social and economic status in the Midlands region of the UK. The study took four years to be completed, so that researchers could further examine the sustainability of the activities introduced by the school principal and the staff in relation to parental involvement. The researchers investigated various case studies with a semi-structured interview format involving different stakeholders, such as school principals, students and parents. Moreover, daily life stories were conducted in order to engage the research participants in a dialogue concerning their perceptions of parental engagement. The findings highlighted the crucial role of school principals in the introduction, implementation and sustainability of initiatives involving parents in school. At the same time, this piece of research acknowledged the importance of school principals who are considered leaders with a strong commitment to their school. In fact, data revealed that school principals, even if facing serious problems, demonstrated positive attitudes and openness towards parents, which resulted in a higher parental involvement. Specifically, (1) clear communication with parents; (2) a series of workshops focused on parental skills; (3) clearly communicated expectations; (4) focus on students' academic achievement; (5) conversations with parents; (6) diplomacy and interaction; and finally (7) sharing creative ideas seemed to be successful initiatives aimed at developing relationships with parents and promote their subsequent increased involvement (Mleczo & Kington, 2013). In general, this piece of research is an example of a culture

aimed at encouraging parental involvement through a strong focus on school leadership, having as its main characteristics the leader's vision and strong and clear communication.

In another study conducted in South Carolina, USA, Boatwright (2014) investigated the developing role of school leaders in parental involvement strategies in four middle schools. The researcher visited each school three times and collected data from interviews with the school principals, teachers and parents. Moreover, he shadowed the school principals and teachers for a day and finally obtained study-related documents. The researcher aimed to identify successfully implemented practices aimed at increasing social capital and academic achievement, in conjunction with parental contributions. In general, the parental involvement strategies promoted by the school principals were the following: (1) parenting activities; (2) methods of communication; (3) volunteering; (4) learning at home; (5) equal decision-making for parents/guardians. More precisely, parenting activities included district workshops, parents' orientation, parent-teacher conferences, non-academic activities, family nights, student showcase nights and technology. Communication included phone calls, mailings and newsletters, websites, emails and meetings with the school principal. As far as voluntary work is concerned, parents were offered the opportunity to carry out voluntary activities in parent organizations, extra-curricular activities, and extra help in the community. Moreover, the school principals explained that recruiting parent volunteers can be difficult, and that they need to try new strategies to involve

as many parents as possible. Furthermore, 'learning at home' strategies promoted by the school principals were of great importance. In fact, school principals highlighted the strong impact of learning-at-home strategies on students' results at school. Finally, decision-making strategies were an important policy aspect. In this study, the school principals involved parents in decision-making processes through surveys and parent assemblies.

Another study by Kondakci and Sivri (2014) examined the relationship between schools and parents in the framework of a multiple case study involving nine elementary schools in the province of Izmir, Turkey. Specifically, semi-structured interviews with school principals and schoolteachers were conducted. Data were analysed based on the content analysis method. The results indicated that school leadership maintained functioning contact and communication with parents. In fact, the content of communication between schools and parents included not only students' results, but also the general state of the school. Specifically, school principals worked to keep open channels of communication through emails, phone calls, mailing newsletters, as well as by means of frequent report cards.

3.3. Contexts of entrepreneurial leadership in schools

Yemini *et al.* (2015) point out that the conditions that allow school leaders to act entrepreneurially, as well as the impact of their entrepreneurial leadership, depend on various pedagogical and organizational issues that

still need to be studied (Yemini *et al.*, 2015). Moreover, in recent studies (Kafa, 2016; Kafa & Pashiardis, 2016) on school principals' values system and leadership styles in Cyprus, one principal who took part in a case study and was promoting the Entrepreneurial Leadership Style mainly exhibited values of Conformity and Tradition. Specifically, the principal in his effort to build relationships and contacts with various external stakeholders such as parents etc., promoted the values of Conformity and Tradition. The value system of Conformity is connected with the limitation of leadership actions that could disrupt or undermine the smooth interaction with the various internal and external school stakeholders, as well as the restriction of freedom and choice in some school decisions as a result of the centralized educational system of Cyprus (e.g. kindness, politeness, obedience, self-control). On the other hand, the value system of Tradition is mostly connected with the values of respect and acceptance of the customs of the various communities where the school is located (humbleness, respect for tradition etc.). In that case, we could argue that the school principal promoted a number of values such as kindness, politeness etc. This was done in order to create strong alliances and a helping approach toward the various external stakeholders more easily, so that they can help support the school's mission. In other words, in relation to the promoted value systems of Conformity and Tradition, it is possible to identify the principal's ability to analyse the school's surrounding contexts and then approach the various external stakeholders accordingly, in order to

create better relationships (Kafa, 2016; Kafa & Pashiardis, 2016).

Furthermore, Barr and Saltmarsh (2014) investigated parents' behaviours in metropolitan, regional and rural areas of New South Wales (NSW) in Australia and their relationship with school principals. Specifically, this study investigated parents' experiences with regards to direct and indirect relationships with schools, their level and type of involvement, and specific factors that might impact upon their engagement in school activities. The researchers conducted a qualitative study in which they carried out a total of 22 focus group interviews (from 3 to 26 participants) in urban, suburban and outer metropolitan and regional centers in NSW, with a total number of 174 participants. Based on the results of the study, Barr and Saltmarsh (2014, p. 1) inferred that parents highlighted the crucial role that principals played in shaping parents' relationship with schools, by creating the right contextual framework. In other words, school principals' attitudes, communication and general leadership practices seemed to play an important role in fostering and maintaining relationships and contact between parents and schools. The findings of this study show that "parents are *more likely to be engaged with schools where the principal is perceived as welcoming and supportive of their involvement and on the contrary, are less likely to be engaged where the principal is perceived as inaccessible in supporting parents' involvement*". Additionally, for the parents participating in this study, the school principal's attitude towards them was a significant factor in determining whether they felt entitled to be

involved and contribute to the school's activities or the opposite. Furthermore, according to Barr and Saltmarsh (2014, p. 11), "*'school choice' and associated parental expectations contributed additional layers of pressure and responsibility to the already intensified work of school principals, resulting from the need of school principals to be mindful of their role not just as entrepreneurs and 'impression managers', but rather as relationship builders in their communities*".

Furthermore, Epstein, Galindo and Sheldon (2011) tried to better understand the nature and impact of school leadership and actions on the quality of family involvement programs. In order to do that, the researchers collected data through a questionnaire from a "nested" sample of 24 districts and 407 schools in the USA. In their data analysis, they used a hierarchical linear modelling technique. In general, the findings suggest that school principals' support and assistance in favour of family involvement significantly contributed to schools' basic program implementation. Based on the study results the research team suggested a variety of policy-related actions that all schools could take into consideration, in order to increase the quality of school leadership in involving parents, based on the development of effective training programs and practices. Following are some of the actions suggested by the authors: (1) to appoint a district leader in order to assist schools in fulfilling the district policy for partnerships and to continuously improve their programs of family involvement; (2) to strengthen principals' support for partnerships, since school principals support for

partnerships has been shown to consistently, significantly and positively influence schools' basic program implementation; and (3) to extend the concepts of distributed leadership in order to incorporate families and parents into decision-making.

Moreover, Adams, Forsyth and Mitchell (2009) focused their research on understanding antecedents of parents' trust towards schools. Using questionnaires, the researchers examined school-level determinants of individual parent-school trust from a sample of 79 schools and 578 parents. An important aspect emerging from the findings of this particular study was that trust, as opposed to other variables and characteristics, is not associated with the context in which school leaders act as entrepreneurs with regards to parental involvement. In essence, the researchers came to the conclusion that parents' trust is not inherently deficient in schools plagued by social and contextual challenges. Adams, Forsyth and Mitchell (2009) argued that, regardless of the contextual elements such as poverty status, school size, diverse ethnic composition, and school level, school principals could in fact build and even sustain parents' trust by aligning particular policies and practices to address the affective needs of parents.

In another case study conducted at two elementary schools in the Los Angeles school district, Bolivar and Chrispeels (2011) collected data from multiple resources, such as observations of parent classes and implementation of focus groups interviews from various school stakeholders. The results suggested that increased parents' explicit knowledge

of the educational system, coupled with opportunities provided by the school principals, seemed to influence how well parents support their children's education. However, one important element in the above interaction was the aspect of trust showed by school principals towards students' parents. In this study, the participating parents showed two types of trust: (1) relational trust with school principals; and (2) relational trust with the other school staff. In order to create this kind of trust, channels of communication should be incorporated in all relationships between school leadership and parents. Therefore, once again the concept of trust acts as an important catalyst for parental involvement.

Finally, Watson and Bogotch (2015) highlighted four themes related to school leaders' challenges that can act as impediments to parental involvement. In this piece of research, the participating school principals identified certain themes in relation to the parents' low SES background: (a) culture and language, (b) poverty, (c) overemployment, and (d) access and literacy with respect to technology. In order to perform this research, the researchers employed the notion of dialogue with empirical evidence. Based on this, the research team argued that parents who did not speak English and worked unusual hours and often had more than one job, did not participate in school activities and were thus perceived by school principals as indicators of lost parental communication and contact. Once again, the context in relation to parental involvement levels acts as a crucial variable in school principals' efforts to promote an entrepreneurial leadership style.

In other words, despite the efforts of a principal towards increased parental involvement, through the entrepreneurial leadership style, parental involvement level is still dependent on parents' social class, socio-economic status and other variables related to the context where they live and work.

4. Concluding remarks

School principals exhibit an entrepreneurial leadership style by promoting themselves as reliable and trustworthy partners for various external stakeholders, in order to gain support and assistance for school matters. In fact, through constant interest and focus on the various external stakeholders, a school principal can gain their trust and, by extension, their support. Therefore, a school principal can create strong alliances with the various external stakeholders who support the school through invitations, conversations and in general through a constant communication process.

From a comparative perspective, it seems that the concept of entrepreneurial leadership represents a blend of different discursive ideas and interests (Mintrop & Klein, 2017; Research Centre for Learning and Teaching, Newcastle University, 2015) and therefore the outlines of this new governance paradigm seem to be quite vague. For instance, according to educational laws in a jurisdiction, we can have a variety of instruments in order to increase choice and voice; however, the concrete interpretation and utilization of these instruments into daily actions can be difficult (Altrichter, 2015).

Right now we cannot say if more choice and voice at school level is perceived as a stimulus for school innovation (strengthening the notion of entrepreneurial leadership), or as an additional burden made of new and extended leadership tasks, in addition to those they already exercise (OECD, 2008). Against this background, there needs to be a higher level of awareness in our research field with regards to this new, prescribed rather than described role of school principals within the new public management mix of more power and more responsibility (Cheng, Cheung & Ng, 2016).

With regards to the school level, research shows that entrepreneurial leadership comes in different forms and degrees, according to the extent to which power is transferred, as well as the level at which entrepreneurship is taking place. It is important to keep in mind that different models and varying degrees of school choice and voice in combination with autonomy and accountability mean different implications for the roles and functions of school leaders. In addition, it is important to acknowledge a number of contextual and personal variables, as part of the process in which school principals promote their entrepreneurial skills and abilities. A leader's personality and skills might be a crucial factor for the successful practice of entrepreneurship. In that regard, it is very important to acknowledge that a strong relationship between school leaders and parents or, in other words, between an entrepreneurial leader and external stakeholders, is based on trust and mutual understanding, despite any other contextual variable which might interact and

affect the overall parental involvement.

Having said that, it is important to point out, that different measures and instruments dealing with external stakeholders such as parents cannot be attributed only to one approach/political idea of New Public Management. Consequently, one will face (in reality) a diverse mix of ideas on the one hand and instruments/tools on the other hand which cannot be clearly distinguished from a conceptual point of view. This can increase the risk of not being fully understood or, even worse, to be interpreted by school leaders in a way that is contrary to the original intention. This kind of broad-spectrum connectivity of single tools and instruments of entrepreneurial leadership with regard to different discussion contexts might be one explanation for the current attractiveness of entrepreneurship in schools, as well as for the confusion that still exists about this fuzzy and elusive term. Another explanation for the attractiveness of entrepreneurship in schools could be related to the fact that researchers from all over the world have not yet come to a common understanding about the very essence and the limits of school leadership. For instance, leadership in the Pashiardis-Brauckmann Leadership framework was treated as a multilevel and multi-dimensional construct which may affect school and student variables, but which is also likely to be influenced by contextual variables.

Lastly, recent research trends (e.g., Yemini *et al.*, 2015) acknowledged that entrepreneurship is associated with innovation and more particularly with the innovative ideas proposed by leaders and managers within

organizations, businesses or firms. Despite the fact that university master programs offer a variety of courses relating to innovation, these kinds of courses (e.g. Introduction to innovation) are just an introduction to the general knowledge in innovation and entrepreneurship. Therefore, more attention should be given to this topic, either through master courses or seminars focused on the importance of innovation and entrepreneurship in school organizations, as well as on the school principals' role in the overall school innovation process (Mousavi, Nilil, & Nasr, 2018; Ruskovaara, Hämäläinen & Pihkala, 2016). Through these courses, school leaders can become aware of the fact that society demands more with less, and that this objective can mainly be achieved through an entrepreneurial leadership attitude.

However, some questions could arise about the kind of innovative ideas that could be implemented in a centralized system as part of the school principal's Entrepreneurial Leadership Style. Another important question relates to the type of innovative initiatives taking place in other contexts where the educational system is decentralized, and on what ground does a school principal fulfil this kind of innovative initiatives, without really finding new obstacles during his/her leadership practice. With this in mind, there are still many under-researched aspects related to what we came to call entrepreneurial leadership. We believe that we are still scratching the surface of this very influential aspect of school leadership, which is still in an exploratory and evolutionary state.

Against the background of new public

management-driven policies, stressing competition and marketization in education, international comparative research approaches on the unintended negative as well as positive side effects of these policies on school principals' actions and their attitudes seem to be particularly relevant (Brauckmann, Pashiardis & Goldring, in print). Such an international comparative research approach needs to identify school systems which differ highly with respect to the aforementioned degrees of competition and marketization.

Possible future research works could investigate whether an entrepreneurial leadership approach in schools (as an unintended negative effect) could be portrayed as a de-professionalization of school principals. This could, for example,

be explained by the fact that they are under the pressure of a competitive governance system, and thus forced to develop a resource-oriented short-sightedness in which the focus is laid on rapid improvements, rather than on the long-term development of pedagogy-oriented knowledge and attitudes of their students. At the same time, a positive unintended leadership style variant could consist of an increased risk propensity and willingness of school principals to innovate; this places the entrepreneurial attitude at the service of the development of pedagogical concepts and tools. Therefore, by becoming Edupreneurial leaders (Pashiardis & Brauckmann, 2019), they oppose the tendency to ignore processes of change and blindly adhere to traditional methods and behaviors.

References

- Altrichter, H., Bacher, J., Beham, M., Nagy, G. & Wetzelhütter, D.** (2012). The Effects of a Free School Choice Policy on Parents' School Choice Behaviour. *Studies in Educational Evaluation*. (2012, accepted). DOI: 10.1016/j.stueduc.2011.12.003 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X1200003X>
- Altrichter, H.** (2017). Change and Innovation in Education in a Governance Perspective. In S. Doff & R. Komoss (Eds.), *Making Change Happen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H.** (2015). Governance in education: Conceptualization, methodology, and research strategies for analyzing contemporary transformations of teacher education. In D. Kuhlee, J. Van Buer & C. Winch (Eds.), *Governance in der Lehrerbildung: Analysen aus England und Deutschland governance in initial teacher education: Perspectives on England and Germany* (pp. 9–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K.** (2014). School decentralisation as a process of differentiation, hierarchization and selection. *Journal of Education Policy*, 29 (5), pp. 675–699.
- Adams, C. M., Forsyth, P. B. & Mitchell, R. M.** (2009). The Formation of Parent- School Trust: A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45 (1), pp. 4–33.
- Austin J., Stevenson, H. & Wei-Skillern, J.** (2006). Social and commercial entrepreneurship: same, different, or both?. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 30 (1), pp. 1–22.

- Barr, J. & Saltmarsh** (2014). It all comes down to the leadership: The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (4), pp. 491–505.
- Beck, L. & Murphy, J.** (1999). Parental involvement in site-based management: lessons from one site. *International Journal of Leadership in Education*, 2 (2), pp. 81–102.
- Boatwright, A. N.** (2014). *How School Leadership Develops Parental Involvement Strategies with Social Capital in Four South Carolina Middle Schools*. Unpublished doctoral dissertation. Retrieved from <http://scholarcommons.sc.edu/etd/2989>
- Bolivar, J. M. & Chrispeels, J. H.** (2011). Enhancing Parent Leadership Through Building Social and Intellectual Capital. *American Educational Research Journal*, 48 (1), pp. 4–38.
- Brauckmann, S., Pashiardis, P. & Goldring, E.** (in press). Comparing school leadership practices in Germany and the United States: Contexts, constructs and constraints. In S. Jornitz & A. Wilmers (Eds.), *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies. A Transatlantic Discourse in Education Research*. Bielefeld: Barbara Budrich: Leverkusen-Opladen.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P.** (2011). A Validation Study of the Leadership Styles of a Holistic Leadership Theoretical Framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), pp. 11–32.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P.** (2016). Practicing successful and effective school leadership: European perspectives. In P. Pashiardis & O. Johansson (Eds.), *Successful school leadership International perspectives* (pp. 179–192). London: Bloomsbury.
- Cheng, Y. C., Cheung, A. C. K. & Ng, S. W.** (Eds.) (2016). *Internationalization of Higher Education. The Case of Hong Kong*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Cheng, Y. C., Ko, J. & Lee, T. T. H.** (2016). School autonomy, leadership and learning: a reconceptualization. *International Journal of Educational Management*, 30 (2), pp. 177–196.
- Epstein, J. L., Galindo, C. L. & Sheldon, S. B.** (2011). Levels of Leadership: Effects of District and School Leaders on the Quality of School Programs of Family and Community Involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47 (3), pp. 462–495.
- Fullan, M.** (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.
- Gurr, D.** (2015). A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principals Project. *Societies*, 5, pp. 136–150.
- Hallinger, P.** (2016). *Bringing context out of the shadows of leadership*, *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (1), pp. 1–20.
- Hisrich, R. D. & Drnovsek, M.** (2002). Entrepreneurship and small business research – a European perspective. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 9 (2), pp. 172–222.
- Hornby, G. & Witte, C.** (2010). Parental involvement in secondary schools in New Zealand: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 31 (5), pp. 495–508.
- Kafa, A.** (2016). *Exploring the Espoused Values and Values in Action of Principals' Leadership Styles in Cyprus*. (Unpublished doctoral dissertation). Open University of Cyprus, Nicosia, Cyprus.
- Kafa, A. & Pashiardis, P.** (2016, August). *Exploring the Espoused Values and Values in Action of Principals' Leadership Styles: Seeking Authentic Leadership*. Paper presented at the ECER 2016 Conference 'Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers', Dublin, Ireland.
- Kondakci, Y. & Sivri, H.** (2014). Salient characteristics of high-performing Turkish elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 52 (2), pp. 254–272.
- Li, C. K. & Hung, C. H.** (2009). Marketing tactics and parents' loyalty: the mediating role of school ima-

- ge. *Journal of Educational Administration*, 47 (4), pp. 477–489.
- Lubienski, C.** (2009). Do Quasi-markets Foster Innovation in Education?: A Comparative Perspective, *OECD, Education Working Papers*, 25. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/221583463325>
- Mintrop, R. & Klein, E. D.** (2017). Schulentwicklung in den USA. Nützliches Lehrstück für die deutsche Praxis? In V. Manitiuis & P. Dobbelsstein (Eds.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (pp. 63–83). Münster: Waxmann.
- Mleczo, A. & Kington, A.** (2013). The Impact of School Leadership on Parental Engagement: A Study of Inclusion and Cohesion. *International Research in Education*, 1 (1), pp. 129–148.
- Mousavi, S., Nilil, M. & Nasr, A.** (2018). Effects of entrepreneurial characteristic of school principals on evaluation of educational innovation. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 4 (1), pp. 33–41.
- OECD** (2008). *Improving School Leadership - Volume I: Policy and Practice*. OECD Publications. **OECD** (2019). *Trends Shaping Education 2019*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en
- Paleno, D. & Kleiner, B.** (2000). Global trends in entrepreneurship and small business management. *Management Research News*, 23 (7/8), pp. 132–135.
- Petrolino, A. & Giannelli, A.** (2014). An Italian Perspective. In P. Pashiardis (Eds.), *Modeling School Leadership Across Europe: In Search of New Frontiers* (pp. 107–126). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Pietsch, M. & Tulowitzki, P.** (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28 (4), pp. 629–649.
- Pashiardis, P.** (2014) (Eds.). *Modeling School Leadership Across Europe: In Search of New Frontiers*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S.** (2008). *Introduction to the LISA framework from a social system's perspective*. Paper presented during the LISA Conference, 13–15 November 2008, Budapest, Hungary.
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S.** (2014). Leadership styles and school climate variables of the Pashiardis-Brauckmann holistic leadership framework: An intimate relationship? In P. Pashiardis (Eds.), *Modeling school leadership across Europe: In search of new frontiers* (pp. 89–106). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S.** (2019). New Public Management in Education: A Call for the Entrepreneurial Leader?. *Leadership and Policy in Schools*, 18 (3), pp. 485–499.
- Povey, J., Campbell, A., Willis, L. D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., Antrobus, E. & Pedde, C.** (2016). *Engaging Parents in Schools and Building Parent-School Partnerships: The Role of School and Parent Organisation Leadership*. Australia: Life course center working paper.
- Rahman, M. & Fatima, N.** (2011). Entrepreneurship and urban growth: dimensions and empirical models. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 18 (3), pp. 608–626.
- Research Centre for Learning and Teaching, Newcastle University** (2015). *Entrepreneurial School Leadership Literature Review*. Online under: www.ec4slt.com/documents/Drobnic_literature_review_2015.pdf.
- Ruskovaara, E., Hämäläinen, M. & Pihkala, T.** (2016). Head teachers managing entrepreneurship in education – empirical evidence from general education. *Teaching and Teacher Education*, 55, pp. 155–164.
- Scheerens, J.** (2012). *School Leadership Effects Revisited*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Schleicher, A.** (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>
- Sui-chu Ho, E.** (2009). Educational leadership for parental involvement in an Asian context: Insights from Bourdieu's theory of practice. *The School Community Journal*, 19 (2), pp. 101–122.
- Tillman, L.** (2002). African American parental involvement in urban school reform: Implications for leadership. *Advances in Educational Leadership*, 6, pp. 295–312.
- Watson, T. N. & Bogotch, I.** (2015). Reframing Parent Involvement: What Should Urban School Leaders Do Differently?. *Leadership and Policy in Schools*, 14 (3), pp. 257–278.
- Yemini, M., Addi – Racciah, A. & Katarivas, K.** (2015). I Have a Dream: School Principals as Entrepreneurs. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (4), pp. 526–540.
- Yemini, M., Ramot, R. & Sagie, N.** (2016). Parental 'intrapreneurship' in action: theoretical elaboration through the Israeli case study. *Educational Review*, 68 (2), pp. 239–255.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA111108

Piccoli scienziati, grandi cittadini: buone pratiche in educazione ambientale

Small scientists, great citizens: good practices in environmental education

Luca Fiorani¹

Sintesi

La crisi ambientale potrebbe essere il peggior problema affrontato dal genere umano. Il riscaldamento globale aggrava le migrazioni e le guerre. Dalla fine del secolo scorso, l'ONU ha indicato lo sviluppo sostenibile come una possibile via d'uscita, adottando di recente l'Agenda 2030 per raggiungere questo obiettivo. L'educazione ambientale svolgerà un ruolo chiave in questo avanzamento dell'umanità e l'insegnamento della scienza può essere della massima importanza per formare i nuovi attori dello sviluppo sostenibile e della cittadinanza attiva ma, a causa dell'elevata complessità della società contemporanea, il metodo scientifico da solo non è sufficiente e un approccio transdisciplinare è urgentemente necessario. Tre esempi di buone pratiche in educazione ambientale sono qui riportati, per bambini, ragazzi e tutti. La spiritualità cristiana può essere di grande ispirazione in questo sfidante impegno, collocandolo nel più ampio orizzonte della marcia dell'umanità verso la fraternità universale.

Parole chiave: Crisi ambientale, Sviluppo sostenibile, Cittadinanza attiva, Educazione ambientale, Insegnamento della scienza.

Abstract

The environmental crisis could be the worst problem faced by mankind. Global warming exacerbates migrations and wars. Since the end of the last century, the UN has identified sustainable development as a possible way out, recently adopting the 2030 Agenda to achieve this goal. Environmental education will play a key role in the advancement of mankind and the teaching of science could be very useful in training the new actors of sustainable development and active citizenship. However, due to the high level of complexity of contemporary society, the scientific method alone is not sufficient and a transdisciplinary approach is urgently needed. The article includes three examples of environmental education good practices, for kids, teens and everybody. Christian spirituality can be of great inspiration in this challenging endeavour, placing it in the wider horizon of mankind's march towards universal brotherhood.

Keywords: Environmental crisis, Sustainable development, Active citizenship, Environmental education, Science teaching.

1. Research scientist at ENEA, Adjunct professor at "Lumsa", "Marconi" & "Roma Tre" universities, luca.fiorani@enea.it

1. Introduzione

Lo stato drammatico del nostro pianeta non è solo causa di disastri naturali, ma anche origine di conflitti devastanti. Ad esempio, secondo un recente articolo:

«Vi sono prove che la siccità del 2007-2010 abbia contribuito al conflitto in Siria» (Kelley et al., 2015, p. 3241).

Osservazioni e modelli suggeriscono che il riscaldamento globale abbia aumentato la probabilità di siccità gravi e persistenti in questa regione e gli autori concludono che le influenze umane sul sistema climatico sono implicate nell'attuale conflitto siriano. Inoltre, come affermato da un rapporto del Gruppo della Banca Mondiale (Rigaud et al., 2018), il peggioramento dell'impatto dei cambiamenti climatici nell'Africa subsahariana, nell'Asia meridionale e in America Latina potrebbe vedere oltre 143 milioni di persone muoversi all'interno dei confini dei loro Paesi entro il 2050. Questo fenomeno apocalittico potrebbe amplificare le migrazioni transfrontaliere con un impatto prevedibile sui paesi dell'UE, portando alla loro destabilizzazione politica. Tuttavia, con gli sforzi internazionali per ridurre i gas serra e i piani nazionali per realizzare uno sviluppo sostenibile, questo scenario drammatico potrebbe essere notevolmente ridotto, fino all'80%. Oltre a tali azioni, ognuno di noi può dare il proprio contributo: il punto di partenza potrebbe essere informarci e sensibilizzare le nuove generazioni sulla protezione dell'ambiente

e sullo sviluppo sostenibile. Secondo il *Rapporto Brundtland*, infatti:

«L'umanità ha la capacità di rendere lo sviluppo sostenibile per garantire che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri bisogni» (Brundtland, 1987, p. 27).

A tal fine, dopo le conferenze dell'ONU del 1992, 2002 e 2012, il 25 settembre 2015, 193 Paesi hanno adottato l'*Agenda 2030*, articolata in diciassette obiettivi per lo sviluppo sostenibile² o SDG (UN, 2019).

In particolare, relativamente al nostro tema, l'Obiettivo 4.7 dell'*Agenda 2030* è stato formulato come segue:

«Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile» (UN, 2019, p. 17).

2. L'educazione ambientale e l'educazione allo sviluppo sostenibile in Italia

L'educazione ambientale non esiste in Italia come materia autonoma. Per educare alla cura del pianeta dovremo partire dalle discipline che insegniamo. Ad esempio: con geografia, si può cominciare dal rispetto della biodiversità e dagli equilibri degli ecosistemi; con italiano, dalle favole ecologiche; con musica, dai suoni della natura; con scienze, da tutto!

L'educazione ambientale è stata inserita come area trasversale di intervento nei programmi per la scuola elementare nel 1985 (D.P.R. 12/02/1985 n. 104). Dal 2003 affrisce all'educazione alla convivenza civile, ma senza indicazioni chiare su obiettivi e contenuti (L. 28/03/2003 n. 53). Finalmente, nelle *Indicazioni nazionali* del 2007 l'educazione ambientale è definita più precisamente all'interno dell'educazione alla cittadinanza in connessione con altre materie (MIUR, 2007). Nelle *Indicazioni nazionali* del 2012 non ci sono variazioni sostanziali (MIUR, 2012).

Nel 2015 MATTM³ e MIUR, nelle *Linee guida - educazione ambientale*, definiscono l'educazione ambientale come:

«Processo per cui gli individui acquisiscono consapevolezza ed attenzione verso il loro ambiente; acquisiscono e scambiano conoscenze, valori, attitudini ed esperienze, come anche la determinazione che li metterà in grado di agire, individualmente o collettivamente, per risolvere i problemi attuali e futuri dell'ambiente» (MATTM & MIUR, 2015, p. 12).

L'educazione allo sviluppo sostenibile è un passo avanti rispetto all'educazione ambientale. Sul sito del MATTM⁴ leggiamo:

«L'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS) non riguarda solo l'**ambiente**, ma anche l'**economia** (consumi, povertà, nord e sud del mondo) e la **società** (diritti, pace, salute, diversità culturali). È un processo che dura per tutta la vita, con un approccio olistico, che non si limita all'apprendimento "formale", ma si estende anche a quello non formale e informale. L'ESS tocca tutti gli aspetti della vita e i valori comuni di equità e rispetto per gli altri, per le generazioni future, per la diversità, per l'ambiente, per le risorse della Terra» (MATTM, 2018).

Nel 2016, nel quadro del PON Scuola 2014-2020, MIUR e MATTM hanno firmato un *Protocollo d'intesa sull'educazione ambientale*, rinnovato nel 2018 (MIUR & MATTM, 2018). Per presentare l'accordo si è svolta a Roma, il 22-23 novembre 2016, la *Seconda conferenza nazionale sull'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*. Alla fine della conferenza, i due ministri hanno sottoscritto una *Carta nazionale*⁵ sul tema, redatta con il contributo di centinaia di esperti (MATTM & MIUR, 2016).

3. Educazione ambientale e cittadinanza attiva: il ruolo dell'insegnamento della scienza

Come possiamo aumentare la consapevolezza relativa alla protezione ambientale e allo sviluppo sostenibile, specialmente nelle nuove generazioni? Come possiamo formare le persone alla cittadinanza attiva e alla democrazia partecipativa? L'insegnamento della scienza ha un ruolo specifico in questo contesto. In effetti, l'attività scientifica induce:

- umiltà di fronte alla natura: gli scienziati contemplan un universo sorprendente, fonte di continua meraviglia;
- approccio sistemico di fronte alla fitta rete di insospettabili relazioni che legano tutti gli elementi dell'universo osservabile;
- rispetto per le persone: i ricercatori sono costretti a riconoscere gli errori

2. I diciassette obiettivi per lo sviluppo sostenibile sono: 1. Sconfiggere la povertà, 2. Sconfiggere la fame, 3. Salute e benessere, 4. Istruzione di qualità, 5. Parità di genere, 6. Acqua pulita e servizi igienico-sanitari, 7. Energia pulita e accessibile, 8. Lavoro dignitoso e crescita economica, 9. Imprese, innovazione e infrastrutture, 10. Ridurre le disuguaglianze, 11. Città e comunità sostenibili, 12. Consumo e produzione responsabili, 13. Lotta contro il cambiamento climatico, 14. Vita sott'acqua, 15. Vita sulla terra, 16. Pace, giustizia e istituzioni solide, 17. Partnership per gli obiettivi. Maggiori informazioni sono disponibili su: <https://www.unric.org/it/agenda-2030>.

3. Ministero dell'ambiente e della tutela del territorio e del mare.

4. <https://www.minambiente.it/pagina/educazione-ambientale-e-allo-sviluppo-sostenibile>.

5. Disponibile su: https://www.minambiente.it/sites/default/files/BANNER/carta_integrale.pdf.

essendo il loro lavoro soggetto alla revisione tra pari;

- uguaglianza tra colleghi: da una parte, per via dello stesso linguaggio (matematica), un po' come accade ai musicisti, dall'altra, perché anche l'ultimo arrivato può avere un'idea rivoluzionaria;
- rispetto delle regole, in quanto è richiesta l'adesione al metodo scientifico, ma senza pedanteria, perché è necessaria la creatività;
- sostegno delle idee tramite la dimostrazione della loro validità senza bisogno di affermarle "urlando" (magari sui social network).

Due figure si sono particolarmente distinte nel delineare il rapporto che lega educazione ambientale, cittadinanza attiva e insegnamento della scienza.

John Dewey (1859-1952), con il suo "attivismo pedagogico", fu probabilmente il primo pensatore che collegò scienza, educazione e democrazia. In *My pedagogic creed* (Dewey 1897) afferma che l'educazione è un processo sociale. Secondo Dewey, la scienza ha un valore istruttivo e democratico, che ci allontana dall'ignoranza e dall'abitudine. Inoltre, l'educazione deve affrontare il problema della relazione persona-natura e non ha senso dividere scienze umane e scienze naturali. Dewey è stato anche un pioniere di "problem-solving" e "learning-by-doing".

A Edgar Morin (nato nel 1921) è stato attribuito un pensiero del complesso. Gli dobbiamo il "principio dell'ecologia dell'azione", che ci rende consapevoli di quanto un'azione possa sfociare in un risultato contrario a

quello previsto, e il concetto di "cittadinanza terrestre", che ci permette di riconoscere che siamo comunità d'origine e di destino (Terra Patria). Ne *La testa ben fatta* afferma:

«Un pensiero ecologizzante [...] situa ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e, beninteso, naturale» (Morin, 2000, pp. 19-20).

Tornando all'attualità, dobbiamo riconoscere che il comportamento "stop and go" dei negoziati internazionali sui cambiamenti climatici, solo per dare un esempio di crisi ambientale, mostra l'inadeguatezza degli approcci "top-down" e implica la necessità di approcci "bottom-up". Di conseguenza, sono necessari cittadini attivi per raggiungere uno sviluppo sostenibile, ma una cultura della cittadinanza e della sostenibilità non può essere separata da un dialogo transdisciplinare tra scienze umane (dalla politica all'economia) e scienze naturali (che convergono nell'ecologia).

La transdisciplinarietà (Nicolescu, 2008) è probabilmente il più alto livello di integrazione tra le discipline del pensiero:

- nella multidisciplinarietà, alcuni esperti analizzano un problema in base alla propria disciplina, in modo indipendente;
- nell'interdisciplinarietà, alcuni esperti analizzano un problema in base alla propria disciplina, in modo coordinato;
- nella transdisciplinarietà, un team di esperti analizza un problema attraversando i confini delle discipline.

I tre postulati della transdisciplinarietà sono (Nicolescu, 2008):

1. Esistenza di diversi livelli di realtà
2. Logica del terzo incluso
3. Complessità

Una metafora e tre esempi possono aiutare a chiarire questi punti. La metafora: si immagini di organizzare una cena con alcuni amici. Nell'approccio multidisciplinare ci limitiamo a dire di portare cibi e bevande, con il rischio di avere troppa pasta e poco vino. Nell'approccio interdisciplinare ci accordiamo in precedenza sul tipo di cibi e bevande da portare, assicurando un contributo equilibrato di carboidrati, grassi, proteine e bevande alcoliche e non. Nell'approccio transdisciplinare portiamo tutti gli ingredienti e cuciniamo insieme.

Esempio sull'esistenza di diversi livelli di realtà. Quando si studia un sistema naturale, bisogna ammettere diversi livelli di realtà. A livello microscopico, le particelle elementari mostrano comportamenti non familiari, ad esempio seguendo il principio di indeterminazione di Heisenberg, e deve essere applicata la meccanica quantistica (Dirac, 1999). Allargando sempre più la scala in cui si indaga il sistema, la meccanica quantistica deve essere sostituita dapprima dalla chimica, poi dalla biologia e infine dalle leggi macroscopiche.

Esempio sulla logica del terzo incluso. La luce è fatta di particelle, in linea con la teoria di Newton, o onde, in linea con la teoria di Huygens? (Mazzoldi *et al.*, 2001). Secondo la logica classica del terzo escluso - "tertium non datur" - solo uno dei due scienziati summenzionati può avere ragione. Ma la fisica moderna mostra che la luce è fatta di quanti, un terzo e nuovo tipo di entità che, in un cer-

to senso, si comporta come una particella e come un'onda (Dirac, 1999).

Esempio sulla complessità. Meteorologia e climatologia si occupano di un sistema complesso, il nostro pianeta, fatto di molte componenti (atmosfera, idrosfera, criosfera, geosfera, biosfera, antroposfera...) che interagiscono in modi molteplici e non semplici: relazioni non lineari, feedback, forte dipendenza dalle condizioni iniziali (Vulpiani, 2014).

Il paradigma della complessità trascende le leggi naturali e si manifesta anche sul piano sociale in cui, come abbiamo visto, emergono forti legami tra cittadinanza e sostenibilità. Non a caso, il concetto chiave dell'enciclica *Laudato si'* (Papa Francesco, 2015) è l'ecologia integrale che ingloba ambiente, economia, società, cultura e vita quotidiana, orientandoli al bene comune e alla giustizia tra le generazioni.

Anche l'ONU è pienamente consapevole che l'*Agenda 2030* può essere implementata solo con il contributo dell'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile, tenendo conto che sono necessarie molte discipline di pensiero e una visione sistemica. Secondo l'UNESCO (Tang, 2017) le seguenti otto competenze sono elementi chiave dell'educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile:

1. Competenza di pensiero sistemico: capacità di riconoscere e comprendere le relazioni; di analizzare sistemi complessi; di pensare a come i sistemi sono incorporati in domini diversi e scale diverse; di affrontare l'incertezza.
2. Competenza anticipatoria: capacità di comprendere e valutare i futuri multipli

- possibili, probabili e desiderabili; di creare le proprie visioni per il futuro; di applicare il principio di precauzione; di valutare le conseguenze delle azioni; di affrontare i rischi e i cambiamenti.
- 3. Competenza normativa: capacità di comprendere e riflettere sulle norme e sui valori che sono alla base delle proprie azioni; di negoziare valori, principi, obiettivi e obiettivi di sostenibilità, in un contesto di conflitti di interessi e compromessi, conoscenza incerta e contraddizioni.
- 4. Competenza strategica: capacità di sviluppare collettivamente e attuare azioni innovative che promuovano l'ulteriore sostenibilità a livello locale e su più larga scala.
- 5. Competenza collaborativa: capacità di imparare dagli altri; di comprendere e rispettare i bisogni, le prospettive e le azioni degli altri (empatia); di capire, relazionarsi ed essere sensibili agli altri (leadership empatica); di affrontare i conflitti in un gruppo; di facilitare la risoluzione di problemi collaborativi e partecipativi.
- 6. Competenza di pensiero critico: capacità di mettere in discussione norme, pratiche e opinioni; di riflettere sui propri valori, percezioni e azioni; di prendere posizione nel discorso sulla sostenibilità.
- 7. Competenza di autoconsapevolezza: capacità di riflettere sul proprio ruolo nella comunità locale e nella società (globale); di valutare continuamente e

motivare ulteriormente le proprie azioni; di affrontare i propri sentimenti e desideri.

8. Competenza integrata per la risoluzione dei problemi: capacità generale di applicare diversi quadri di soluzione dei problemi a complessi problemi di sostenibilità e di sviluppare opzioni di soluzione fattibili, inclusive ed eque che promuovano lo sviluppo sostenibile, integrando le competenze summenzionate.

La somiglianza tra competenza 1 e ciò che è appena stato detto sul ruolo della scienza e della transdisciplinarietà nell'educazione ambientale è sorprendente. Cerchiamo di analizzare in modo più dettagliato la competenza 1:

- "riconoscere e comprendere le relazioni": la scienza coglie nel nostro cosmo relazioni costruttive che collegano ogni cosa con qualcos'altro, dalle particelle elementari alle galassie lontane (Rovelli, 2014);
- "analizzare sistemi complessi": la scienza è abituata al paradigma della complessità, specialmente nei campi della climatologia/meteorologia, della neurologia, della teoria del caos, ecc. (Vulpiani, 2014);
- "pensare a come i sistemi sono incorporati in domini diversi e scale diverse": la scienza sta scoprendo le proprietà emergenti (Puglisi, 2016), cioè che la transizione dal microcosmo al macrocosmo non può essere spiegata dal riduzionismo meccanicistico, e la necessità di studiare lo stesso sistema a

scale diverse: ad esempio, di una molecola d'acqua mi interessa il legame tra idrogeno e ossigeno (scala atomica) o il suo migrare tra vari punti dell'ecosistema terrestre (scala planetaria);

- "affrontare l'incertezza": la scienza fornisce sempre dati accompagnati dalla loro incertezza o errore di misura (Mazzoldi *et al.*, 2001) e in alcuni campi, ad esempio nella meccanica quantistica, l'incertezza è una caratteristica radicale della teoria stessa (Dirac, 1999).

Sebbene la scienza sia strettamente connessa con la competenza 1, alcuni collegamenti sono evidenti anche con altre quattro competenze:

- competenza 2: la predizione è parte integrante del metodo scientifico: per essere validata, una legge scientifica deve prevedere un nuovo fenomeno da osservare sperimentalmente;
- competenza 5: gli scienziati sono abituati a lavorare insieme, come nelle grandi collaborazioni (migliaia di persone) che scoprono nuove particelle elementari;
- competenza 6: spesso la scienza ha fatto un grande passo in avanti rompendo con la tradizione, pensiamo alla creatività di Copernico, Galileo, Einstein, ecc.;
- competenza 8: l'attività degli scienziati è orientata alla soluzione dei problemi, spesso guidata dalla ricerca della bellezza: un nuovo termine nella sua quarta equazione è stato aggiunto da Maxwell per migliorarne l'eleganza formale.

4. Alcune buone pratiche

Una volta riconosciuto il ruolo della scienza nell'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile, è possibile delineare alcune buone pratiche in questo campo? Nelle pagine seguenti saranno riportati tre esempi di attività di apprendimento ispirate alla scienza, per bambini, ragazzi e tutti.

4.1. Educazione ambientale per bambini

Sfruttando la passione dei piccoli per il fantastico, un recente libro (Favero & Fiorani, 2017) si serve di fiabe scientifiche per introdurre i bambini alla scienza, in generale, e all'ecologia, in particolare. Gli autori sostengono che ciò non è stato difficile perché gli scienziati sono bambini cresciuti che giocano con le meraviglie della natura nei loro laboratori e creano universi onirici nelle loro teorie.

Ogni fiaba si basa sulla sorpresa di fronte a fenomeni ed è accompagnata da una semplice spiegazione scientifica in una scheda separata. I soggetti vanno dalla fotosintesi clorofilliana alla meccanica quantistica, dalla raccolta differenziata all'etica ambientale. Queste narrazioni sono ovviamente l'occasione per introdurre temi che destano meraviglia come, ad esempio, la riflessione e la rifrazione della luce, i colori e il disco di Newton. Il libro è stato presentato in molti eventi e ha ricevuto feedback positivi dalle scuole che lo utilizzano.

4.2. Educazione ambientale per ragazzi

Come possiamo motivare gli studenti adolescenti a risparmiare energia? La professoressa italiana Elena Pace ha avuto una brillante idea. Dapprima, ha implementato a scuola e tra le famiglie una campagna di sensibilizzazione sull'emissione di gas serra dovuta all'uso di combustibili fossili per la produzione di energia elettrica. Quindi, ha proposto che ogni studente firmi un *Patto di risparmio energetico* con i suoi genitori: ad ogni atto di risparmio energetico svolto a casa dallo studente è attribuito un valore monetario che viene donato in beneficenza dai genitori.

Cerchiamo di mostrare come questo funziona, avvalendoci di un esempio. Lo studente spegne una lampadina per 5 ore. Ciò corrisponde a circa 0,08 € risparmiati e 0,15 kg di CO₂ non emessi. L'adolescente ne prende nota in una tabella. Alla fine dell'anno scolastico, i genitori donano in beneficenza un importo equivalente alla somma di tutti gli atti di risparmio energetico riportati sulla tabella. Inoltre, la classe che raccoglie la maggior quantità di denaro riceve un premio.

Il *Patto di risparmio energetico* è un progetto ancora in corso e ampiamente diffuso. Già nei suoi primi anni esso ha sostenuto Kiribati, un arcipelago che sta sprofondando a causa del riscaldamento globale, è stato promosso in numerosi eventi e ha ricevuto calorosi incoraggiamenti da parte di autorità locali. Inoltre, è stato presentato all'ONU nell'ambito dello *United World Project* (New Humanity, 2019), è stato pubblicato su *Gre-*

en, la rivista del Consorzio italiano chimica per l'ambiente (Pace, 2012) e ha ricevuto due premi nazionali.

4.3. Educazione ambientale per tutti

Una delle sfide dell'educazione ambientale è mantenere alta la motivazione ad agire a favore del nostro pianeta. Nel 2015, l'imprenditore statunitense John Mundell ha incorporato i valori ecologici in uno strumento educativo, il *Dado della terra* (Mundell, 2015). Questo giocattolo può essere lanciato quotidianamente con l'obiettivo di realizzare una trasformazione personale e collettiva degli stili di vita. Incoraggia una risposta ai bisogni dell'ambiente centrata sulla relazione e orientata all'azione. Il 24 aprile 2016 è stato donato a Papa Francesco. Curiosamente, ognuna delle frasi sulle sue facce può essere associata a un brano della *Laudato si'*.

Qui sotto elenco le frasi sulle facce e i corrispondenti brani dell'enciclica:

Faccia 1. Siamo tutti collegati

«Non è superfluo insistere ulteriormente sul fatto che tutto è connesso» (Papa Francesco 2015, n. 138).

Faccia 2. Scopri cose incredibili

«La pace interiore delle persone è molto legata alla cura dell'ecologia e al bene comune, perché, autenticamente vissuta, si riflette in uno stile di vita equilibrato unito a una capacità di stupore che conduce alla profondità della vita» (Papa Francesco 2015, n. 225).

Faccia 3. Ogni cosa è un dono

«La creazione può essere compresa solo come un dono che scaturisce dalla mano

aperta del Padre di tutti» (Papa Francesco 2015, n. 76).

Faccia 4. Solo ciò che è necessario

«La sobrietà, vissuta con libertà e consapevolezza, è liberante. Non è meno vita, non è bassa intensità, ma tutto il contrario. [...] Si può aver bisogno di poco e vivere molto, soprattutto quando si è capaci di dare spazio ad altri piaceri e si trova soddisfazione negli incontri fraterni, nel servizio, nel mettere a frutto i propri carismi, nella musica e nell'arte, nel contatto con la natura, nella preghiera» (Papa Francesco 2015, n. 223).

Faccia 5. Sorridi al mondo

«Riutilizzare qualcosa invece di disfarsene rapidamente, partendo da motivazioni profonde, può essere un atto di amore che esprime la nostra dignità» (Papa Francesco 2015, n. 211).

Faccia 6. Il momento è adesso

«L'attenuazione degli effetti dell'attuale squilibrio dipende da ciò che facciamo ora» (Papa Francesco 2015, n. 161).

Il dado è fornito di un volantino che approfondisce le frasi.

5. Motivi di un impegno

Le buone pratiche descritte sopra sono ispirate a *EcoOne*, un'iniziativa ecologica configurata come una rete internazionale di accademici, professionisti e cittadini, tutti impegnati nella riflessione e nell'azione per un nuovo rapporto persona-natura, illuminato dalla cultura della fraternità, sottolineando che il ruolo della persona nella natura non è il suo sfruttamento (come un padrone), ma la sua gestione (come un amministratore).

EcoOne è nato nel 1999 su iniziativa del

filosofo e scienziato Sergio Rondinara e di Chiara Lubich, fondatrice del *Movimento dei Focolari*, che riunisce oltre 2 milioni di persone di religioni e credenze diverse provenienti da più di 180 Paesi.

In effetti, Chiara Lubich era profondamente sensibile all'ecologia, aiutando a comprendere la presenza di Dio sotto le cose, come un sole che le illumina dall'interno e arrivando ad affermare che:

«Ognuno era stato creato in dono a chi gli stava vicino e chi gli stava vicino era stato creato da Dio in dono per lui. Sulla terra tutto era dunque in rapporto d'amore con tutto: ogni cosa con ogni cosa» (Fiorani, 2012, p. 51).

Su questa base, suggeriva di:

«Collaborare alla realizzazione del disegno unitario di Dio sull'universo [...] essere l'Amore per tessere il filo d'oro fra gli esseri» (Fiorani, 2012, p. 51).

arrivando alle conclusioni seguenti:

«L'uomo non è il centro del cosmo: lo è Dio [...] Se [...] il fine dell'uomo non sarà l'interesse economico, l'egoismo, ma l'amore per gli altri uomini e per la natura, con il suo contributo la Terra si trasfigurerà fino a divenire un paradiso terrestre» (Fiorani, 2012, p. 51).

Tutte queste idee sono in linea con la *Laudato si'* e il paradigma della complessità, estendendolo dalla natura alla persona: possono ispirare l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile, aiutare a cogliere i legami tra gli elementi del cosmo e spingere all'azione per il bene comune della creazione e dell'umanità.

6. Conclusioni

L'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile è un compito impegnativo a qualsiasi età: da una parte, occorre incrementare la consapevolezza relativa ai problemi ecologici in modo accattivante, dall'altra, occorre evitare il sensazionalismo nella comunicazione scientifica.

Oggi, l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile deve essere modellata sull'Agenda 2030, i suoi diciassette obiettivi per lo sviluppo sostenibile e le relative otto competenze di apprendimento. Inoltre, la complessità della società umana e del mondo naturale non può essere trascurata, aprendo la strada all'approccio transdisciplinare. La scienza e il suo insegnamento possono

avere un ruolo chiave in un tale processo sistemico.

Infine, soprattutto con la recente pubblicazione dell'enciclica *Laudato si'*, scienza e spiritualità sembrano aver stretto un'inedita alleanza nell'interagire con un mondo complesso, affrontandolo prevalentemente la prima dal punto di vista della realtà materiale, la seconda da quello del corpo sociale. Tale azione congiunta, se sostenuta dai valori caratteristici della scienza (umiltà di fronte alla natura, rispetto per le persone, uguaglianza tra colleghi...) e della spiritualità (attenzione al bene comune, sobrietà degli stili di vita, sensibilità all'equità...) può essere fonte ispiratrice di inediti avanzamenti nel campo dell'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile.

Bibliografia

- Brundtland, G. H.** (Ed.) (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. New York: UN.
- Dewey, J.** (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54, pp. 77-80.
- Dirac, P. A. M.** (1999). *I principi della meccanica quantistica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Favero, F., & Fiorani, L.** (2017). *Che favola la scienza!*. Padova: Linea.
- Fiorani, L.** (2012). Il contributo di EcoOne alla riflessione ecologica. *Nuova Umanità*, 199, pp. 49-51.
- Kelley, C. P., Mohtadi, S., Cane, M. A., Seager, R., & Kushnir, Y.** (2015). Climate change in the Fertile Crescent and implications of the recent Syrian drought. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112, pp. 3241-3246.
- MATTM** (2018). *Educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile* (pagina web). Disponibile su: <https://www.minambiente.it/pagina/educazione-ambientale-e-allo-sviluppo-sostenibile> [Accesso 10.07.19].
- MATTM & MIUR** (2015). *Linee guida - educazione ambientale*. Disponibile su: https://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio/allegati/LINEE_GUIDA.pdf. [Accesso 10.07.19].
- MATTM & MIUR** (2016). *Conferenza nazionale educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile. Stati generali dell'ambiente*. Disponibile su: https://www.minambiente.it/sites/default/files/BANNER/carta_integrale.pdf. [Accesso 10.07.19].
- Mazzoldi, P., Nigro, M., & Voci, C.** (2001). *Fisica*. Napoli: Edises.

- MIUR** (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. Disponibile su: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf. [Accesso 10.07.19].
- MIUR** (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Disponibile su: http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf. [Accesso 10.07.19].
- MIUR & MATTM** (2018). *Protocollo d'intesa tra MIUR e MATTM per la realizzazione di attività e iniziative di educazione ambientale*. Disponibile su: https://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio/normativa/Protocollo_MIUR-MATTM_06122018.pdf. [Accesso 10.07.19].
- Morin, E.** (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mundell, J.** (Ed.) (2015). *Dado della terra*. Disponibile su: <https://theearthcube.org/it/>. [Accesso 10.07.19].
- New Humanity** (2019). *United World Project*. Disponibile su: <http://www.unitedworldproject.org/>. [Accesso 10.07.19].
- Nicolescu, B.** (2008). *Transdisciplinarity: Theory and Practice*. New York: Hampton.
- Pace, E.** (2012). Faccia a faccia con la CO₂. *Green*, 28, pp. 26-28.
- Papa Francesco** (2015). *Laudato si'*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Puglisi, A.** (2016). Tra atomi e icona. Una lettura delle proprietà emergenti attraverso la lente del chimico. *Nuova Umanità*, 224, pp. 25-36.
- Rigaud, K. K., de Sherbinin, A., Jones, B., Bergmann, J., Clement, V., Ober, K., Schewe, J., Adamo, S., McCusker, B., Heuser, S., & Midgley, A.** (2018). *Groundswell: Preparing for Internal Climate Migration*. Washington: World Bank Group.
- Rovelli, C.** (2014). *Sette brevi lezioni di fisica*. Milano: Adelphi.
- Tang, Q.** (Ed.) (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- UN** (2019). *Agenda 2030*. Disponibile su: <https://www.unric.org/it/agenda-2030>. [Accesso 10.07.19].
- Vulpiani, A.** (2014). *Caso, probabilità e complessità*. Roma: Ediesse.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA111109

Progettare attività didattiche inclusive: un esempio di percorso sulle frazioni

Designing inclusive educational activities: an example on fractions

Giulia Lisarelli & Anna Baccaglini-Frank¹
Federica Poli²

Sintesi

In questo articolo sono riportati vari studi sulle difficoltà di apprendimento in matematica e, in particolare, sulle difficoltà relative all'apprendimento delle frazioni, specialmente da parte degli studenti con difficoltà di apprendimento. Recentemente le autrici hanno intrapreso con l'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) il progetto "Didattica della Matematica Inclusiva", nato con l'obiettivo di sviluppare buone pratiche didattiche ad ampio spettro, ossia attività di classe che siano inclusive e che promuovano lo sviluppo dei significati matematici. Alla luce della letteratura presentata, sono illustrate le tappe principali del percorso sulle frazioni che verrà proposto a partire dall'anno scolastico in corso nelle classi che partecipano a questo progetto.

Parole chiave: Didattica inclusiva, Difficoltà di apprendimento, Frazioni, Senso del numero.

Abstract

This article reports about various studies on learning difficulties in mathematics and, in particular, on difficulties related to learning fractions, especially by students with learning difficulties. The authors, together with the Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE), have recently undertaken the project "Didattica della Matematica Inclusiva" (Didactics of Inclusive Mathematics), with the aim of developing wide-ranging good teaching practices, i.e. class activities that are inclusive and that promote the development of mathematical meanings by all students. In the light of the literature presented, the authors outline the main steps in a process of teaching fractions that will be proposed starting from the current school year in the classes participating in this project.

Keywords: Inclusive didactics, Learning difficulties, Fractions, Understanding of numbers.

1. Università di Pisa, Dipartimento di Matematica, giulia.lisarelli@dm.unipi.it

2. EISP – English International School of Padua. Collaboratrice del progetto di ricerca-azione IPRASE "Didattica della Matematica Inclusiva, all'interno del progetto di sistema "Le nuove frontiere del diritto all'istruzione. Rimuovere le difficoltà d'apprendimento, favorire una scuola inclusiva e preparare i cittadini responsabili e attivi del futuro - Fase 2", cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo nell'ambito del PO 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento.

1. Introduzione

Un'alta percentuale di studenti sviluppa difficoltà persistenti in matematica durante la scuola primaria; secondo un'indagine del 2005 circa il 20% degli studenti alla fine della scuola primaria ha prestazioni sotto-norma nei test prestazionali usati per le diagnosi di discalculia, tanto da risultare positivo rispetto alla discalculia (Lucangeli, 2005). Si tratta di un dato altissimo: non è verosimile che una percentuale così elevata di studenti soffra di discalculia, ma sicuramente questo dato ci dice che molti - troppi - studenti hanno avuto esperienze fallimentari nell'apprendimento della matematica.

Vari studi, tra cui uno abbastanza recente di Lewis e Fischer (2016), hanno messo in luce la seguente problematica: i test usati per l'identificazione di Mathematical Learning Disability (MLD) non controllano fattori non cognitivi e quindi le diagnosi che ne risultano non riescono a discriminare tra basse prestazioni dovute a difficoltà cognitive e non cognitive. Per esempio, generalmente non si tiene conto del ceto sociale di appartenenza, delle abilità linguistiche nella lingua in cui viene svolto il test o di altri fattori come etnia e genere. A questo proposito, Heyd-Metzuyanim (2013) ha osservato come il costruito "disabilità dell'apprendimento" non consenta di distinguere tra difficoltà che portano a una disabilità persistente in matematica e difficoltà che sono il risultato di esperienze didattiche inadeguate. Per questo (e altri fattori emersi dall'analisi) la popolazione risulta estremamente eterogenea, cioè una stessa diagnosi può essere riconosciuta a

studenti con bisogni educativi anche molto diversi tra loro.

Alla luce dei dati che sono emersi e di questa eterogeneità della popolazione, a nostro avviso diventa necessario, da un lato, identificare i profili di apprendimento matematico degli studenti e, dall'altro, offrire pratiche e strumenti didattici adeguati alle esigenze di ogni studente all'interno della classe, in un'ottica inclusiva. Infatti, la realtà scolastica ci mostra che la maggior parte degli studenti risultati positivi ai test sono falsi positivi, in quanto le basse prestazioni persistenti possono tornare in norma se vengono proposte adeguate pratiche didattiche. Un esempio concreto è dato dal progetto PerContare³ (2011-2014) rivolto ai primi due anni della scuola primaria e nato per la prevenzione e il recupero delle difficoltà matematiche. L'uso delle pratiche didattiche proposte in tale percorso ha portato a una diminuzione degli studenti positivi ai test diagnostici per la discalculia di oltre il 50% nelle classi sperimentali rispetto a quelle di controllo.

Boaler, Williams & Confer (2015), in un articolo molto interessante, hanno mostrato e discusso una serie di danni che possono essere causati da pratiche didattiche errate, ma spesso molto diffuse. La paura della matematica non è qualcosa che ci portiamo dietro dalla nascita, piuttosto è un sentimento che si sviluppa con l'esperienza scolastica. Per esempio, l'insegnamento della matematica è in molti casi caratterizzato da una pressione che viene dettata dai test a tempo e dalla memorizzazione meccanica e che può avere conseguenze negative sull'apprendimento. Infatti, ciò che viene messo in luce nell'arti-

colo è che tali pratiche didattiche non favoriscono lo sviluppo del senso del numero da parte degli studenti, che addirittura finiscono per convincersi che in matematica non sia importante la costruzione di significato. È sicuramente importante riuscire a ricordare alcune informazioni a memoria, qualche "fatto matematico", come il risultato di semplici operazioni, così che non si debba ogni volta rifare il calcolo, ma ci basta richiamare il fatto. Tuttavia, per imparare un fatto non è necessario, e spesso nemmeno fruttuoso, ripeterlo tante volte e poi essere sottoposti a test sulla memorizzazione, ma utilizzarlo in diversi contesti matematici.

A questo proposito citiamo le parole di Rosetta Zan, riprese da un intervento su MaddMaths⁴:

"Il disagio che molti bambini vivono con la matematica già a livello di scuola primaria è legato a un'esperienza con questa disciplina in cui errore e lentezza sono considerati indicatori di fallimento, e quindi vanno assolutamente evitati. Il successo è identificato con la risposta corretta data velocemente, con la naturale conseguenza che chi sbaglia o chi non è abbastanza veloce si sente tagliato fuori, inadeguato, incapace."

Nel contesto scolastico italiano un esempio di attività, che spesso è praticata alla scuola primaria, in cui si fa attenzione solo al prodotto e alla velocità con cui esso viene ottenuto è la "gara di tabelline". Nello stesso intervento su MaddMaths Anna Baccaglioni-Frank suggerisce una riflessione sulla possibilità di lavorare con diversi ragionamenti matematici per favorire l'apprendimento di semplici prodotti (si vedano anche Baccaglioni-Frank, 2015, e Baccaglioni-Frank & Bartolini Bussi, 2016), fino a ricordarli "a memoria". In-

fatti, l'utilità di apprendere le tabelline è quella di poter svolgere quei prodotti senza doverci pensare, ma è altrettanto importante essere in grado di ricostruire il ragionamento perché è quello che ci permette di riutilizzare tali prodotti in nuovi processi matematici.

Recentemente le autrici del presente articolo hanno intrapreso con l'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) un progetto chiamato "Didattica della Matematica Inclusiva", che è rivolto a docenti e studenti delle classi prime e seconde della scuola secondaria di primo grado. Il progetto nasce con l'obiettivo di sviluppare buone pratiche didattiche ad ampio spettro, ossia attività di classe che siano inclusive, adattabili a diversi profili di apprendimento e che promuovano lo sviluppo dei significati matematici da parte degli studenti.

Nell'articolo sono riportati dapprima vari, rilevanti studi sulle difficoltà di apprendimento in matematica e poi, più specificamente, studi in cui vengono discussi i problemi che spesso sono associati all'apprendimento delle frazioni e dei numeri decimali - uno scoglio particolarmente grosso in questi anni scolari - in particolare da parte degli studenti con MLD. Alla luce della letteratura presentata, saranno poi illustrate le tappe principali del percorso sulle frazioni che verrà proposto a partire dall'anno scolastico in corso nelle classi che partecipano a questo progetto.

2. Cos'è il MathPro Test

Discussa l'importanza delle buone esperienze didattiche sia per prevenire che per affrontare difficoltà persistenti in diversi ambiti

3. Per maggiori informazioni sul progetto si veda www.percontare.it

4. Per l'intervento completo si veda <http://maddmaths.simai.eu/didattica/errori-lentezza/>

della matematica, il progetto “Didattica della Matematica Inclusiva” prevede la somministrazione del MathPro test nelle classi coinvolte, all’inizio e alla fine dell’anno scolastico, e la creazione e la sperimentazione di percorsi pensati alla luce dei diversi profili di apprendimento matematico degli studenti. In questa sezione viene descritto a grandi linee in cosa consiste questo test e quali informazioni può dare a partire dalle prestazioni degli studenti, delineando i diversi profili di apprendimento che possono emergere.

Per quanto riguarda gli studi sulle difficoltà di apprendimento in matematica, prendiamo come riferimento principale la direzione di ricerca in cui si collocano i recenti studi condotti da Karagiannakis, Baccaglini-Frank, Papadatos e Roussos (Karagiannakis, Baccaglini-Frank & Papadatos, 2014; Karagiannakis, Baccaglini-Frank & Roussos, 2017). Questi studi si sono proposti di cercare “profili di MLD”, o “profili di discalculia”, ossia di individuare gruppi di studenti con sintomi simili in diversi ambiti dell’apprendimento della matematica (Price e Ansari, 2013; Träff *et al.*, 2017). In particolare, è stato messo a punto un modello, basato su una riorganizzazione delle principali ipotesi avanzate in psicologia e nelle neuroscienze, che mette in relazione le ipotesi sulle cause del disturbo con conseguenze sullo sviluppo di particolari abilità matematiche (non solo aritmetiche), divise in quattro domini:

1. numerico di base: senso del numero, stima (continua e discreta), posizionamento sulla linea dei numeri, gestione degli aspetti lessicali, sintattici, seman-

tici del numero; comprensione del significato dei simboli delle operazioni;

2. memoria: immagazzinamento e recupero di termini nuovi e definizioni, recupero fatti numerici, conoscenza del lessico, decodifica di proprietà o procedure in forma verbale, svolgimento accurato di calcoli a mente, richiamo di uso di formule e procedure;
3. ragionamento logico-matematico: comprensione idee, concetti, principi logici, relazioni; comprensione passi di una sequenza di procedure/algoritmi complessi; gestione di processi di problem solving;
4. visuo-spaziale: esecuzione di calcoli scritti, gestione di aspetti visuo-spaziali dei numeri, interpretazione e uso di rappresentazioni geometriche, visualizzazione, uso della linea dei numeri, interpretazione e costruzione grafici, controllo di informazioni rilevanti in ambito visuo-spaziale.

La bontà di questo modello è stata testata con una batteria di prove matematiche somministrate al computer: il MathPro test. Gli item che vengono proposti in questa batteria sono stati elaborati a partire sia dalle prove usate per rilevare deficit associati alle principali ipotesi sulla discalculia, sia dall’esperienza didattica di esperti in modo che, oltre all’ambito aritmetico, vengano valutate abilità legate anche ad altri ambiti matematici.

Un dato importante che è emerso dalla standardizzazione della batteria è l’esistenza di profili addirittura complementari di studenti che, rispetto ai parametri ottenuti con studi

precedenti, sarebbero semplicemente stati definiti “aventi MLD”. L’importanza di tale fenomeno sta nel fatto che questi studenti sarebbero stati probabilmente trattati nello stesso modo da un punto di vista educativo, mentre il modello consente di correlare le specifiche difficoltà di ogni studente con particolari tipi di consegne matematiche. In questo modo si hanno dati molto più utili per progettare interventi didattici appropriati.

Dunque l’individuazione di profili di apprendimento matematico attraverso il MathPro test è estremamente utile per poter poi sviluppare interventi di potenziamento mirati e adattabili al singolo studente, ma anche pratiche didattiche proponibili in un contesto inclusivo a classe intera.

3. Uno sguardo alla letteratura sulle difficoltà di apprendimento in matematica e su buone pratiche didattiche volte all’inclusione

3.1 Alcuni quadri di riferimento per la progettazione di attività didattiche inclusive

Nel contesto italiano ci sono stati vari studi che si sono occupati di gettare le basi per una didattica inclusiva. In particolare, prendiamo come riferimento gli studi che promuovono una didattica multimodale volta a favorire l’apprendimento da parte di studenti con MLD (per esempio, si veda Baccaglini-Frank & Robotti, 2013; Baccaglini-Frank, Antonini, Robotti & Santi, 2014; Robotti *et al.*, 2015). In un’ottica multimodale, nel processo

di insegnamento saranno coinvolti artefatti sia fisici che digitali, in modo da fornire agli studenti molteplici mezzi di rappresentazione e, quindi, molteplici canali di accesso all’informazione. In linea con quanto sostenuto dalla lente teorica adottata, che viene illustrata di seguito, questo aspetto è cruciale se vogliamo promuovere una didattica inclusiva che riesca a coinvolgere studenti con bisogni educativi diversi tra loro.

Un quadro interessante e utile per la progettazione di attività didattiche in ottica inclusiva è quello descritto da Schreffler, Vasquez, Chini e James (2019). Si chiama “Universal Design for Learning” (UDL) e le sue origini non sono prettamente legate alla didattica della matematica. Infatti, l’espressione “Universal Design” è stata usata per la prima volta nel 1988 da un architetto della North Carolina State University per descrivere la progettazione di ambienti e oggetti che possono essere usati e sfruttati dal maggior numero possibile di persone, senza la necessità di doverli adattare o riprogettare in base alle diverse esigenze. In particolare, l’architetto e i suoi colleghi si erano interessati alla progettazione di edifici e strutture che fossero accessibili anche alle persone con disabilità. Sulla base di questa stessa idea si è poi sviluppato il quadro dell’UDL. Di tale quadro sono state messe in evidenza le seguenti due caratteristiche: a) l’informazione viene presentata agli studenti in maniera flessibile, così come è flessibile il modo in cui si chiede agli studenti di dimostrare la loro conoscenza e il modo in cui vengono coinvolti; b) l’obiettivo didattico è supportare prestazioni alte per tutti gli studenti, anche quelli con disabilità. In ogni

caso, anche gli studenti senza alcuna disabilità possono trarre vantaggio da un percorso pensato in ottica UDL.

Per esempio, se pensiamo alle risposte e alle reazioni degli studenti di una classe a uno stesso percorso di insegnamento, ci rendiamo conto che possono essere estremamente variabili e questa variabilità è legata alle differenze tra gli individui e ai loro modi di apprendere. Tradizionalmente ciò che si tende a fare come insegnanti è cercare di uniformare la classe, e considerare tali differenze come ostacoli per l'apprendimento; invece le differenze possono essere sfruttate e rappresentare delle risorse per la classe. Il quadro dell'UDL suggerisce di partire dalle differenze e dalle peculiarità di ciascuno studente per la progettazione di attività didattiche, in modo da pensare ad attività che possano rispondere il più possibile alle esigenze dei singoli studenti.

Il quadro dell'UDL si articola secondo tre principi che mettono in luce la necessità di utilizzare:

- molteplici mezzi di rappresentazione, in modo da fornire agli studenti diversi modi di acquisire le informazioni e la conoscenza;
- molteplici mezzi di espressione, per garantire agli studenti più alternative possibili per esprimere il loro apprendimento;
- molteplici mezzi di coinvolgimento, che possano motivare gli studenti, il loro interesse e la loro curiosità.

L'approccio multimodale di cui sopra è concepito rispetto a tale molteplicità di mezzi di rappresentazione, espressione e coinvolgimento.

Le autrici si sono chieste come poter sfruttare questi tre principi nella progettazione di attività didattiche, in modo da tener conto anche dei diversi profili di apprendimento. In seguito sarà mostrato un esempio di come possono essere incorporati i tre principi in un processo di insegnamento/apprendimento della matematica. Il caso specifico riguarda uno studio di come si possono offrire agli studenti molteplici mezzi di rappresentazione e di comunicazione del significato di frazione e coordinare tali mezzi, in modo che possano essere sfruttati per comunicare e per condividere l'apprendimento.

Infine, un altro aspetto sul quale è stata focalizzata l'attenzione nella costruzione delle attività è l'uso di strategie e rappresentazioni che fossero il più possibile trasparenti rispetto ai significati matematici di riferimento. Secondo la descrizione elaborata da Lesh, Behr e Post (1987) una rappresentazione è "trasparente" se ha lo stesso significato dell'idea che vuole rappresentare, niente di più e niente di meno, mentre è "opaca" se tende a mettere in risalto determinate caratteristiche di quella idea e a nascondere altre. La stessa rappresentazione può essere opaca in una certa situazione, ma trasparente in un'altra, perché ciò dipende da quale aspetto del significato matematico è coinvolto. Per esempio, se consideriamo $3 \cdot 5 + 1$ come rappresentazione del numero 16, possiamo dire che questa scrittura è trasparente rispetto alla divisibilità per 5 o per 3, ma opaca rispetto alla divisibilità per 2. Questo è un aspetto importante di cui tenere conto nel momento in cui siamo interessati a una didattica inclusiva. Infatti,

la capacità di valorizzare i punti di forza di un sistema di rappresentazione e, allo stesso tempo, essere in grado di minimizzare le sue debolezze, sono componenti importanti per la comprensione e la buona gestione di un certo oggetto matematico. Per lavorare in questa direzione, l'insegnante può promuovere l'uso di diverse strategie o rappresentazioni evidenziandone gli aspetti salienti rispetto al contesto specifico in cui sta lavorando. Dallo studio di Lesh, Behr e Post (1987) emerge che spesso gli stessi studenti fanno riferimento a diverse rappresentazioni durante la risoluzione di un problema:

«In our research, the opaque nature of representations has been salient; this is one reason why, in real or concrete problem-solving situations, we have found that students often make simultaneous use of several qualitatively different representational systems (e.g., a picture, spoken language, and written symbols) and that the salience of one system over others frequently varies from stage to stage in solution attempts» (p. 56).

Invece, ciò che tradizionalmente accade è che l'insegnante propone un'unica strategia risolutiva, basata su una particolare rappresentazione, che è trasparente rispetto a una determinata proprietà di un oggetto matematico, e poi si aspetta che gli studenti siano in grado di ricostruirsi da soli le altre proprietà di quell'oggetto, applicando sempre la stessa strategia.

3.2 Il senso del numero

Gray e Tall (1994) hanno condotto uno studio in cui hanno analizzato le strategie adottate da un gruppo di studenti, di età compresa tra i 7 e i 13 anni, per risolvere quesiti

numerici. La loro ricerca ha messo in luce che gli studenti considerati dalla loro insegnante come studenti ad alto rendimento usavano il "senso del numero". Per spiegare cosa intendiamo con questa espressione riprendiamo le parole di Jo Boaler (traduzione a cura di Baccaglini-Frank, 2016):

«Le persone che hanno sviluppato il senso del numero sono quelle che sanno usare i numeri in modo flessibile. Quando si chiede di calcolare 7×8 , una persona che ha il senso del numero può aver memorizzato 56, ma sarebbe anche in grado di ricavarsi il risultato sapendo, per esempio, che 7×7 fa 49 e poi sommando 7 si ottiene 56, oppure che dieci volte 7 fa 70 a cui vanno sottratti due 7 (70-14). Non avrebbe bisogno di dover fare affidamento alla memoria a lungo termine» (p. 5).

In altre parole, si tratta di modificare la richiesta, data dall'insegnante o dal problema, in una richiesta equivalente che ci permette di affrontare il quesito in una maniera che a noi risulta più semplice. Per esempio, se ho il senso del numero sono in grado di manipolare i numeri e di usarli in modo flessibile nella risoluzione di problemi in cui applico determinate strategie a me familiari.

Vari studi hanno messo in luce che spesso una caratteristica degli studenti con MLD è che non hanno sviluppato un buon senso del numero, mentre il senso del numero è visto come una condizione necessaria per l'apprendimento in un primo momento dell'aritmetica e poi dell'algebra. Per esempio, la stessa ricerca (Grey & Tall, 1994) ha riportato che gli studenti considerati dalla loro insegnante come studenti a basso rendimento, diversamente dagli altri, non si dimostravano in grado di usare i numeri in maniera flessibile.

Inoltre, una mancanza del senso del numero sembra che contribuisca a generare difficoltà nella percezione di struttura dei numeri, che è un aspetto chiave per lo sviluppo del pensiero pre-algebrico (Mulligan & Mitchelmore, 2013).

A questo punto ha senso interrogarsi su quale sia l'approccio che tradizionalmente viene promosso in classe dall'insegnante e soprattutto verso quale direzione crediamo che possa portare questo approccio. Se, come spesso accade, gli studenti sono guidati fin da piccoli a cercare di imparare meccanicamente e memorizzare tabelline e fatti matematici, allora poi non si può assumere che siano in grado di manipolare i numeri in maniera flessibile e con significato. In altre parole, il senso del numero è inibito dall'enfasi eccessiva che viene data alla memorizzazione, e questo porta molti studenti a sviluppare difficoltà in matematica. Condividiamo di nuovo le parole di Jo Boaler (traduzione a cura di Baccaglini-Frank, 2016):

«Più riteniamo importante la memorizzazione, meno gli allievi saranno disposti a pensare ai numeri e alle loro relazioni e ad usare e sviluppare il senso del numero» (p. 7).

Infatti, in linea con quanto è stato riportato prima, il senso del numero è fondamentale per lo sviluppo matematico degli studenti che, seguendo un approccio sbagliato, si trovano a imparare la matematica in modo più difficile e sono soggetti a commettere errori.

Vediamo adesso quali sono alcuni aspetti che vorrebbero essere promossi attraverso le attività proposte nel progetto, perché ritenuti fondamentali per sviluppare il senso del

numero. Come prima cosa, il riconoscimento delle relazioni parte/tutto, che comporta una visione dell'addizione e della sottrazione come azioni dialetticamente correlate che nascono dalla relazione parziale e totale tra le quantità. Per il riconoscimento delle relazioni parte/tutto è importante che i numeri siano identificati come unità astratte che possono essere suddivise e poi ricombinate in modi diversi per facilitare il calcolo numerico, sia scritto che a mente. Inoltre, si lavora per favorire lo sviluppo da parte degli studenti di una rappresentazione interna della linea dei numeri. Infatti, il senso del numero è stato anche messo in relazione con la rappresentazione mentale della linea dei numeri, che contribuisce allo sviluppo di varie abilità aritmetiche fornendo agli studenti un mezzo rapido per accedere alle informazioni numeriche. Con linea dei numeri non si intende la retta dei numeri naturali, ma quella dei numeri reali, che comprende quindi anche le frazioni.

3.3. Frazioni e numeri decimali: significati e difficoltà

Per una panoramica molto più ampia della letteratura sulle frazioni si rimanda al contributo di Fandino Pinilla (2007), dal quale sono ripresi qui di seguito alcuni punti cruciali che sono stati particolarmente influenti nella progettazione della sequenza didattica. In particolare, saranno messi in luce gli aspetti che dovrebbero essere considerati nel caso, come nel progetto in questione, si voglia creare un percorso ad alte potenzialità rispetto a molti studenti. In altre parole, l'obiettivo del

progetto è realizzare un percorso che favorisca e supporti l'apprendimento da parte di studenti con bisogni educativi diversi e che consenta loro una buona gestione della matematica anche a lungo termine.

La letteratura che mette in luce le principali difficoltà degli studenti relative all'apprendimento delle frazioni è molto vasta. Fandino Pinilla (2007, p. 101) ha riassunto gli errori e le difficoltà più comunemente incontrate nella lista di seguito riportata.

- Ordinamento di frazioni e numeri scritti in notazione decimale.
- Operazioni tra frazioni.
- Riconoscere semplici schemi.
- Uso dell'aggettivo "uguale".
- Equivalenza tra frazioni.
- Riduzione della frazione ai minimi termini.
- Interpretazione di immagini non standard.
- Passaggio dalla frazione all'unità che l'ha generata.
- Gestione autonoma di diagrammi, figure o modelli.

A partire da un'analisi e da una presa di coscienza di tali difficoltà è stato sviluppato dalle autrici un lavoro esplicitamente centrato e finalizzato alla corretta gestione delle frazioni sulla linea dei numeri reali. Spesso il significato di frazione come numero non solo non viene promosso dagli insegnanti, ma viene dato per scontato, quando invece non lo è assolutamente. Un dato noto è che in quasi tutto il mondo le frazioni vengono introdotte come parte/tutto, cioè data una certa unità, questa viene divisa in parti uguali e poi ven-

gono "prese" alcune di queste parti. Si tratta di una definizione abbastanza intuitiva di frazione, legata all'azione di dividere l'unità in parti uguali, che però porta con sé un problema: diventa complicato, o addirittura può perdere di significato, parlare di frazioni con numeratore maggiore del denominatore. Per esempio, se consideriamo un'unità e la dividiamo in 8 parti uguali, possiamo prendere 9 di queste parti?

Un aspetto che probabilmente contribuisce a generare difficoltà nella gestione delle frazioni è il fatto che i significati di frazione sono molteplici. Per esempio, Kieren (1975) ha identificato ed elencato diversi significati e Fandino Pinilla (2007, p. 85) sottolinea che sarebbe necessario dedicare del tempo a ciascuno di essi, o almeno a ciascun significato di frazione che vorremmo fosse conosciuto dai nostri studenti.

I significati di frazione elencati da Kieren (1988; 1992) sono i seguenti:

1. parte/tutto: legato alla partizione di un'unità continua o discreta in parti uguali;
2. rapporto: legato alla nozione di proporzionalità;
3. operatore: la frazione come operatore da applicare a una certa quantità;
4. quoziente: il numeratore della frazione rappresenta una quantità che deve essere divisa per il numero indicato al denominatore, è una divisione espressa ma non eseguita;
5. misura: considerando u come unità di misura, la frazione si esprime come il prodotto tra il numeratore e l'unità frazionaria di u .

Un altro significato di frazione che non è espresso esplicitamente in questa lista numerata, ma interessante per questo studio, è quello di frazione come rappresentazione di un numero. Torneremo a breve su questo, ma prima osserviamo come tutti questi modi possibili di interpretare la frazione possono contribuire a rendere difficile la gestione del concetto matematico. Il concetto di frazione può essere definito come la caratteristica che hanno in comune tutti questi significati. Per questo motivo, per apprendere davvero e a fondo il concetto di frazione, occorre essere in grado di gestire tutti i suoi significati. Non è possibile promuovere apprendimento profondo, cioè quell'apprendimento che consente di lavorare con le frazioni in diversi contesti e che rimane anche a lungo termine, passando attraverso solo uno o pochi di questi significati, scelta didattica purtroppo assai frequentemente adottata. Per esempio, solitamente nelle scuole italiane il significato di frazione come operatore non viene esplicitamente legato al significato di frazione come un numero razionale. Il processo che solitamente viene proposto agli studenti consiste nel trasformare una frazione in numero decimale e poi posizionare questo numero (ricosciuto come numero razionale) sulla linea dei numeri.

Per quanto riguarda il significato di frazione come numero, citiamo i lavori del gruppo di ricercatori Cramer, Post, Behr, Harel e Lesh, che per molti anni si sono occupati di numeri razionali e pensiero proporzionale. In particolare, nel capitolo scritto da Lesh, Behr e Post (Lesh, Behr & Post, 1987) in cui si parla di rappresentazioni trasparenti e opache, emer-

ge che l'apprendimento dei numeri razionali da parte di studenti del secondo anno della scuola secondaria di primo grado, valutato sulla base di test, risulta parecchio instabile. La spiegazione che viene proposta è che forse gli studenti di quel grado scolastico cercano nuove strategie risolutive, che si basano su un approccio più algebrico-simbolico, ma poi non riescono a gestirle bene.

Sempre dalla letteratura emerge che molto spesso gli studenti trattano le frazioni come se fossero un insieme numerico a sé stante (Siegler *et al.*, 2013; Gabriel *et al.*, 2013; Wu, 2011) e questo causa numerose difficoltà. Per promuovere l'ordinamento delle frazioni e il posizionamento sull'asse reale è necessario lavorare sul significato di frazione come numero, che comunque si lega anche a quello di frazione come quoziente. Possibili ostacoli alla realizzazione di una richiesta come il posizionamento sull'asse reale, secondo Bonotto (1992), sono l'enfasi che viene data ai numeri naturali, e il conflitto che può nascere tra l'apprendimento delle frazioni e dei numeri decimali, se sono avvenuti separatamente.

Inoltre, una fonte di difficoltà per molti studenti sembra essere il fatto di identificare la frazione con due numeri, perché numeratore e denominatore vengono considerati separatamente come due numeri interi; quindi per riuscire ad avere una buona gestione dell'oggetto matematico sono necessari attenzione e controllo che richiedono un grosso carico cognitivo (Ni, Zhou 2005; Siegler *et al.*, 2013). La memoria di lavoro, infatti, sembra essere molto più appesantita durante il processamento e la rappresentazione di frazioni, rispetto a quella di singoli numeri interi (Hal-

ford, Cowan & Andrews, 2007).

Chiariti tutti questi aspetti, è evidente che per uno studente con MLD l'apprendimento delle frazioni risulta un compito particolarmente arduo. Per esempio, riuscire a vedere la frazione come un unico numero vuol dire inibirne la visione come due numeri separati e Szűcs *et al.* (2013) hanno messo a fuoco che la discalculia risulta specificamente radicata nei casi in cui la memoria di lavoro visuo-spaziale e il controllo inibitorio sono deboli.

Per realizzare un percorso didattico sulle frazioni, finalizzato al recupero delle conoscenze pregresse e all'introduzione di altri significati della frazione, è stato ripreso il lavoro di Robotti, Censi, Segor e Perailon (2016). In particolare, rispetto al percorso progettato e proposto dagli autori del libro, che si rivolge a docenti e studenti della scuola primaria, sono state riguardate le tempistiche, riducendo ad alcuni mesi la sequenza di attività prevista per essere svolta in tre anni. Inoltre sono state integrate e modificate le attività per adattarle al contesto di scuola secondaria di primo grado, ponendo meno l'accento sull'uso di colori e cartoncini da ritagliare o da piegare perché si tiene conto della maggiore capacità di astrazione degli studenti della secondaria di primo grado rispetto a quelli della scuola primaria.

4. Il progetto “Didattica della Matematica Inclusiva”

In linea con ciò che è stato precedentemente espresso in questo articolo, all'interno del progetto “Didattica della Matematica Inclusiva” si intende sviluppare e sperimentare

percorsi didattici atti a favorire un apprendimento efficace dei concetti matematici introdotti nelle classi prima e seconda della scuola secondaria di primo grado. L'apprendimento promosso sfrutta artefatti fisici e digitali per consentire ai docenti di mettere in atto azioni personalizzate sulle esigenze formative di ogni allievo, anche rispetto ai profili di apprendimento matematico emergenti dal MathPro Test.

L'obiettivo è di intervenire tempestivamente per il recupero delle difficoltà note o emergenti al termine della scuola primaria e contribuire alla buona preparazione degli studenti della scuola secondaria di primo grado per gli studi successivi e i futuri percorsi professionali che si basano sulle STEM, termine usato per indicare le discipline scientifico-tecnologiche (scienza, tecnologia, ingegneria e matematica). Inoltre, un importante aspetto di questa ricerca-azione è la formazione degli insegnanti, perché possano utilizzare efficacemente i prodotti della sperimentazione in itinere e, soprattutto, a conclusione della sperimentazione.

La metodologia utilizzata è di tipo Design Based Research. Si tratta di una metodologia scientifica utilizzata in progetti educativi che prevedono la realizzazione di materiali e percorsi didattici da sperimentare e rivedere in cicli successivi (si vedano, ad esempio, Burkhardt & Schoenfeld, 2003; Swan, 2014). In questo progetto sono previste due iterazioni del ciclo di *progettazione, implementazione e valutazione formativa*; quest'ultima è essenziale per individuare potenziali debolezze da superare con nuove scelte di progettazione da implementare al ciclo successivo.

In questo momento ci troviamo nella prima fase del progetto, quella in cui vengono proposti ai docenti sperimentatori vari esempi e pratiche didattiche sia in formato video che con materiali didattici di supporto. In un secondo momento sarà discusso e messo a punto tutto il materiale prodotto e seguiranno ulteriori cicli di sperimentazione.

Non entriamo nel merito di tutte le attività e materiali, ma ripercorriamo alcune tappe fondamentali del percorso sulle frazioni.

4.1 Esempi di attività dal percorso sulle frazioni

Il percorso sulle frazioni offre diverse rappresentazioni della frazione, in accordo con il primo principio dell'UDL. L'obiettivo delle attività descritte in seguito è quello di realizzare una sequenza che favorisca, per tutti gli studenti della classe, lo sviluppo dei vari significati matematici delle frazioni e in particolare quello di frazione come numero, che quindi può essere posizionato sulla linea dei numeri.

Questa sezione è dedicata alla descrizione di alcune tappe fondamentali del percorso che, come discusso prima, è ispirato al lavoro per la scuola primaria di Robotti, Censi, Segor e Peraillon (2016). In particolare, il contributo di questi autori è stato ricalcato in due passaggi chiave per la costruzione del significato e di una rappresentazione della frazione: dalla frazione come parte/tutto alla frazione come misura, aspetto che è legato al significato di frazione come operatore, e poi dalla frazione come misura alla frazione come numero da posizionare sulla retta reale.

La prima attività richiede di suddividere in parti uguali un foglio A4 bianco, che rappresenta l'unità di misura di riferimento. Per la suddivisione gli studenti usano varie strategie: pieghe, righello, forbici. Ad esempio, alla richiesta di suddividere il foglio in due parti uguali (unità frazionaria $\frac{1}{2}$), ogni studente procederà a suo modo ottenendo così unità frazionarie di forma diversa. La discussione in classe si concentra sull'equivalenza delle varie unità frazionarie create, a prescindere dalla loro forma. Tale equivalenza, se necessario, è verificabile in modo cinestetico-tattile attraverso forbici, pieghe, isometrie (rotazioni, traslazioni, sovrapposizioni...). Questo è un esempio in cui gli studenti sono coinvolti e viene loro chiesto di dimostrare la loro conoscenza in maniera flessibile, in accordo con l'UDL. Spesso, l'uso del righello da parte di alcuni studenti li porta a eliminare una parte di foglio per ricondursi a misure più facili da gestire (il foglio A4 non ha infatti dimensioni intere: 21cm • 29,7cm). Tramite la discussione è possibile pertanto consolidare il significato di unità frazionaria come parte di un'unità di misura.

Lavoro analogo su altre unità frazionarie viene svolto direttamente sul quaderno in cui si rappresenta l'unità di misura identificandola con un rettangolo 6x12 quadretti (Figg. 1a e 1b). Il significato di frazione che viene toccato in questo modo è quello di parte (unità frazionaria) di un tutto (unità di misura). Come possiamo vedere nelle Figg. 1a e 1b, questo tipo di attività consente di introdurre anche le frazioni equivalenti in termini di equivalenza tra superfici.

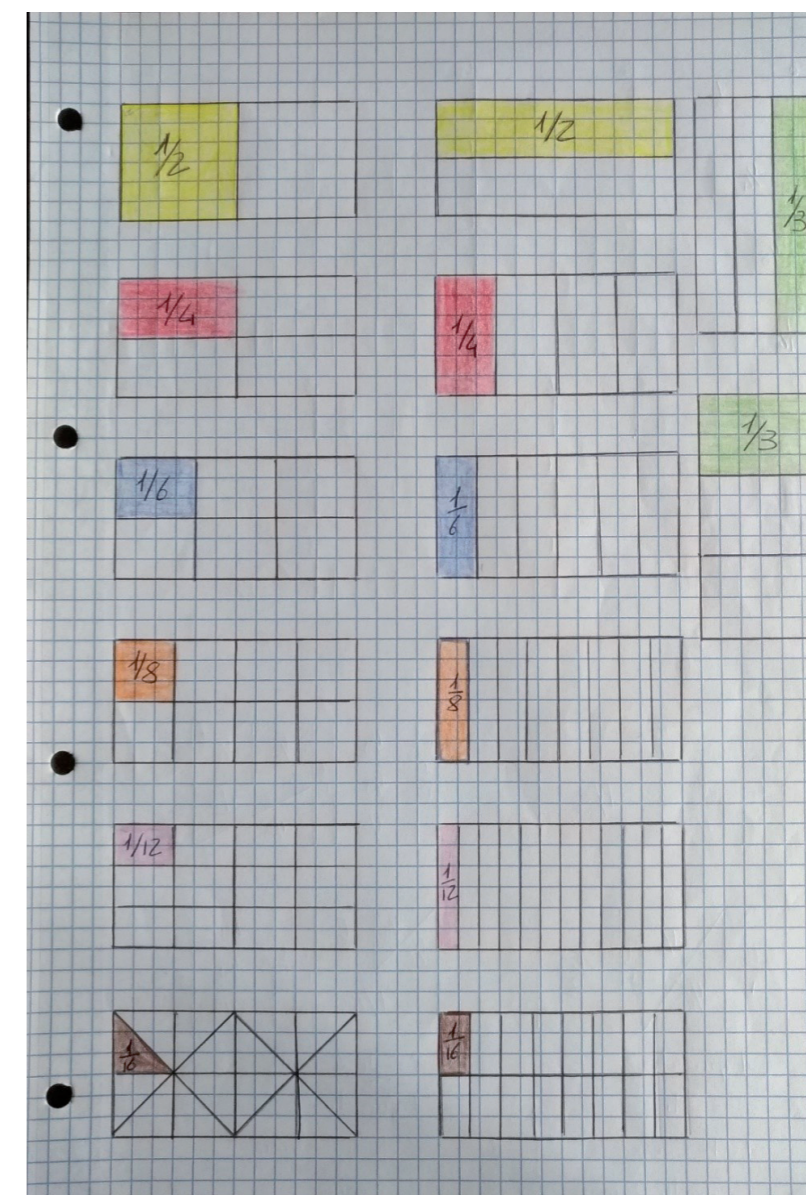


Fig. 1a - Unità frazionarie ottenute suddividendo in parti uguali l'unità di misura.

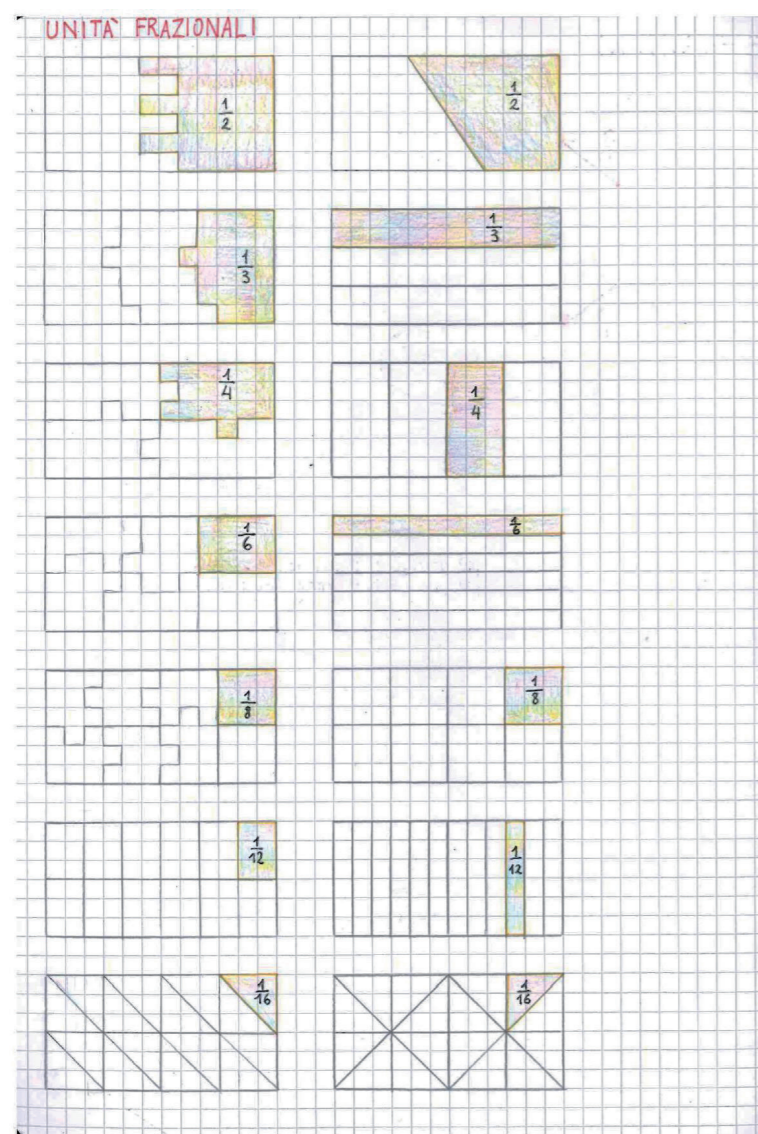


Fig. 1b - Unità frazionarie ottenute suddividendo in parti uguali l'unità di misura.

Inoltre, nelle attività in cui si richiede di suddividere il rettangolo sul quaderno, si lavora sulla somma di frazioni per ottenere il "tutto", cioè l'unità di misura scelta. In par-

ticolare è possibile ottenere l'unità di misura come somma di opportune unità frazionarie diverse. (Fig. 2). Come si può osservare in Fig. 2, la scelta delle unità frazionarie

da utilizzare per ottenere l'unità può essere lasciata agli studenti, così da coinvolgerli attivamente, motivare il loro interesse e la loro curiosità (principio 3 dell'UDL). In questo modo saranno realizzate composizioni del rettangolo anche molto diverse tra loro. Questo aspetto può essere sfruttato in classe: condividendo e confrontando le produzioni degli studenti si ottengono molteplici rappresentazioni dell'unità come somma di unità frazionarie (principio 1 dell'UDL).

L'obiettivo della prima attività è il confronto tra diverse unità frazionarie che risulta percettivamente evidente dalle strisce disegnate sul quaderno una sotto l'altra e allineate a sinistra in corrispondenza dello zero. In particolare dal confronto emergono anche le frazioni equivalenti.

L'obiettivo della seconda attività è di rendere invece esplicita la dipendenza dell'unità frazionaria dall'unità di misura scelta.

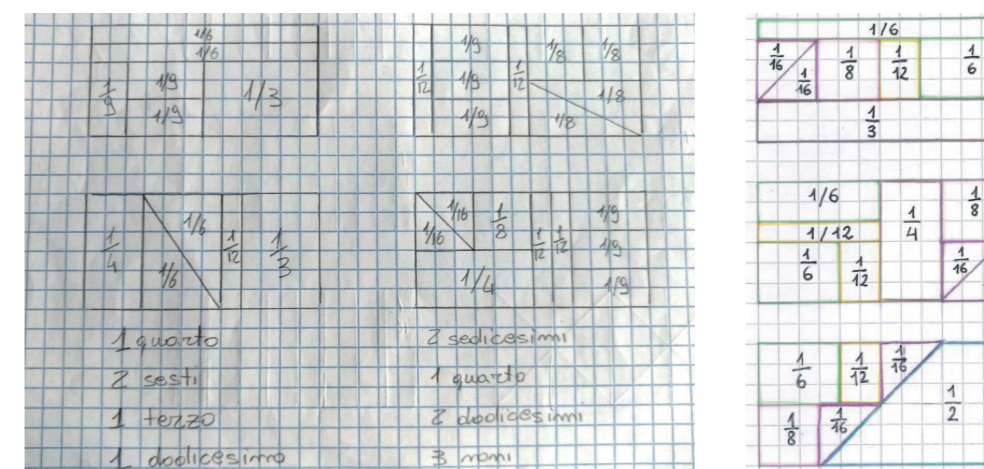


Fig. 2 - L'unità come somma di unità frazionarie diverse.

La seconda fase prevede il passaggio dal foglio intero a una striscia di carta quadretata. Per prima cosa viene fissata una certa unità di misura, posizionata sulla striscia, e poi suddivisa in unità frazionarie (Figg. 3a e 3b). In un'altra attività vengono invece fissate unità di misura diverse su strisce diverse e poi, su ognuna di queste strisce, viene rappresentata una stessa unità frazionaria. La principale peculiarità di questa seconda fase è che fa emergere una diversa rappresentazione delle unità frazionarie (principio 1 dell'UDL), espresse in termini di porzioni di striscia.

Un altro importante potenziale dell'artefatto "striscia" è il permettere di superare un problema già accennato in precedenza che deriva dall'uso di modelli come torte o tavolette di cioccolato: se consideriamo un'unità e la dividiamo in 8 parti uguali, possiamo prendere 9 di queste parti? In questo tipo di modelli per rappresentare una frazione maggiore di uno bisogna ricorrere, ad esempio, a due torte con il rischio di generare confusione: 9/8 o 9/16? Nell'artefatto "striscia", invece, è possibile rappresentare frazioni maggiori dell'unità, considerando n-volte l'unità frazionaria.

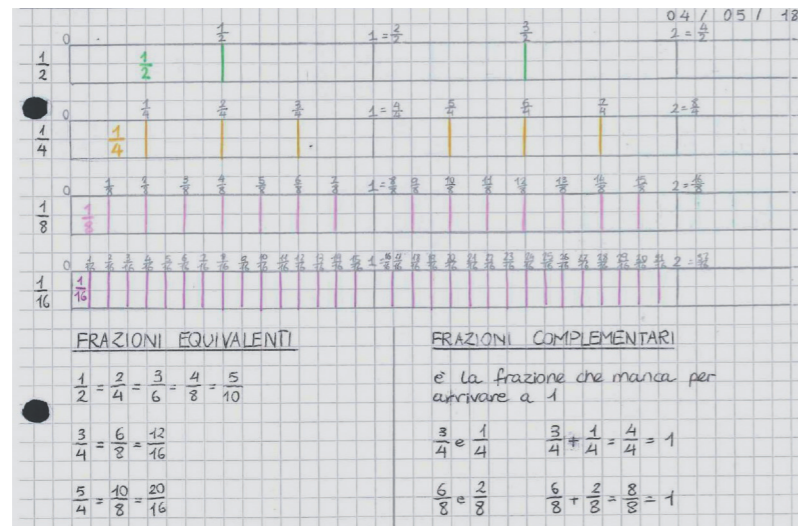


Fig. 3a - Unità frazionarie sulla striscia.

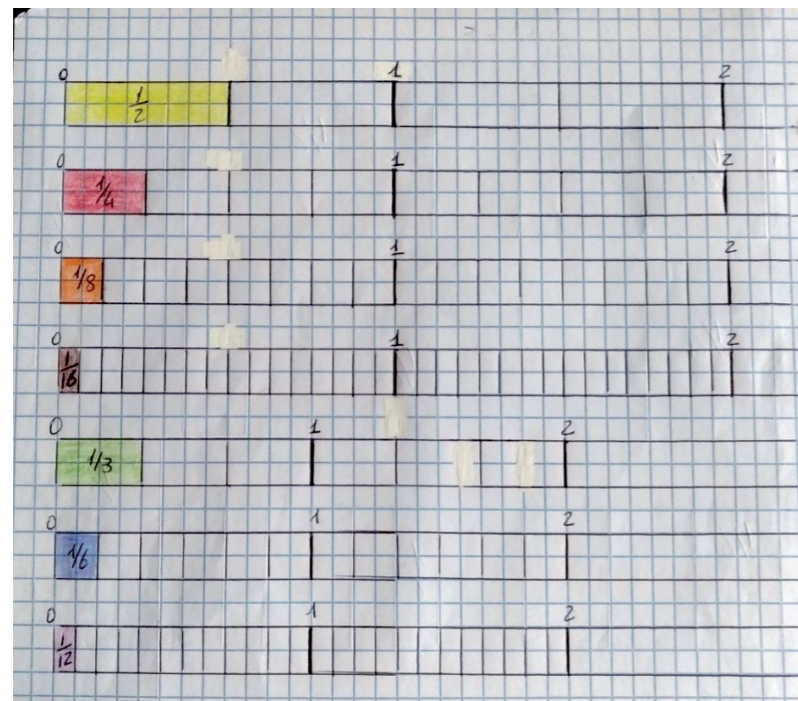


Fig. 3b - Unità frazionarie sulla striscia.

Il passo successivo è la rappresentazione sulla stessa striscia di unità frazionarie e frazioni diverse, per introdurre il confronto tra queste. Per fare questo ci si accorge che è necessario passare a un multiplo comune, cioè emerge la neces-

sità di fissare un'unità di misura "adatta" per poter rappresentare sulla stessa striscia unità frazionarie o frazioni con denominatori diversi. Eventualmente, si può così arrivare a parlare di minimo comune multiplo.

La rappresentazione di tutte le frazioni sulla stessa striscia fa emergere la necessità di un modo diverso di segnare la frazione e si passa quindi da un'unità frazionaria come area di un rettangolo a

una semplice tacca che ne individua la posizione (Fig. 4). Il passaggio è di fondamentale importanza verso la rappresentazione del numero sulla linea dei numeri.

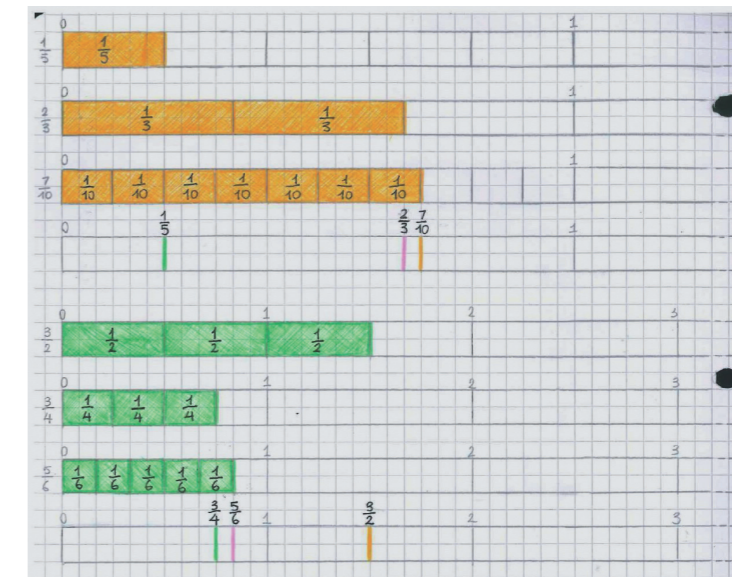


Fig. 4 - Dalla frazione come area alla tacca che ne individua la posizione.

Dalla striscia, infine, diminuendo sempre di più una delle due dimensioni, arriviamo a una retta e quindi al posizionamento delle frazioni sulla linea dei numeri, che è uno degli obiettivi principali di tutto il

percorso (Fig. 5). Con questa fase si arriva a proporre agli studenti la terza rappresentazione delle unità frazionarie (principio 1 dell'UDL), come tacche da posizionare su una retta ordinata.

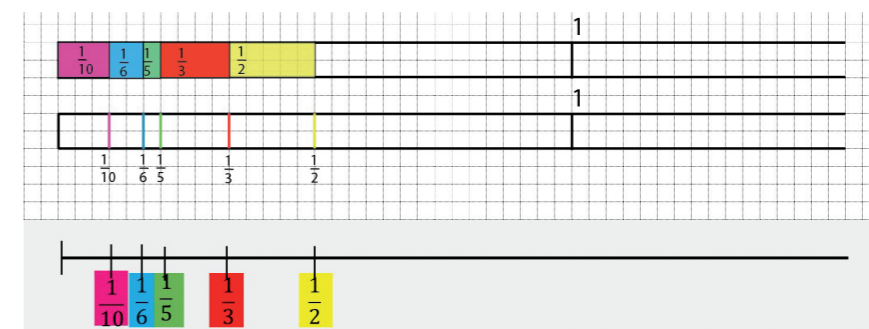


Fig. 5 - Dalla frazione come area alla frazione come numero.

Durante queste tappe fondamentali del percorso illustrato, quello che succede al significato di frazione è che si passa da porzione di un'area, prima di foglio e poi di striscia, alla lunghezza di un segmento con origine in zero, fino a identificarla con il solo estremo destro di tale segmento per poterla meglio collocare sulla linea dei numeri. Poiché l'estremità destra del segmento sulla linea dei numeri è etichettata con la frazione, assumerà anche il significato di "numero", come tutti gli altri numeri interi sulla linea. Il fatto poi che a uno stesso punto della linea possono essere associate frazioni diverse, fa emergere nuovamente i concetti di "frazioni equivalenti" e numeri razionali come "classi di equivalenza". La frazione "capoclasse", quella ridotta ai minimi termini, diventa la rappresentante di tutte le frazioni a essa equivalenti e ciò consente di attribuire un significato ai numeri razionali che non passa necessariamente attraverso la rappresentazione decimale, a differenza di quanto avviene spesso nella pratica didattica.

5. Conclusioni

Una domanda che le autrici si sono poste e che ogni insegnante, educatore e formatore dovrebbe porsi, è: "Cosa significa fare matematica?". Perché a seconda di come si risponde, e quindi della visione che si ha della matematica, ha origine la matematica che viene proposta agli studenti e quindi l'idea che si faranno gli studenti di cosa voglia dire fare matematica e cosa è importante in matematica. La risposta data in questo articolo è che fare matematica significa *ragionare*.

Partendo da questa idea di fondo, il lavoro che viene proposto e che caratterizza gran parte delle attività all'interno del progetto presentato si basa sull'esplicitazione dei *perché*. Per esempio, dedichiamo tempo per discutere con gli studenti perché ha più senso usare una certa strategia risolutiva piuttosto che un'altra o perché diverse strategie funzionano in uno stesso contesto.

Per quanto riguarda l'approccio alle frazioni, sono stati delineati quei passaggi ritenuti particolarmente significativi della sequenza di attività progettata, mostrando come entrano in gioco e sono gestiti i vari significati di frazione. Partendo da quello più tradizionale di frazione come operatore nel contesto delle aree suddivise (parte-tutto), si passa a un contesto leggermente diverso in cui le aree sono strisce, per arrivare a schiacciarsi fino a diventare tacche che indicano la distanza dall'origine nella linea dei numeri. In particolare, l'obiettivo finale del percorso è promuovere una buona gestione della frazione come numero, che viene perseguito in un'ottica inclusiva. Infatti, si è tenuto conto del coinvolgimento di molteplici rappresentazioni e di diversi significati della frazione, in linea con quanto suggerito dall'UDL e da vari altri studi che sono stati citati, per poter supportare l'apprendimento di tutti gli studenti, ma soprattutto degli studenti con MLD. Rimane da vedere che cosa succederà nelle classi. Dalle analisi a posteriori sui dati raccolti seguirà una revisione di questo percorso didattico e di tutti gli altri percorsi proposti durante questo primo anno del progetto di ricerca-azione. Al termine del progetto tutti i materiali sperimentati e rivisti almeno due

volte saranno pubblicati gratuitamente su una piattaforma IPRASE.

Questo articolo si conclude con un passo ripreso da un'intervista a Ella Griffith-Tager, una studentessa di 13 anni che esprime in maniera molto chiara e diretta il suo punto di vista (Griffith-Tager, 2018). Oltre a riportare le sue parole perché condivise completamente dalle autrici, osserviamo che la studentessa tocca proprio degli aspetti cruciali menzionati nell'articolo e che insegnanti, educatori, formatori dovrebbero quotidianamente tener presente nella loro pratica didattica in un'ottica inclusiva.

«I wish when I told teachers that I was dyslexic they would not change their voice tone - or make a face or seem to pity me - because I learn differently. It is not like it is stopping me from learning anything, and if it does I will find a way. And it is part of their job to help me find those ways and not cast off the ways that seem odd [...] I learn how I learn. Don't compare me to how another dyslexic kid learns because each one of us is different. It is not just black or white, and make sure you ask me, "Will this work for you?" when it is something new» (Griffith-Tager, 2018, p. 9).

Finanziamenti

IPRASE, all'interno del progetto di sistema "Le nuove frontiere del diritto all'istruzione. Rimuovere le difficoltà d'apprendimento, favorire una scuola inclusiva e preparare i cittadini responsabili e attivi del futuro - Fase 2", cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo nell'ambito del PO 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento.

Bibliografia

- Baccaglini-Frank, A.** (2015). Preventing low achievement in arithmetic through the didactical materials of the PerContare project. In X. Sun, B. Kaur & J. Novotná (eds.), *ICMI Study 23 Conference Proceedings* (pp. 169-176). Macau – China: University of Macau.
- Baccaglini-Frank, A.** (2016). *Matematica senza paura*, trad. it. di J. Boaler, *Fluency without fear: Research evidence on the best ways to learn math facts*. Archimede, 1, pp. 5-13.
- Baccaglini-Frank, A., & Robotti, E.** (2013). Gestire gli studenti con DSA in classe. Alcuni elementi di un quadro comune. In C. Cateni, C. Fattori, R. Imperiale, B. Piochi e P. Vighi, *Quaderni GRIMeD* n. 1, pp. 75-86.
- Baccaglini-Frank, A., Antonini, S., Robotti, E., & Santi, G.** (2014). Juggling reference frames in the microworld mak-trace: the case of a student with MLD. In P. Liljedahl, C. Nicol, S. Oesterle, D. Allan (Eds.), *Proceedings of PME 38, 2*, pp. 81-88. Canada: PME.
- Baccaglini-Frank, A., & Bartolini Bussi, M.** (2016). Buone pratiche didattiche per prevenire falsi positivi nelle diagnosi di discalculia: Il progetto PerContare. *Form@re*, 15(3), pp. 170-184.
- Boaler, J., Williams, C., & Confer, A.** (2015). *Fluency without fear: Research evidence on the best ways to learn math facts*. Retrieved from <http://www.youcubed.org/wp-content/uploads/2015/03/FluencyWithoutFear2015.pdf>
- Bonotto, C.** (1992). *Uno studio sul concetto di numero decimale e di numero razionale*. *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, 15(5), pp. 415-448.
- Burkhardt, H., & Schoenfeld, A.** (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), pp. 3-14.
- Fandiño Pinilla, M. I.** (2007). Fractions: conceptual and didactic aspects. *Acta Didactica Universitatis Comenianae*, 7, pp. 23-45.
- Gabriel, F., Coché, F., Szucs, D., Carette, V., Rey, B., & Content, A.** (2013). A componential view of children's difficulties in learning fractions. *Frontiers in Psychology*, 4(715).
- Gray, E., & Tall, D.** (1994). Duality, Ambiguity, and Flexibility: A «Proceptual» View of Simple Arithmetic. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(2), pp. 116-140.
- Griffith-Tager, E.** (2018). A Special Education Student Speaks: Dealing With the Ups and Downs. *Education Week's Special Report: Special Education: Practice & Pitfalls*.
- Halford, G. S., Cowan, N., & Andrews, G.** (2007). Separating cognitive capacity from knowledge: a new hypothesis. *Trends in Cognitive Science*, 11, pp. 236-242.
- Heyd-Metzuyanim, E.** (2013). The co-construction of learning difficulties in mathematics–teacher–student interactions and their role in the development of a disabled mathematical identity. *Educational Studies in Mathematics*, 83(3), pp. 341-368.
- Karagiannakis, G., Baccaglini-Frank, A., & Papadatos, Y.** (2014). Mathematical learning difficulties subtypes classification. *Frontiers in Humans Neuroscience*, 8(57).
- Karagiannakis, G., Baccaglini-Frank, A. E., & Roussos, P.** (2017). Detecting strengths and weaknesses in learning mathematics through a model classifying mathematical skills. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 21(2), pp. 115-141.
- Kieren, T. E.** (1975). On the mathematical cognitive and instructional foundations of rational number. In R. A. Lesh (Ed.), *Number and measurement* (pp. 101-144). Columbus, OH: Eric-Smeac.
- Kieren, T. E.** (1988). Personal knowledge of rational numbers. Its intuitive and formal development. In J. Hiebert & M. Behr (Eds.), *Number concepts and operations in the middle grades* (pp. 162-181). Reston (VA): NCTM-Lawrence Erlbaum Ass.
- Kieren, T. E.** (1992). Rational and fractional numbers as mathematical and personal knowledge. Implications for curriculum and instruction. In R. Leinhardt, R. Putnam & R. A. Hattrop (Eds.), *Analysis of arithmetic for mathematics teaching* (pp. 323-371). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Lesh, R., Behr, M., & Post, T. R.** (1987). Rational number relations and proportions. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics* (pp. 41-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lewis, K. E., & Fisher, M. B.** (2016). Taking stock of 40 years of research on mathematical learning disability: Methodological issues and future directions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 47, pp. 338-371.
- Lucangeli, D.** (2005). *National survey on learning disabilities*. Roma: Italian Institute of Research on Infancy.
- Mulligan, J. T., & Mitchelmore, M. C.** (2013). Early awareness of mathematical pattern and structure. In L. English & J. Mulligan (Eds.), *Reconceptualizing early mathematics learning* (pp. 29-46). Dordrecht: Springer Science-Business Media.
- Ni, Y. & Zhou, Y-D.** (2005). Teaching and learning fraction and rational numbers: the origins and implications of whole number bias. *Educational Psychology*, 40, pp. 27-52.
- Price, G. R., & Ansari, D.** (2013). Dyscalculia: characteristics, causes, and treatments. *Numeracy*, 6(2).
- Robotti, E., Antonini, S., & Baccaglini-Frank, A.** (2015). Coming to see fractions on the numberline. In *Proceedings of the 9th Congress of European Research in Mathematics Education (CERME 9)*, Prague.
- Robotti, E., Censi, A., Segor, I., & Perailon, L.** (2016). Frazioni sul filo: Strumenti e strategie per la scuola primaria. *Collana Artefatti intelligenti*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Schreffler, J., Vasquez III, E., Chini, J., & James, W.** (2019). Universal Design for Learning in postsecondary STEM education for students with disabilities: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6(8).
- Siegler, R. S., Fazio, L. K., Bailey, D. H., & Zhou, X.** (2013). Fractions: the new frontier for theories of numerical development. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(1), pp. 13-19.
- Swan, M.** (2014). Design research in mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education* (pp. 148-152). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Träff, U., Olsson, L., Östergren, R., & Skagerlund, K.** (2017). Heterogeneity of Developmental Dyscalculia: Cases with Different Deficit Profiles. *Frontiers in Psychology*, 7, pp. 115-16.
- Wu, H.** (2011). The Mis-Education of Mathematics Teachers. *Notices of the American Mathematical Society*, 58, pp. 372-384.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA111110

Le competenze comunicative del docente-tutor: il ruolo del feedback formativo

Tutor-teacher communication skills: the role of formative feedback

Barbara Balconi¹

Sintesi

Il contributo si propone di presentare una valutazione del percorso formativo “Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola”, condotto nel corso dell’anno accademico 2018/2019, presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca. In particolare, si riportano i risultati di uno studio qualitativo di tipo valutativo sullo sviluppo delle competenze comunicative del docente-tutor, con specifico riferimento alla capacità di formulazione e comunicazione del feedback formativo. I dati sono stati raccolti tramite due elaborazioni scritte realizzate individualmente dai partecipanti durante il percorso formativo. I risultati, ricavati tramite una content analysis di tipo qualitativo, consentono di evidenziare l’emergere di capacità comunicative e valutative nella gestione del feedback formativo.

Parole Chiave: Docente-tutor, Sviluppo professionale, Valutazione formativa, Comunicazione, Feedback formativo.

Abstract

This paper presents an assessment of the training course “The role and the functions of the tutor in the school”, carried out during the academic year 2018/2019 at the University of Milan-Bicocca. In particular, the paper presents the results of a qualitative evaluation study on the communication skills of the tutor-teacher, with specific reference to the formulation and communication of formative feedback. Data were taken from two texts written by each participant during the training course. The results, obtained from a qualitative content analysis, highlight the progress made in the development of communication and evaluation skills in the area of formative feedback.

Keywords: Tutor-teacher, Professional development, Formative assessment, Communication, Formative feedback.

1. Università degli studi di Milano Bicocca, barbara.balconi@unimib.it

1. Contesto dell'indagine

Il presente contributo nasce dall'azione di monitoraggio e valutazione del percorso formativo dal titolo "Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola", progettato e avviato in modo congiunto, nel 2016, da quattro Atenei italiani: Università degli Studi di Milano-Bicocca, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Università degli Studi di Macerata, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna. Nello specifico, in questo articolo si intende considerare l'edizione del percorso formativo realizzata nell'anno accademico 2018/2019 presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e focalizzare l'attenzione sul modulo formativo riguardante le competenze comunicative del tutor (Anh Le & Vásquez, 2011). L'oggetto di ricerca del presente lavoro riguarda la valutazione di uno specifico ambito di apprendimento promosso dal corso relativamente alle competenze comunicative del docente tutor: la capacità di formulare feedback formativi nei colloqui di restituzione con il docente tutee.

Il corso "Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola" ha avuto origine in risposta all'emergente richiesta formativa raccolta negli ultimi anni dai quattro atenei promotori e avanzata primariamente dai docenti che svolgono il ruolo di tutor del personale in formazione (tutor dei tirocinanti di Scienze della Formazione Primaria, dei Corsi di formazione iniziale per l'insegnamento secondario, dei Corsi di specializzazione per le attività di sostegno, tutor dei neo-assunti, tutor di azioni di miglioramento). Allo stato attuale, se, da un lato, risulta ancora poco indagato l'ambito di ricer-

ca riguardante le metodologie formative volte allo sviluppo professionale dei docenti-tutor e ancor più limitati sono gli studi di carattere valutativo che esaminano l'impatto formativo di progetti rivolti allo sviluppo di competenze di tutoraggio e accompagnamento professionale (Vásquez & Rappen, 2007), dall'altro, si riscontra la presenza di un'ampia letteratura riguardante la definizione di tale figura di docente (Paul, 2004; Magnoler, 2017) e il ruolo da essa rivestito nella crescita professionale di insegnanti in formazione (Cheng & Tang, 2008; Chiang, 2008; Farell, 2008; Kaldi, 2009). Ancor più circoscritte sono, infine, le ricerche che si interrogano sulla qualità dei percorsi e delle metodologie formative volte allo sviluppo di competenze comunicative e di formulazione di feedback formativi (Anh Le & Vásquez, 2011; Copland, 2012; Engin, 2013; Lotta, 2019).

A questo proposito occorre sottolineare che i dati raccolti dal processo di valutazione dell'edizione precedente (2017/2018) del corso oggetto del presente lavoro (2018/2019) hanno evidenziato una chiara esigenza di approfondimento del tema delle capacità comunicative del docente-tutor, con particolare riferimento al ruolo di analisi riflessiva della pratica didattica messo in atto mediante la formulazione di feedback (Vásquez 2004; Bailey, 2006; Vásquez & Reppen 2007; Vannini, 2010). L'analisi di tale bisogno formativo ha consentito ai docenti che coordinano l'edizione milanese di avviare una riprogettazione della struttura formativa del corso e di inserire, a partire dall'anno accademico 2018/2019, un modulo interamente dedicato alle competenze comunicative e al ruolo dei

feedback formativi nel supportare lo sviluppo professionale. L'oggetto di lavoro del modulo aggiuntivo, intitolato "Modelli e strategie di comunicazione: tra didattica e consulenza pedagogica" si è concentrato, pertanto, sulla formulazione di feedback formativi (Hulse-Killacky, 1994; Swank & Mccarthy, 2013) e sulla promozione di un linguaggio assertivo e non giudicante, finalizzato a sollecitare, sostenere e accompagnare le capacità riflessive del soggetto in formazione (Grion & Tino, 2018).

2. Quadro teorico

La cornice teorica in cui si situa la presente ricerca fa riferimento a due principali ambiti di studio relativi alla professionalità del docente-tutor: a) le ricerche che indagano il ruolo e le competenze del tutor (Paul, 2004; Magnoler 2017); b) gli studi riguardanti il feedback formativo (Nicol & Macfarlane-Dick 2006; Hattie & Timperley, 2007) e le sue funzioni nel processo di accompagnamento professionale (White, 2007; Tang & Chow, 2007; Badger, 2012; Copland, 2011). È utile, in questa sede, distinguere tali ambiti di ricerca, benché appartenenti a un filone di indagine che presenta una chiara matrice comune, poiché ciò consente di esaminare con accuratezza le relazioni tra la capacità di accompagnamento professionale e le competenze comunicative e valutative che qualificano l'azione di formulazione dei feedback formativi.

Magnoler (2017) circoscrive le funzioni e le competenze di accompagnamento professionale della figura del tutor, distinguendo in modo articolato fra le funzioni di tutoring, mentoring (Bullough *et al.*, 2003; Giebelhaus

& Bowman, 2002), supervising (Murray-Harvey *et al.*, 2001), coaching e scaffolding (Engin, 2012), tradizionalmente sovrapposte e spesso utilizzate in maniera intercambiabile. L'autrice attribuisce, in particolare, al ruolo del tutoring una funzione fondamentale nei processi di formazione degli insegnanti basati sull'alternanza fra teoria e pratica e definisce la peculiarità professionale del docente-tutor a partire dal compito di creare momenti di immersione nella pratica, in cui il tutee si misura con le proprie capacità professionali, e momenti di osservazione, monitoraggio e valutazione del proprio operato. Si parla dunque di accompagnamento (compagnonnage) professionale per definire quello "spazio terzo" di riflessione e confronto in cui entrambi i soggetti della relazione formativa (tutor e tutee) crescono professionalmente (Paul, 2004). Tale alternanza ricorsiva tra azione e riflessione o tra immersione nella pratica professionale e distanziamento critico è stata recepita nell'impianto formativo predisposto per l'accompagnamento dei docenti in anno di prova, regolamentato dal D.M. 850/15 e dalla C.M. 36167/15.

Un'area di ricerca specifica e di lunga tradizione riguarda gli studi sulla figura del tutor nel tirocinio degli studenti di Scienze della Formazione Primaria o di corsi di laurea affini rivolti ai pre-service teachers, con particolare riferimento al ruolo di "supervisore" e ai colloqui di supervisione (Copeland, Atkinson, 1978; Christensen, 1988). Tale figura fa riferimento a docenti destinatari di un distacco a tempo parziale dalla scuola per seguire in università il percorso di tirocinio di gruppi di futuri insegnanti (Nigris, 2004; Damiano, 2007).

Nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti, il tutoraggio viene considerato come un'azione cruciale nella promozione dello sviluppo professionale dei futuri insegnanti (studenti/tirocinanti) poiché consente un accompagnamento costante, individuale e di gruppo, volto a raccordare le esperienze di tirocinio con i contenuti teorici elaborati nei corsi e nei laboratori universitari e, in questo modo, a promuovere una postura critica e riflessiva del futuro docente (Byrd & Fogleman, 2012; Laneve & Pascolini, 2014). Se numerosi sono gli studi sul rapporto tra docente-tutor e docente tutee nell'ambito della formazione universitaria, più limitati sono gli studi dedicati agli in-service teachers e, più in particolare, all'azione formativa svolta da docenti-tutor verso docenti in servizio che sono inseriti in programmi di formazione. Tuttavia, anche le ricerche sugli insegnanti novizi (Ingersoll & Smith, 2004) mostrano come le azioni di supporto e di sostegno allo sviluppo professionale di tali insegnanti siano fondamentali al fine di promuovere competenze professionali complesse quali, ad esempio, l'utilizzo consapevole di strumenti diversificati nella pratica didattica e di strategie differenziate per rispondere in modo efficace ai differenti bisogni di apprendimento degli alunni, la gestione di momenti di difficoltà e di "incidenti critici" nella pratica didattica quotidiana (Fantilli & McDougall, 2009), ma anche il far acquisire buoni livelli di prestazione e rendimento ai propri allievi (Ingersoll & Strong, 2011). Inoltre, azioni di accompagnamento professionale possono sostenere i novizi in quello che Veenman (1984) ha definito come "shock da realtà" riferendosi al disorientamento che

coinvolge i neo-insegnanti nel momento in cui entrano a scuola. A questo proposito, Korthagen e Wubbles (1995) mostrano come l'assenza di tale accompagnamento per i docenti novizi sia correlata, durante il primo anno di insegnamento, a un graduale adattamento e modellamento alle pratiche della scuola, piuttosto che alla messa in campo di conoscenze più aggiornate sui processi di apprendimento e insegnamento.

L'accompagnamento al "ragionamento professionale" e all'analisi delle pratiche previsto nelle azioni di tutoraggio appena descritte richiede competenze comunicative che possono essere approfondite facendo riferimento agli studi relativi alla valutazione formativa che implicano aspetti comunicativi e, in particolare, all'utilizzo del feedback formativo. Se con il concetto di feedback si intende una componente cruciale del processo di valutazione formativa e una tra le strategie didattiche che presentano il maggior grado di influenza sull'apprendimento (Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2009), il termine "feedback formative" si riferisce a *«information communicated to the learner that is intended to modify the learner's thinking or behavior for the purpose of improving learning»* (Shute 2007, p.1).

Da tale definizione appare chiaro che non tutti i feedback supportano con la medesima efficacia l'apprendimento e, pertanto, che un'analisi accurata della funzione formativa del feedback deve tener conto, oltre che delle sue caratteristiche interne (contenuto informativo, modalità di comunicazione, struttura linguistica e discorsiva), anche dell'effettiva comprensione dello studente o del docente

in formazione (Sadler, 2010; Havnes *et al.*, 2012). Da questo punto di vista, è possibile attribuire a un contenuto informativo comunicato a uno studente la categoria definitoria di "feedback" solo se è effettivamente usato dallo studente stesso - o da un docente in formazione - per modificare un proprio comportamento valutato in maniera condivisa a partire da criteri specifici e chiaramente identificabili (Leahy *et al.*, 2005).

Nell'ambito degli studi sullo sviluppo professionale dei docenti, Fletcher (2000) sottolinea come la comunicazione di un feedback adeguato sia la parte più complessa - e al contempo cruciale - del ruolo del tutor e richieda una sistematica e accurata osservazione della prestazione del tutee. Secondo Fletcher (2000), il feedback dovrebbe facilitare la riflessione e favorire lo sviluppo di capacità di pensiero critico degli insegnanti rispetto alle proprie capacità di insegnamento. Nell'ambito professionale che si sta descrivendo diviene infatti fondamentale che il tutor sappia riconoscere, in primo luogo, la finalità "formativa" delle evidenze che è chiamato a raccogliere relativamente alla pratica professionale del tutee e, successivamente, la funzione regolatrice, ricostruttiva, emancipante (Grion & Tino, 2018) che tali evidenze possono svolgere a condizione che la relazione comunicativa tutor-tutee risulti efficace. Numerose sono in letteratura le strategie comunicative che svolgono tali funzioni e che, di conseguenza, possono essere considerate nei termini di "feedback formativo" (Anh Le & Vásquez, 2011): l'allestimento di un clima accogliente e non giudicante durante i momenti di confronto e analisi della pratica del tutee

(McGlenn, 2003), la formulazione di suggerimenti o di consigli partendo dall'esperienza del docente tutor (Vásquez, 2004), la comunicazione di aspetti positivi - valorizzazione - prima dell'esposizione di criticità (Bowman, 2001; Glenn, 2006), il bilanciamento di aspetti positivi e criticità (Murdoch, 2000; Glenn, 2006), l'uso di domande appropriate (Vásquez & Reppen, 2007) e la capacità di accogliere, spesso lasciando spazio al silenzio, le considerazioni e i ragionamenti del tutee (Phillips, 2004). A questo proposito Traverso (2015) parla di "ascolto attivo" per definire la postura comunicativa del tutor e per sottolineare l'attenzione costante di monitoraggio del processo formativo funzionale all'elaborazione di domande riflessive da rivolgere al tutee. In particolare, è la dinamica tra ascolto attivo e domande riflessive, tra la capacità di accogliere il discorso del tutee e quella di proporre interrogativi che aprano a processi di risignificazione e che, tuttavia, non interrompano il flusso discorsivo (Batini & Surian 2009) a qualificare la postura comunicativa del tutor. Da questo punto di vista il concetto di "ascolto attivo" può essere accostato a quello di "regolazione", elaborato dalla letteratura francofona (Allal & Mottier Lopez, 2005) per far riferimento al procedimento di continuo adattamento della pratica didattica.

In sintesi, le strategie ora rapidamente accennate sono da collocare in una più ampia cornice professionale che rimanda all'agire valutativo del docente tutor e alle sue competenze comunicative. In questo senso nel presente contributo si intende inquadrare il concetto di "feedback formativo" all'interno di un approccio formativo alla valutazione

(Harlen, 2010; Grion & Tino, 2018) che possa consentire al tutor di distinguere il piano del “misurare” (relativo all’attenzione analitica al dato, alla ricerca di procedure di indagine valide e affidabili e, più in generale, alle competenze di osservazione) dal vero e proprio piano del “valutare” (riferibile al pensiero interpretativo e critico e alle competenze comunicative).

3. Organizzazione del corso e partecipanti

Come descritto in apertura di contributo, il corso di alta formazione “Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola”, persegue l’obiettivo di for-

mare il docente che svolge il ruolo di tutor del personale in formazione (tutor dei tirocinanti di Scienze della Formazione Primaria, dei Corsi di formazione iniziale per l’insegnamento secondario, dei Corsi di specializzazione per le attività di sostegno, tutor dei neo-assunti, tutor di aziende di miglioramento). Il piano didattico del corso si articola in quattro moduli, cronologicamente strutturati, e si compone di incontri frontali a cui si aggiungono attività erogate in modalità e-learning e modulate in base ai contenuti degli incontri. Le attività in modalità e-learning sono analizzate e restituite ai partecipanti dai docenti e dai tutor del corso, sia mediante colloqui individuali, sia attraverso commenti allegati in maniera digitale (Salmon, 2002).

Titolo Modulo	Docente Responsabile
La figura del tutor dei tirocinanti e del tutor dei neo-assunti nello sviluppo professionale: tra competenze pedagogico-didattiche e aspetti normativi	Patrizia Magnoler
Dalla documentazione didattica alla progettazione del processo di insegnamento-apprendimento	Elisabetta Nigris
Il ruolo dell’osservazione nella costruzione della professionalità docente	Roberta Cardarello
Valutazione e autovalutazione della professionalità docente	Ira Vannini

Tab. 1- Elenco dei quattro moduli formativi e dei docenti (2017/2018).

A complemento di questi quattro moduli formativi, ciascuna università organizza degli incontri con funzionari dei rispettivi Uffici Scolastici Regionali per approfondire la conoscenza degli aspetti istituzionali dei diversi profili di tutor, discussi anche con testimoni privilegiati (ad esempio, tutor coordinatori e

organizzatori in servizio presso il Corso di laurea in Scienze della formazione primaria; Dirigenti Scolastici; Docenti con funzione strumentale di supervisione dei tutor).

I 40 partecipanti al corso sono docenti di genere femminile (100%), prevalentemente appartenenti alla scuola primaria (61%) e, in

misura minore, alla scuola dell’infanzia (21%) e alla scuola secondaria di I grado (18%). Per la maggior parte (67%), i docenti partecipanti possiedono un titolo di laurea o superiore. La totalità dei partecipanti sono insegnanti di ruolo da almeno tre anni, così come richiedono i requisiti di accesso al corso di formazione. Tutti i docenti hanno avuto esperienze di tutoraggio. La media di anzianità di servizio è di 18 anni, con un indice di variazione non eccessivamente elevato: si va da 8 anni di anzianità a 25 anni nel caso di docenti più esperti.

4. Quadro metodologico

La ricerca si è articolata in quattro fasi principali: 1) raccolta e analisi dei bisogni formativi; 2) progettazione del modulo formativo sulla comunicazione; 3) costruzione delle e-tivity (task richiesti ai partecipanti sotto forma di elaborazioni scritte); 4) analisi testuale secondo la modalità della content analysis.

La fase iniziale di raccolta e analisi dei bisogni formativi si è strutturata in un’analisi quali-quantitativa, condotta mediante la somministrazione di un questionario *ex post*, rivolto ai docenti partecipanti all’edizione 2017/2018 del corso, composto da 39 items con scala Likert e da 4 domande aperte. Come sottolineato nel paragrafo iniziale, l’analisi delle domande aperte ha mostrato la necessità di approfondire il tema delle capacità comunicative del docente-tutor, con particolare riferimento al momento dell’analisi condivisa tra tutor e tutee della pratica didattica di quest’ultimo e alla formulazione di feedback formativi. La fase di progettazione del modulo formativo sulla comunicazione è

stata condotta a partire dall’analisi dei più recenti studi sul feedback formativo nella relazione tra tutor e tutee, sia in ambito di *pre-service teacher training*, sia in quello - benché più limitato - di *in-service teacher training* (Copland, 2012; Engin, 2013; Lotta, 2019) e, in senso più ampio, sul rapporto tra valutazione formativa e feedback (Shute, 2007; Hattie, 2009).

La valutazione dello sviluppo delle capacità comunicative è stata strutturata mediante l’analisi di due delle cinque e-tivity (elaborazioni scritte da realizzare in maniera digitale, attraverso il caricamento nella piattaforma e-learning del corso, sui temi dei cinque moduli del corso). In particolare sono state scelte l’e-tivity 1 e l’e-tivity 3. La prima delle due e-tivity ha l’obiettivo dichiarato - ed esplicitato ai corsisti - di saper fare domande ai neo-assunti per “far esplicitare” all’altro la propria pratica. La consegna dell’e-tivity 1 è la seguente: *Quali commenti fareste a un insegnante in formazione che vi consegna una relazione scritta come quella che vi viene presentata nel file che trovate di seguito? Su quali aspetti vi concentrereste di più e per quale motivo? Riportare in forma scritta i commenti e, al termine dell’elaborato, illustrare le criticità incontrate nella realizzazione. L’e-tivity numero 3 riguarda nello specifico il modulo della comunicazione e presenta la seguente consegna: 1) Individuare nella documentazione che segue (di una pratica didattica svolta in una classe) aspetti positivi e criticità dell’azione didattica raccontata e spiegare le ragioni per cui si ritengono tali. 2) Simulare un colloquio di restituzione della documentazione analizzata. 3) Motivare in un breve testo le scelte*

fatte nella simulazione del colloquio.

I dati raccolti dalle 80 elaborazioni scritte dai docenti partecipanti (40 e-tivity 1 e 40 e-tivity 3) sono stati analizzati secondo l'approccio della *qualitative content analysis* (Neundorf, 2002), focalizzato sulla considerazione dei contenuti espliciti (Hsieh & Shannon, 2005; Elo & Kyngäs, 2008). I partecipanti sono stati informati della ricerca e della modalità di raccolta e analisi dei dati all'inizio del percorso formativo e hanno tutti acconsentito alla raccolta e al trattamento dei dati mediante la firma di un apposito modulo. Sono state individuate due categorie principali con cui esaminare le proposizioni presenti nelle due e-tivity: a) "contenuto del feedback"; b) "modalità comunicativa del feedback". Per ciascuna delle due categorie sono stati individuati alcuni indicatori: la prima categoria è articolata nell'indicatore "quantità dei focus d'attenzione" e nell'indicatore "contenuto del focus d'attenzione". La seconda categoria presenta 5 indicatori riguardanti 5 diverse tipologie di proposizioni strutturanti i feedback forniti (prescrittive; informativo-descrittive; analitiche; riflessive; valorizzanti); tali indicatori sono tratti da una sintesi di quelli individuati da Akcan e Tatar (2010) e Aspden (2014) per analizzare le tipologie di feedback formativi nella relazione tutor-tutee.

5. Risultati

Si presentano ora i dati relativi all'analisi delle produzioni testuali relativi alle e-tivity 1 e 3, descritte nel paragrafo precedente, con l'obiettivo di evidenziare lo sviluppo della capacità di formulazione di feedback formativi

da parte dei docenti-tutor. L'analisi che si riporta di seguito fa riferimento a due categorie, ognuna delle quali strutturata in una serie di indicatori: la prima categoria prende in esame il contenuto dei feedback dei tutor partecipanti, la seconda si riferisce alla modalità comunicativa con cui tali feedback sono stati proposti - in modo simulato - a docenti-tutorati.

Il primo dei due indicatori della categoria "contenuto del feedback" riguarda la quantità dei focus d'attenzione. Nei 40 testi analizzati dell'e-tivity 1 è rintracciabile un elevato numero di focus d'attenzione riferibili ad aree della professionalità del tutee estremamente diversificate: nel 70% delle e-tivity 1 (28 su 40) compaiono 5 o più focus d'attenzione, nel 20% delle e-tivity (8 su 40) vengono identificati da 3 a 4 focus, mentre solo nel rimanente 10% degli elaborati (4 su 40) compare una selezione più circoscritta dell'oggetto di analisi operata dai tutor (3 o meno focus d'attenzione). Si può ipotizzare che l'elevata numerosità di focus presente nell'e-tivity 1 sia riferibile a una difficoltà dei tutor nella scelta degli aspetti professionali da sottoporre all'attenzione del tutee. Le tematiche dei focus proposti sono state raggruppate, per contenuto, in 5 aree: progettazione dell'attività, motivazione degli studenti, motivazione del docente, strumenti di osservazione e documentazione, valutazione e autovalutazione. Occorre sottolineare che nella maggior parte degli elaborati (25 su 40) tali aree vengono individuate in maniera disarticolata, senza esplicite connessioni: «Partirei con qualche domanda relativa alla documentazione: oltre alla relazione hai qualche allegato? Qualche

prodotto dei bambini? Non hai pensato di inserire qualche fotografia?...» (E-tivity 1_Docente-Tutor 14). «Entrando nello specifico del percorso, l'altra domanda che porrei riguarda i bisogni formativi: nella fase di progettazione avevi esplicitato i bisogni formativi della classe dai quali sei partita/o per elaborare il percorso? Hai potuto verificare qualche ricaduta sul clima di classe o sui processi?» (E-tivity 1_Docente-Tutor 19). «Altro tema che indagherai riguarda la valutazione - in itinere, finale, autovalutazione degli alunni e del docente: quali strumenti hai utilizzato per accertarti dei progressi negli apprendimenti e nello sviluppo delle competenze? Quali tipi di prove hai utilizzato? Hai somministrato questionari di auto-valutazione? Hai fatto uso di biografie cognitive, diari di bordo?...» (E-tivity 1_Docente-Tutor 4).

L'analisi della seconda categoria, ovvero quella relativa alla modalità comunicativa scelta dai tutor per restituire i feedback, mostra la presenza predominante di proposizioni di tipo prescrittivo, articolate in giudizi espressi dai tutor e in indicazioni direttive riguardanti lo svolgimento dell'azione didattica: 10 elaborati su 40 presentano più del 50% di proposizioni di carattere prescrittivo; in 20 elaborati le proposizioni prescrittive si attestano tra il 20% e il 50%; solo 10 elaborati contengono meno del 20% di proposizioni prescrittive. Si riportano di seguito alcuni stralci delle e-tivity 1: «È necessario inserire l'attività didattica che si intende svolgere nel contesto classe» (E-tivity 1_Docente-Tutor 12). «Le scelte vanno motivate basandosi sulle esigenze della classe e della programmazione. Gli obiettivi vanno formulati in base

alle caratteristiche della classe e ai suoi punti di forza e di debolezza» (E-tivity 1_Docente-Tutor 22). «La relazione è troppo generica e confusa. Non porta a nulla di concreto. In questo caso il ruolo del tutor è fondamentale per avviare a questo approccio superficiale. Non va bene utilizzare nelle relazioni esposizioni come 'penso che...', 'credo che...» (E-tivity 1_Docente-Tutor 38). Le proposizioni ora riportate, a titolo esemplificativo, consentono di evidenziare la presenza di formulazioni normative da parte del docente tutor senza che sia richiesto un parere o l'attivazione di un ragionamento da parte del tutee.

La seconda modalità comunicativa per numero di occorrenze è quella riflessiva. La riflessione che i tutor propongono è condotta a posteriori sull'azione didattica, con l'obiettivo di rintracciare nell'esperienza le evidenze volte a giustificare le affermazioni riportate. In accordo con la classica tripartizione temporale degli enunciati riflessivi (Van Manen, 1995; Conway, 2001; Urzua, & Vásquez, 2008) che distingue la riflessione anticipatoria o prospettiva (rivolta ad azioni da compiersi nel futuro) da quella retrospettiva (rivolta ad analizzare azioni già compiute) e da quella diretta ad azioni in corso di svolgimento (*reflection-in-action*), è possibile individuare nella prima e-tivity 1 una chiara prevalenza di enunciati riflessivi di tipo retrospettivo: «Cosa hai notato, nell'atteggiamento degli alunni, che ti fa affermare che hanno raggiunto una maggiore autonomia e sicurezza di loro stessi?» (E-tivity 1_Docente-Tutor 22). «Quali osservazioni, e rispetto a cosa, ti hanno fatto riconsiderare la tua azione?» (E-tivity 1_Docente-Tutor 34).

L'analisi delle produzioni testuali elaborate

dai partecipanti nell'e-tivity 3 mostra alcune variazioni rispetto alla frequenza delle occorrenze degli indicatori appena considerati relativamente alle due categorie. Relativamente alla categoria "contenuto del feedback", l'indicatore riguardante la quantità dei focus d'attenzione segnala una differente distribuzione rispetto all'e-tivity 1. Il numero dei focus d'attenzione rilevabili, infatti, diminuisce sensibilmente: nella quasi totalità degli elaborati (31 su 40) è minore o uguale a 3. La variazione nella capacità di focalizzare degli aspetti didattici su cui attivare un confronto con il tutee è facilmente osservabile nei seguenti passaggi: «*Nel colloquio mi ero prefissata due obiettivi: a) dare un rimando positivo sulla preparazione del materiale; b) affrontare il tema del tempo*» (E-tivity 3_Docente-Tutor 2). «*Ho cercato di non porre troppe domande ma di farle in maniera mirata per cercare di indirizzare la tutee a prendere coscienza e a verbalizzare quelle che erano le sue aspettative, ma anche le sue preoccupazioni*» (E-tivity 3_Docente-Tutor 18). L'esplicitazione della scelta di alcuni focus è un'azione che consiste nel "far luce" (*highlighting*) su eventi che caratterizzano una certa situazione professionale (Goodwin, 1994, p. 609). La selezione operata dai tutor si caratterizza come capacità di porre attenzione a un elevato insieme di eventi e di sceglierne solamente alcuni che sono ritenuti di maggior importanza per lo sviluppo professionale del tutee; questa azione consente di superare i raggruppamenti tematici individuati nell'analisi dell'e-tivity 1 in favore di una riflessione maggiormente articolata che permette al tutee di capire come migliorare il proprio lavoro, conducendolo a

un livello di comprensione più profonda rispetto alla fase precedente.

Un secondo elemento di cambiamento rispetto all'e-tivity iniziale riguarda la modalità di formulazione dei feedback. Nella quasi totalità degli elaborati non è presente la modalità prescrittiva (37 su 40), ma, al contrario la maggior parte dei feedback proposti fa riferimento a un approccio "costruttivo", volto a rilanciare al tutee elementi di riflessione e non commenti giudicanti. Continua a essere presente la modalità descrittivo-informativa, così come la modalità "riflessivo retrospettiva", che è riscontrabile in 10 e-tivity su 40 con una presenza superiore al 30% rispetto all'insieme complessivo delle proposizioni della trattazione; in 20 e-tivity su 40 tale proposizione è presente dal 10% al 30% del totale delle proposizioni della trattazione; in solo 10 e-tivity su 40 rappresenta meno del 10% della trattazione. Nelle e-tivity 3 inizia a comparire la modalità riflessiva di tipo "prospettivo". Questa modalità compare in 10 elaborati su 40 con una percentuale che va oltre il 10 % del totale delle proposizioni, in 20 e-tivity compare tra lo 0% e il 10 %, mentre in 10 e-tivity non compare del tutto. Per descrivere meglio tale modalità si riportano alcuni esempi di feedback formulati dai tutor: «*In cosa avresti voluto lasciarli maggiormente liberi? C'è un qualcosa che avresti fatto diversamente rispetto a quanto hai documentato?*» (E-tivity 3_Docente-Tutor 27). «*Cosa immagini sarebbe successo se, invece, le avessi registrate alla lavagna senza organizzarle tu ma facendolo dopo con loro?*» (E-tivity 3_Docente-Tutor 33). Si tratta di domande volte alla promozione di atti riflessivi che

riguardano azioni da compiersi in un tempo futuro o in una situazione ipotetica e che pertanto, a differenza della riflessione retrospettiva emersa con notevole frequenza nell'analisi delle e-tivity 1, attivano un ragionamento autonomo da parte del tutee su eventuali modifiche da apportare alle scelte compiute in precedenza. Come sostenuto da Nicol (2018), tali proposizioni riflessive cercano di mobilitare un processo generativo "interno", attraverso il quale il tutee può sperimentare l'elaborazione di nuove conoscenze mediante la costruzione di ipotesi di scenari differenti da quello accaduto.

Un ulteriore elemento rilevabile nell'analisi effettuata delle e-tivity 3, all'interno della categoria "modalità di comunicazione del feedback", è l'impiego della strategia della valorizzazione, presente con frequenza limitata nelle e-tivity 1. A titolo esemplificativo possono essere riportati alcuni stralci delle elaborazioni dei tutor partecipanti: «*Ho apprezzato molto questa attività. Secondo me l'idea delle buste è stata un grande successo! Tu che impressioni hai avuto?*» (E-tivity 3_Docente-Tutor 12). «*Mi sembra un'ottima scelta metodologica, che mette in evidenza la tua conoscenza delle teorie sulla didattica! Le tue scelte progettuali sono sicuramente fondate e appropriate*» (E-tivity 3_Docente-Tutor 33). «*Ottima idea! Questa potrebbe essere una soluzione efficace: in questo modo si mantiene il senso dell'attività progettata inizialmente e non corri il rischio di sminuire un'attività potenzialmente molto bella e interessante*» (E-tivity 3_Docente-Tutor 39). La presenza di proposizioni con funzione valorizzante consente al tutee di aumentare la propria percezione di auto-effi-

ca e di apprezzare un determinato comportamento come "idoneo" alla realizzazione del compito (Good, Brophy, 2003). Inoltre l'impiego di questa modalità, fondata sul riconoscimento del valore professionale del tutee, favorisce una predisposizione all'ascolto e agevola una disposizione al cambiamento (Glenn, 2006).

6. Discussione dei risultati

L'aspetto di maggior criticità identificato dai tutor riguarda la difficoltà nel trovare un modo efficace per comunicare al tutee una revisione di quanto prodotto e, in senso più ampio, la difficoltà nel mettere in atto, dal punto di vista comunicativo, la funzione formativa del feedback. Come rilevato dall'analisi della prima e-tivity, i tutor partecipanti riscontrano delle difficoltà nell'elaborare interventi comunicativi in grado di supportare una regolazione del processo riflessivo del tutee (Allal, Mottier Lopez, 2005).

L'analisi proposta nel paragrafo precedente permette di individuare, attraverso le due categorie prese in esame, alcune tracce dello sviluppo di alcune competenze comunicative elaborate dai docenti-tutor all'interno del percorso formativo oggetto del presente lavoro. Rispetto alla categoria relativa al contenuto dei feedback, l'apprendimento che può essere rilevato riguarda la capacità emergente di selezione del focus di riflessione da parte dei tutor. I partecipanti, infatti, all'inizio del percorso (e-tivity 1) hanno formulato feedback con indicazioni di analisi legate ad aspetti generici e appartenenti a diverse aree della professionalità docente, mentre durante il per-

corso formativo (e-tivity 3) hanno mostrato di essere in grado di sottoporre ai tutee focus d'attenzione maggiormente circoscritti (Barnett, 1998) favorendo una riflessione in grado di sostenere l'acquisizione di una comprensione più consapevole della situazione analizzata. Si può ipotizzare che tale atteggiamento sia indice dell'avvio dell'acquisizione, da parte dei tutor, di una competenza complessa di analisi della pratica didattica tipica dei docenti esperti (Larkin & Simon, 1987). Per quanto riguarda l'apprendimento riferito alla modalità di comunicazione del feedback, è possibile individuare - ancorché in forma schematica - un passaggio da una restituzione di tipo prescrittivo-informativo a una di tipo riflessivo, volta ad accompagnare e supportare l'azione del tutee in modo graduale, attraverso interazioni comunicative non direttive e giudicanti. All'interno della modalità comunicativa riflessiva del feedback si evidenzia un ulteriore passaggio, ovvero da una modalità di comunicazione di tipo riflessivo retrospettivo, presente nell'e-tivity 1, orientata al recupero delle evidenze a supporto delle interpretazioni fornite sull'azione didattica, nell'e-tivity 3 si passa a una modalità di comunicazione di tipo riflessivo "prospettivo", volta all'elaborazione di ipotesi progettuali di possibili interventi, differenti rispetto a quelli accaduti.

Al fine di supportare l'apprendimento di una competenza professionale complessa come quella di tipo comunicativo rivolta alla formulazione di feedback formativi (Vásquez, 2004), all'interno del corso di formazione preso in esame, la modalità sperimentata è stata duplice: da un lato, l'impiego di una for-

mazione di tipo "immersivo", che ha offerto l'opportunità di sperimentare, nelle e-tivity proposte, diverse simulazioni delle funzioni tutoriali, ha favorito l'attivazione, nei soggetti partecipanti, di meccanismi di riflessione sull'azione; dall'altro, l'apprendimento per *modeling* rispetto alle azioni dei tutor del corso. È stato allestito, in altre parole, un dispositivo formativo che ha promosso un meccanismo di "apprendistato" (Bondioli, 1995) in cui lo sviluppo di competenze comunicative è avvenuto attraverso la partecipazione ad attività specifiche, come lo svolgimento delle diverse e-tivity, ma anche prendendo "a modello" soggetti più esperti, in questo caso i tutor d'aula. In tal senso diventa importante presidiare, all'interno di un siffatto dispositivo di formazione, la coerenza fra la modalità di conduzione dei formatori e i contenuti proposti, al fine di poter garantire l'efficacia della proposta formativa.

Un secondo aspetto qualificante la costruzione delle competenze comunicative dei tutor, esplicitato come tale dai docenti partecipanti al percorso, risulta essere l'accompagnamento individualizzato e continuativo offerto dai formatori: ciascuna e-tivity, infatti, è stata restituita ai partecipanti attraverso un commento individuale che aveva l'obiettivo di configurarsi come un *feedback into*, ovvero volto ad avere un'immediata ricaduta nel processo di apprendimento (Harlen, 2010). Inoltre, in sede di colloquio finale è stato allestito uno spazio di discussione e di confronto, mediante una traccia semi-strutturata di conduzione, dove è stato possibile accompagnare i docenti partecipanti a formulare un bilancio ragionato dell'esperienza formativa. Da que-

sto punto di vista, l'utilizzo di strategie efficaci nella gestione degli scambi comunicativi e la formulazione di feedback formativi sono state azioni osservabili e fruibili da ciascun partecipante durante diversi momenti del percorso formativo.

La continua ricezione e rielaborazione di feedback formativi, le occasioni di realizzare processi dialogici di continuo scambio e condivisione hanno inoltre consentito ai partecipanti di mettere in atto processi di revisione dei propri compiti/prodotti, costruendo un principio di circolarità tra riflessione, riadattamento e miglioramento (Hattie & Timperly, 2007). Si tratta di condizioni volte alla promozione di un habitus riflessivo tipico del docente esperto, verso il quale tende l'azione del tutor nel suo rapporto con il tutee, e all'assunzione di un atteggiamento interpretativo sempre più consapevole (Putnam & Borko, 2000).

7. Limiti dell'indagine e prospettive future

I risultati del presente lavoro mostrano che la formulazione di feedback è un'azione professionale complessa (Vásquez, 2004), che richiede al tutor l'attivazione di competenze comunicative e valutative, ma anche di operare un'interazione tra queste ultime e competenze di tipo analitico e interpersonale (Fletcher & Baldry 2000, Gibson,

2006). Questa considerazione consente di individuare alcuni fattori di criticità riguardanti la ricerca oggetto di presentazione in queste pagine. A questo proposito, un limite dell'indagine condotta riguarda il carattere simulativo delle attività richieste ai docenti e successivamente considerate per la raccolta e analisi dei dati. L'analisi di un colloquio reale tra tutor e tutee, ad esempio, avrebbe consentito ai partecipanti di trovarsi in un contesto professionale autentico e avrebbe consentito, in sede di analisi, di dettagliare maggiormente le categorie d'analisi (individuando, inoltre, indicatori relativi al linguaggio non verbale). Un secondo aspetto che potrebbe essere utile approfondire mediante nuove indagini riguarda la riflessione metacognitiva elaborata dai tutor in sede di colloquio finale del percorso formativo. Attraverso l'analisi delle risposte fornite dai partecipanti alla richiesta "valutare il percorso formativo", sarebbe possibile identificare tanto la percezione degli apprendimenti dei corsisti, quanto le metodologie formative ritenute più efficaci nella promozione degli apprendimenti stessi. Tale rilevazione consentirebbe una ri-progettazione del corso maggiormente efficace e l'individuazione dei fattori formativi e didattici in grado di contribuire allo sviluppo iniziale della capacità di gestione del feedback formativo che si è cercato di illustrare.

Bibliografia

- Allal, L., & Mottier Lopez, L.** (2005). Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French. In OECD, *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD Publication.
- Aspden, K. M.** (2014). *Illuminating the Assessment of Practicum in New Zealand Early Childhood Initial Teacher Education*. A Thesis Presented in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Education at Massey University, Manawat, New Zealand. Thesis, Massey University.
- Akcan, S., & Tatar, S.** (2010). An investigation of the nature of feedback given to pre-service English teachers during their practice teaching experience. *Teacher Development*, 14 (2), pp. 153-172.
- Badger, J.** (2012). Analyzing levels of feedback delivered by cooperating teachers and supervisors in a teacher internship: A case study. *Georgia Educational Researcher*, 9 (1), pp. 21.
- Barnett, C.** (1998). Mathematics teaching cases as a catalyst for informed strategic inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 14, pp. 81-93.
- Batini F., Surian A.**, (2009). *Storientando. Un progetto e una ricerca con il metodo dell'orientamento narrativo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bondioli, A.** (1995). L'esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding. *Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée*, 107 (2), pp. 433-457.
- Bowman, R. F.** (2001). Practical tools for pre-service teaching observations. *Kappa Delta Pi Record* (37) 3, pp.126-128.
- Bullough, R., Young, J. R., Birrell, J. R., Clark, D. C., Winston Egan, M., Erickson, L. B., Frankovich, M., Brunetti & J., Welling, M.** (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, pp. 57-73.
- Byrd, D., & Fogleman, J.** (2012). The role of supervision in teacher development. *Supervising student teachers*, pp. 191-210.
- Christensen, P. S.** (1988). The nature of feedback student teachers receive in post-observation conferences with the university supervisor: A comparison with O'Neal's study of cooperating teacher feedback. *Teaching and teacher education*, 4 (3), pp. 275-286.
- Conway, P. F.** (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and teacher education*, 17 (1), pp. 89-106.
- Copeland, W. D., & Atkinson, D. R.** (1978). Student teachers' perceptions of directive and nondirective supervisory behavior. *The Journal of Educational Research*, 71 (3), pp. 123-127.
- Copland, F.** (2010). Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view. *Teaching and Teacher Education* 26 (3) pp. 466-472.
- Elo, S., & Helvi, K.** (2008). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of advanced nursing*, 62 (1), pp. 107-111.
- Engin, M.** (2012). Trainer talk: levels of intervention. *ELT journal*, 67 (1), pp. 11-19.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E.** (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6), pp. 814-825.
- Fletcher, C., & Baldry, C.** (2000). A study of individual differences and self - awareness in the context of multi-source feedback. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73 (3), pp. 303-319.
- Gibson, S. A.** (2006). Lesson observation and feedback: The practice of an expert reading coach. *Literacy research and instruction*, 45 (4), pp. 295-318.
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L.** (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *The Journal of Educational Research*, 4, pp. 246-254.
- Glenn, W. J.** (2006). Model versus mentor: Defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher. *Teacher Education Quarterly*, 33 (1), pp. 85-95.
- Good, L.G., & Brophy, J. E.** (2003). *Looking in classroom*. New York: Pearson Education.
- Goodwin, C.** (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96, pp. 606-633.
- Grión, V., & Tino, C.** (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14 (31), pp. 38-55.
- Harlen, W.** (2010). On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 103-118). London: Sage.
- Hattie, J. A.**, (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H.** (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77 (1), pp. 81-112.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K.** (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38 (1), pp. 21-27.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E.** (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis *Qualitative health research*, 15 (9), pp.1277-1288
- Killackey, D.** (1994). Development of the corrective feedback instrument: A tool for use in counselor training groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 19 (4), pp. 197-210.
- Ingersoll R., & Smith T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88 (638), pp. 28-40.
- Korthagen, F. A., & Wubbels, T.** (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), pp. 51-72.
- Laneve, C., & Pascolini, F.** (cur.). (2014). *Nella Terra di Mezzo: Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio*. Brescia: La Scuola.
- Larkin, J. H., & Simon, H. A.** (1987). Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science*, 11, pp. 65-69.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D.** (2005). Classroom assessment: Minute by minute, day by day. *Educational Leadership* 63 (3), pp. 19-24.
- Magnoler, P.** (2017). *Il tutor: Funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- McGlinn, J. C.** (2003). The impact of experiential learning on student teachers. *Clearing House*, 76, pp. 143-147.
- Murdoch, G.** (2000). Introducing a teacher supportive evaluation system. *ELT Journal* 54 (1), pp. 54-64.
- Murray-Harvey, R.** (2001). How teacher education students cope with practicum concerns. *The Teacher Educator* 37 (2), pp. 19-35.
- Neundorf, K.** (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Nicol, D.** (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grión, A. Serbati (Eds), *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università* (pp. 47-59). Lecce: Pensa Multimedia.

- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D.** (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31 (2), pp. 199-218.
- Nigris, E.** (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Paul, M.** (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Phillips, D.** (2004). The functions of silence within the context of teacher training. *ELT Journal*, 48, pp. 266-271.
- Putnam, R. T., & Borko, H.** (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29, pp. 4-15.
- Sadler, R.** (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35, pp. 535-550.
- Salmon, G.** (2002). *E-tivities: the key to active online learning*. London: Routledge Falmer.
- Shute, V. J.** (2007). *Focus on formative feedback. Research Report*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Simons, D. J., & Chabris, C. F.** (1999). Gorillas in our midst: Sustained inattention blindness for dynamic events. *Perception*, 28, pp. 1059-1074.
- Swank, J. M., & McCarthy, S. N.** (2013). The counselor feedback training model. Teaching counseling students feedback skills. *Adultspan Journal*, 2 (12), pp. 100-112.
- Tang, S. Y. F., & Chow, A. W. K.** (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and teacher education*, 23 (7), pp. 1066-1085.
- Traverso, A.** (2015). Le competenze educative del tutor dell'orientamento in ambito scolastico e universitario. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 254-267.
- Urzúa, A., & Vásquez, C.** (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and teacher education*, 24 (7), pp. 1935-1946.
- Vannini, I.** (2010). *La qualità nella didattica. Metodologia e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.
- Van Manen, M.** (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1 (1), pp. 33-50.
- Vásquez, C.** (2004). 'Very carefully managed': Advice and suggestions in post-observation meetings. *Linguistics and Education*, 15, pp. 35-58.
- Vásquez, C., & Reppen, R.** (2007). Transforming practice: Changing patterns of participation in post-observation meetings. *Language Awareness*, 16 (3), pp. 153-172.
- Veenman S.** (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54 (2), pp. 143-178.
- White, S.** (2007). Investigating Effective Feedback Practices for Pre-service Teacher Education Students on Practicum. *Teaching Education*, 18 (4), pp. 299-311. Bi

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA111111

Innovare la formazione all'imprenditorialità per gli studenti della scuola secondaria: un percorso di Ricerca-Formazione

Innovating entrepreneurship training for high school students: a Training-Research path

Elena Luppi & Aurora Ricci¹
Daniela Bolzani^{2,3}

Sintesi

Questo lavoro presenta i primi risultati di un progetto di ricerca svolto nell'ambito di un percorso formativo extrascolastico rivolto a studenti e studentesse del terzo e quarto anno della scuola secondaria di secondo grado dedicato allo sviluppo di competenze imprenditoriali. Per imprenditorialità, coerentemente con il Quadro europeo delle competenze imprenditoriali - EntreComp (Bacigalupo *et al.*, 2016), non si intende qui la creazione di impresa, ma lo sviluppo di competenze connesse con l'intraprendenza, la creatività e l'innovazione, rilevanti in molteplici ambiti della vita della persona. Il percorso formativo oggetto della ricerca è stato realizzato da una fondazione che promuove la diffusione di conoscenza nell'ottica dello sviluppo sostenibile e creativo di innovazione, per rispondere alle sfide future delle nostre società. La ricerca si è avviata in seguito alla necessità, espressa dalla fondazione, di ristrutturare il curriculum del percorso stesso, al fine di dare maggiore rilevanza

all'acquisizione delle competenze trasversali e individuare o costruire strumenti e procedure per effettuare adeguati processi di valutazione diagnostica, formativa e sommativa delle stesse, con le conseguenti ricadute sui processi e sui dispositivi didattici.

La ricerca ha assunto le caratteristiche metodologiche della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) in ragione della domanda conoscitiva che è stata formulata e degli itinerari che si sono resi necessari per rispondere alle necessità di una riprogettazione curricolare e della messa a punto di un disegno valutativo che potesse accompagnare i tutor e i docenti nella predisposizione di un programma didattico orientato a sviluppare le competenze trasversali strategiche per l'imprenditorialità.

Parole Chiave: Competenze imprenditoriali, EntreComp, Ricerca-Formazione, Competenze trasversali.

1. Dipartimento di Scienze dell'Educazione Università di Bologna, elena.luppi@unibo.it

2. Università Cattolica del Sacro Cuore, Dipartimento di Scienze dell'Economia e della Gestione Aziendale, Facoltà di Economia.

3. Le tre autrici hanno collaborato all'attività di ricerca e stesura dell'articolo, i contenuti e i dati presentati sono stati sviluppati in modo congiunto. In particolare, Daniela Bolzani ha elaborato i paragrafi 1 e 1.1, Elena Luppi ha elaborato i paragrafi 1.2, 2 e relativi sottoparagrafi e Aurora Ricci ha elaborato il paragrafo 3, i relativi sottoparagrafi e il paragrafo 4.

Abstract

This work presents the preliminary results of a training-research project carried out in the framework of an extracurricular training course addressed to third and fourth-year secondary school students and dedicated to the development of entrepreneurial skills. In line with EntreComp, the Entrepreneurship Competence Framework (Bacigalupo *et al.*, 2016), the word self-development is not meant as business creation, but as the development of skills related to self-development, creativity and innovation, which are relevant in many areas of a person's life. The training course at the heart of this research work has been carried out by a foundation that promotes the dissemination of knowledge with a view to sustainable and creative innovation development, to respond to the future challenges of our societies. The research work derived from the need, expressed by the

foundation, to revise the training curriculum itself, in order to give greater importance to transversal competences and identify or build tools and procedures to perform appropriate diagnostic, formative and summative assessment processes, with the consequent impact on educational methods and tools. The research work is based on the Training-Research model (Asquini, 2018), following the need to revise the curriculum and develop an assessment scheme which could help tutors and teachers to develop a teaching plan aimed at developing transversal skills that are fundamental for entrepreneurship.

Keywords: Entrepreneurial skills, EntreComp, Training-Research, Transversal competences.

1. Introduzione

I programmi educativi sull'imprenditorialità stanno crescendo in modo esponenziale e si stanno sempre più diversificando in itinerari che si pongono diverse finalità e si rivolgono a più target di discenti (Fayolle, Verzat & Wapshott, 2016; Kuratko, 2005). Attualmente l'educazione all'imprenditorialità comprende non solo la formazione dedicata alla creazione di nuove imprese, ma anche i percorsi formativi finalizzati a sviluppare intraprendenza e spirito di iniziativa nei giovani, indipendentemente dalla creazione di start-up o progetti imprenditoriali (Kirby, 2004). Quest'ultimo filone progettuale è oggetto di attenzione crescente nei contesti dell'istruzione e della formazione, in particolare per i percorsi che guardano ai giovani e ai giovani adulti. Come raccomandato dal Quadro Europeo per le competenze imprenditoriali EntreComp (Bacigalupo, Kampylis, Punie, & Van den Brande, 2016), è importante che questo ambito di competenze sia declinato al fine di focalizzarsi su un insieme più ampio di abilità, conoscenze ed esperienze, volte a insegnare ai giovani a diventare più intraprendenti (Kirby, 2004; Gibb, 1993; 2002). Coerentemente con questa prospettiva, la progettazione di interventi di educazione all'imprenditorialità o all'intraprendenza deve porre al centro le competenze trasversali in quanto competenze strategiche per lo sviluppo della persona e per la valorizzazione del suo potenziale nella formazione, nel lavoro e nella vita più in generale (EU L394 / 2006).

Questo lavoro presenta i primi risultati di una ricerca svolta nell'ambito di un percorso

formativo extrascolastico rivolto a studenti e studentesse del terzo e quarto anno della scuola secondaria di secondo grado e dedicato allo sviluppo di competenze connesse con l'imprenditorialità/intraprendenza. La ricerca si è avviata in ragione della necessità, espressa dai professionisti del contesto formativo in cui si è svolto il percorso, di aggiornare la progettazione dello stesso inserendo le competenze trasversali in modo più esplicito, riconoscibile, misurabile e valutabile. La riprogettazione didattica ha chiamato in causa non solo la ridefinizione delle finalità, degli obiettivi, delle scelte metodologiche e didattiche, degli strumenti e procedure valutative, ma anche delle competenze dei tutor e dei formatori coinvolti nel percorso. La ristrutturazione del progetto formativo è stata, quindi, accompagnata dalla messa a punto di un disegno di valutazione e monitoraggio e dalla predisposizione di un percorso formativo rivolto ai tutor, con lo scopo di far acquisire le competenze necessarie a mettere in atto processi di valutazione formativa, rispetto alle competenze trasversali per l'imprenditorialità.

1.1. Imprenditorialità e competenze trasversali: dalla formazione alla valutazione

Lo "Spirito di iniziativa e imprenditorialità" rappresenta una delle competenze chiave definite dall'Unione Europea (EU L394 / 2006): tale competenza è descritta come "la capacità dell'individuo di trasformare le idee in azioni" e include la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, nonché la capacità di pianificare e gestire i progetti al fine di rag-

giungere i propri obiettivi. Il concetto di imprenditorialità, quindi, implica la nozione di intraprendenza valorizzandone, in particolare, i risvolti auto-imprenditoriali piuttosto che la capacità di creare business. Le competenze imprenditoriali, secondo il quadro europeo, dovrebbero consentire alle persone di diventare proattive, indipendenti e innovative nella loro vita personale e nel lavoro.

Il dibattito sulle competenze imprenditoriali è molto ricco in letteratura, parecchi studi si sono focalizzati sull'analisi, sulla concettualizzazione e sull'articolazione di tali competenze (Komarkova, Conrads & Collado, 2015; Chetham & Chivers, 1996; 1998; Mitchelmore & Rowley, 2010; 2013; Le Deist & Winterton, 2005; Winterton, Le Deist, & Stringfellow, 2006). Il Quadro europeo delle competenze imprenditoriali EntreComp (Bacigalupo *et al.*, 2016) si è posto l'obiettivo di raccogliere gli esiti di tali studi in una sintesi unitaria, arrivando a proporre un *framework* delle competenze per l'imprenditorialità e una tassonomia, o *rubric*, su questo argomento, con particolare enfasi sull'idea che le competenze imprenditoriali abbiano soprattutto a che vedere con la capacità di sviluppare innovazione, creatività e autodeterminazione. Questo documento è collegato all'agenda della Commissione europea denominata "Una nuova agenda di competenze per l'Europa: lavorare insieme per rafforzare il capitale umano, l'occupabilità e la competitività"; un'agenda destinata ad affrontare le sfide relative alle capacità che l'Europa sta attualmente affrontando. Basato su un'ampia analisi della letteratura e di casi di studio, EntreComp definisce l'imprenditorialità come una competenza trasversale che

ha impatti su tutte le sfere della vita: dallo sviluppo individuale, alla partecipazione attiva alla società, all'ingresso o reingresso nel mercato del lavoro, come dipendenti o come lavoratori autonomi, e anche all'avvio di iniziative di tipo culturale, sociale o commerciale (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 8). Questo quadro risponde a una visione dell'imprenditorialità orientata verso i valori sociali ed economici e include l'imprenditorialità sociale, ecologica e l'imprenditorialità digitale.

Il Quadro europeo EntreComp insiste sulla nozione di imprenditorialità come competenza per aiutare i cittadini a sviluppare la loro capacità di partecipare attivamente alla società, gestire le loro vite e carriere e avviare iniziative di creazione di valore.

Il lavoro qui presentato poggia sulla centralità delle competenze trasversali per lo sviluppo dell'imprenditorialità, intesa come intraprendenza più che come capacità di creare impresa. Proprio queste premesse hanno orientato la ridefinizione progettuale dell'intervento formativo che è oggetto di questo studio, al fine di inserire e valorizzare lo sviluppo delle competenze trasversali.

Il percorso di Ricerca-Formazione si è focalizzato, in particolare, sulla messa a punto di un disegno valutativo che permettesse di raccogliere - in ingresso, in itinere e alla fine del percorso - informazioni relative all'acquisizione delle competenze trasversali da parte dei partecipanti. Lungi dal ruolo di certificazione o fase finale di un programma di insegnamento e apprendimento, la valutazione è qui considerata come parte del processo di costruzione e co-costruzione della conoscenza (Segers, Dochy & Cascallar, 2003). In parti-

colare, dato l'oggetto del percorso formativo e l'enfasi sulle competenze trasversali, il ruolo della valutazione è consistito soprattutto nel fornire *feedback* agli studenti, enfatizzando la metacognizione, l'autovalutazione, la trasferibilità delle conoscenze e delle competenze acquisite in altri contesti (Packer & Goicoechea, 2000). Dal punto di vista dei formatori e dei tutor si è deciso di promuovere competenze legate alla valutazione in senso formativo (Scriven, 1967; Bloom, 1968), poiché i processi valutativi in generale, ma in modo particolare in un percorso di questo tipo, devono fornire informazioni per valutare l'efficacia del progetto stesso e per guidare ulteriormente le scelte educative. La valutazione formativa nell'ambito di questo percorso è stata, dunque, intesa come oggetto di formazione e strumento di ricerca, con lo scopo di migliorare sia l'apprendimento che le pratiche di insegnamento (Ketchagias, 2011; Harlen & James, 1997). Una valutazione formativa così intesa tiene conto del progresso di ogni studente, non si riferisce a criteri fissi e, inoltre, fornisce informazioni diagnostiche. Gli studenti svolgono un ruolo centrale in questo tipo di approccio valutativo: è chiesto loro di essere attivi per comprendere i propri punti di forza e di debolezza e decidere come avanzare e migliorare nel percorso di apprendimento. Il *feedback* è un aspetto chiave della valutazione formativa perché chiarisce le prestazioni previste (Huhta, 2010) e aiuta gli studenti a prendere coscienza dei loro sforzi di apprendimento. Questo approccio formativo alla valutazione porta anche a motivare gli studenti e sviluppare le proprie competenze di autovalutazione (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).

1.2. La Ricerca-Formazione come strumento di ricerca, valutazione e riflessività nella pratica

Questo percorso di ricerca, come si è detto, ha assunto le caratteristiche metodologiche della Ricerca-Formazione, in ragione della domanda conoscitiva, degli scopi e delle caratteristiche del contesto di studio. La scelta di questo tipo di ricerca non è immediata né può essere data per scontata poiché richiede un coinvolgimento degli attori del contesto studiato in termini di acquisizione di saperi e competenze di ricerca, valutazione, nonché di disponibilità alla messa in atto di un atteggiamento di riflessività che, nella maggior parte dei casi, porta a rimettere in discussione le convinzioni o gli itinerari educativi noti.

La Ricerca-Formazione muove, come molta ricerca con intervento in ambito educativo, dai modelli di Ricerca Azione (Lewin, 1946), ma trae anche spunto dai modelli dell'Educational Evaluation Research (Scriven, 1999; 2000; Walberg & Haertel, 1990; Husen & Postlethwaite, 1994; Becchi & Bondioli, 1994; Kellaghan & Stufflebeam, 2003). Questo approccio valutativo, descritto da Bondioli e Ferrari (2000) come un modello di ricerca in cui si usano strumenti scientificamente rigorosi per raccogliere informazioni su un determinato evento e per attivare un processo dinamico di interpretazione dei dati che porti delle ricadute sulla situazione studiata, prevede un impatto sui contesti studiati in termini di cambiamento, miglioramento e innovazione. Si tratta di un modello di par-

tiolare ispirazione per il percorso di ricerca messo in atto, poiché la valutazione è intesa come momento di riflessione che conduce a una presa di decisione, a partire da informazioni raccolte in modo sistematico e intersoggettivo.

I processi di ricerca e valutazione messi a punto secondo questo modello implicano l'analisi di una realtà definita sulla base di indicatori e strumenti scientificamente validi, ma che non possono essere considerati "neutri" e che richiedono, quindi, per arrivare a formulare giudizi di valore e a prendere delle decisioni, una lettura interpretativa intersoggettiva. Per questa ragione, coloro che sono coinvolti in questo tipo di ricerca, divengono dei partecipanti attivi nel processo di analisi e riflessione sulle proprie pratiche professionali e il percorso assume una valenza formativa e trasformativa. Questo modello prevede che i dati siano raccolti (nella maggior parte dei casi con l'uso di metodologie miste qualitative e quantitative) per essere poi riportati al gruppo di lavoro attraverso una restituzione che assume una valenza formativa, genera una presa di consapevolezza e il conseguente avvio di processi decisionali mirati alla trasformazione e all'innovazione (Vannini & Luppi, 2010; Lodini, Luppi & Vannini, 2004; 2007).

Il percorso di ricerca così avviato innesca una dinamica circolare che si avvia con la raccolta e analisi dei dati, prosegue nella fase di restituzione formativa e riflessione da cui scaturisce la progettazione, la messa in atto di innovazioni e il percorso si riavvia, poiché le innovazioni stesse diventano, a loro volta, oggetto di raccolta dati e valutazione.

La dinamica formativa e trasformativa del percorso ha il suo impatto non solo sull'oggetto della rilevazione, ma sull'organizzazione e sui suoi attori che, coinvolti in modo attivo e crescente nel processo, ne acquisiscono gli strumenti e i metodi e lo fanno diventare via via una pratica professionale quotidiana.

Il disegno di ricerca realizzato nel percorso che è oggetto di questo contributo si ispira al modello sopra descritto. In particolare, l'azione formativa del modello di ricerca si è focalizzata sulla costruzione e applicazione di uno strumento valutativo, con lo scopo di fare assumere allo stesso una valenza formativa, non senza una ricaduta sulla valutazione sommativa. I professionisti che hanno partecipato alla Ricerca-Formazione qui descritta sono stati coinvolti in un percorso di co-costruzione di uno strumento valutativo che rispondeva alla domanda conoscitiva formulata: sono stati formati all'uso di tale strumento, all'analisi dei dati emersi e all'utilizzo degli stessi in ottica formativa all'interno del percorso. Quanto evidenziato in termini di dati di ricerca e di esito del processo di formazione e co-costruzione di procedure valutative è stato capitalizzato e inserito all'interno del curriculum e delle prassi del gruppo di tutor e formatori e costituisce tutt'ora un elemento di innovazione e innalzamento della qualità del percorso formativo.

2. Il percorso formativo e l'impianto metodologico

Il percorso è stato concepito sotto forma di "scuola informale di imprenditorialità" con un progetto formativo centrato su tre momenti:

1. una prima fase intensiva, sotto forma di campo estivo organizzato in due settimane intensive a giugno/luglio e una in settembre, consistente in 115 ore di insegnamenti, lavoro di gruppo e testimonianze di docenti universitari, esperti di livello internazionale, imprenditori di successo e tutor. In questa fase si alternano alle lezioni teoriche una serie di attività laboratoriali preparatorie allo sviluppo di progetti innovativi "project work" in piccoli gruppi. I principali argomenti trattati sono: cultura d'impresa (cultura imprenditoriale, mercato globale, innovazione sociale, arte e design, creatività, passione, comunicazione, sostenibilità e coscienza civica); strumenti economico-finanziari (*revenue model*, costi fissi e costi variabili; cash flow, profit & loss e scalabilità d'impresa; utilizzo di fogli excel e creazione di un *Financial Plan*); innovazione tecnologica (tecnologia e linguaggi ICT, IoT, *open innovation*, *community development*, *crowdsourcing*); lezioni scientifiche sugli ambiti in cui si dovrà sviluppare l'idea imprenditoriale; *project work* & ricerca;
2. un secondo periodo di sviluppo del progetto nei mesi autunnali della durata di 40 ore, con incontri a cadenza settimanale dedicati al lavoro dei gruppi per lo sviluppo dei *project work*, con il supporto dei tutor;
3. la fase finale dedicata alla presentazione delle idee imprenditoriali in un evento pomeridiano aperto al pubblico in cui ogni gruppo è chiamato a presentare la

propria idea imprenditoriale a una platea di attori del mondo imprenditoriale locale e nazionale.

La richiesta di attivare un percorso di ricerca è scaturita dalla necessità di valutare in modo più accurato e sistematico l'acquisizione delle competenze trasversali connesse allo spirito d'iniziativa e alla creatività lungo il percorso formativo, in particolare durante le attività dedicate allo sviluppo dei progetti innovativi-imprenditoriali. Tale necessità era legata, da un lato, alla scelta di attribuire un riconoscimento delle competenze acquisite sotto forma di *badge* in fase di valutazione sommativa, d'altro lato all'esigenza di orientare i tutor con strumenti di valutazione formativa, in modo da permettere loro di monitorare il lavoro dei partecipanti a livello individuale e di gruppo, fornire *feedback* ed effettuare interventi di rinforzo o potenziamento delle competenze trasversali necessarie allo sviluppo del *project work*.

Utilizzando l'approccio della Ricerca-Formazione sopra descritto, si è proceduto, innanzitutto, con l'esplicitazione delle finalità dell'intervento insieme al committente, in questo caso rappresentato dal gruppo di coordinamento (3 tutor). In particolare, in base alle richieste dell'ente, l'attività è stata progettata con un duplice scopo: quello formativo, finalizzato ad aumentare la consapevolezza nei corsisti circa le competenze trasversali per l'imprenditorialità (è stato, infatti, ritenuto necessario inserire nel percorso un richiamo alle competenze trasversali non solo in fase di lavoro di gruppo e sviluppo del *project work*, ma anche nelle lezioni teoriche) e quel-

lo di ricerca, finalizzato a raccogliere dati circa l'efficacia del processo formativo e quindi ad agire sulla consapevolezza e lo sviluppo della professionalità dei tutor didattici, con un connesso percorso formativo di accompagnamento rivolto ai tutor, per far acquisire loro le competenze di ricerca necessarie per mettere in atto il disegno valutativo.

Per raggiungere la prima finalità è stato previsto un intervento che ha interessato i 60 corsisti per una durata di 14 ore articolate su due livelli: 1) un livello di formazione e 2) un livello di osservazione dei team di lavoro, con relativo *feedback* formativo sul lavoro in team. Il *feedback* ai gruppi è stato formulato dalla ricercatrice del team di ricerca e si è avvalso delle informazioni raccolte in tre tempi differenti: dai tutor (OG1 e OG2) e dalla ricercatrice stessa (OG3). A seguito dell'attività di *feedback* da parte della ricercatrice, un'osservazione finale è stata svolta dai tutor nella fase conclusiva del percorso (OG4), ma è stata intesa solo in termini di monitoraggio e quindi i risultati non sono stati riportati. Tra l'OG1 e l'OG4 sono trascorsi circa 4 mesi. Di volta in volta, l'esito dell'osservazione di gruppo da parte della ricercatrice veniva socializzato anche con il tutor referente (in separata sede), con una funzione di supporto al ruolo, aiutando cioè il tutor nella lettura delle dinamiche di gruppo e nello sviluppo di strategie per la facilitazione del processo di *teamworking*.

Per raggiungere la seconda finalità è stato utilizzato un modello valutativo per le competenze trasversali declinato specificamente sull'imprenditorialità, che ha previsto una serie di autovalutazioni da parte dei corsisti e

osservazioni sui singoli corsisti da parte dei tutor. A tal proposito, all'inizio del percorso (T1) è stato chiesto ai partecipanti di compilare un questionario di autovalutazione; un'ulteriore compilazione è avvenuta al termine della formazione intensiva (T2); infine, l'ultima compilazione è avvenuta al termine del percorso (T3). Tra il T1 e il T3 sono trascorsi circa 5 mesi.

Oltre a ciò, poco prima dell'attribuzione del *feedback* formativo da parte della ricercatrice ai gruppi di lavoro, è stata avviata una fase di osservazioni sui singoli partecipanti (OS1) da parte dei tutor, terminata un paio di settimane prima della fine del percorso (OS2). La decisione di non far coincidere l'inizio delle osservazioni individuali con quelle di gruppo è stata guidata da un'esigenza del contesto: infatti, l'ipotesi di condurre parallelamente due osservazioni è stata valutata come insostenibile da parte dei tutor.

Un paio di settimane prima del termine del percorso, gli esiti delle osservazioni di gruppo e delle osservazioni individuali sono state elaborate dal gruppo di ricerca e condivise con tutto il gruppo. In questa fase, poiché il percorso prevedeva da un lato la scelta del miglior team sulla base di criteri legati all'idea proposta, e in parte anche sulla base della qualità del lavoro in team, e dall'altro l'assegnazione finale di un numero limitato di *badge* di certificazione di competenza, relativi a opportunità formative finanziate, i risultati delle osservazioni sono stati presentati sotto forma di ranking. In particolare, a seguito della presentazione dei ranking di gruppo e individuali, è stata attivata una discussione tra i tutor circa la coerenza del ranking rispetto a quanto da loro osservato e circa

i punti di forza dei singoli gruppi e dei corsisti che occupavano le posizioni migliori all'interno dei ranking. Al termine della discussione relativa alla valutazione di tipo sommativo, si è giunti alla classifica dei tre team da candidare all'assegnazione del riconoscimento finale (decisione presa da una giuria di esperti a seguito di una presentazione formale da parte dei team) e alla scelta dei/le 5 corsisti/e a cui assegnare i badge. La discussione qualitativa si è resa fondamentale poiché, essendo stati valutati i corsisti da tutor differenti (a volte senza doppia valutazione), la valutazione è soggetta a errori di valutazione, è stato quindi importante utilizzare il ranking solo come punto di partenza.

Sintetizzando, il disegno della Ricerca-Formazione messa a punto (Fig. 1) ha integrato

approcci quantitativi e qualitativi percorrendo la strada dei *mixed-methods* (Creswell & Plano Clark, 2017; Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003), con l'intenzione del superamento dei limiti legati all'utilizzo di una sola metodologia. Il disegno prevede, infatti, una triangolazione di dati che consiste nell'osservazione dei gruppi (qualitativa) da parte dei tutor (2 tempi di rilevazioni), e della ricercatrice del team (1 tempo di rilevazioni), l'osservazione dei singoli candidati (qualitativa) da parte dei soli tutor (2 tempi di rilevazioni) e infine le autovalutazioni tramite questionario (quantitativa) da parte dei corsisti (3 tempi di rilevazioni).

L'intervento si è svolto tra i mesi di giugno e novembre 2017.

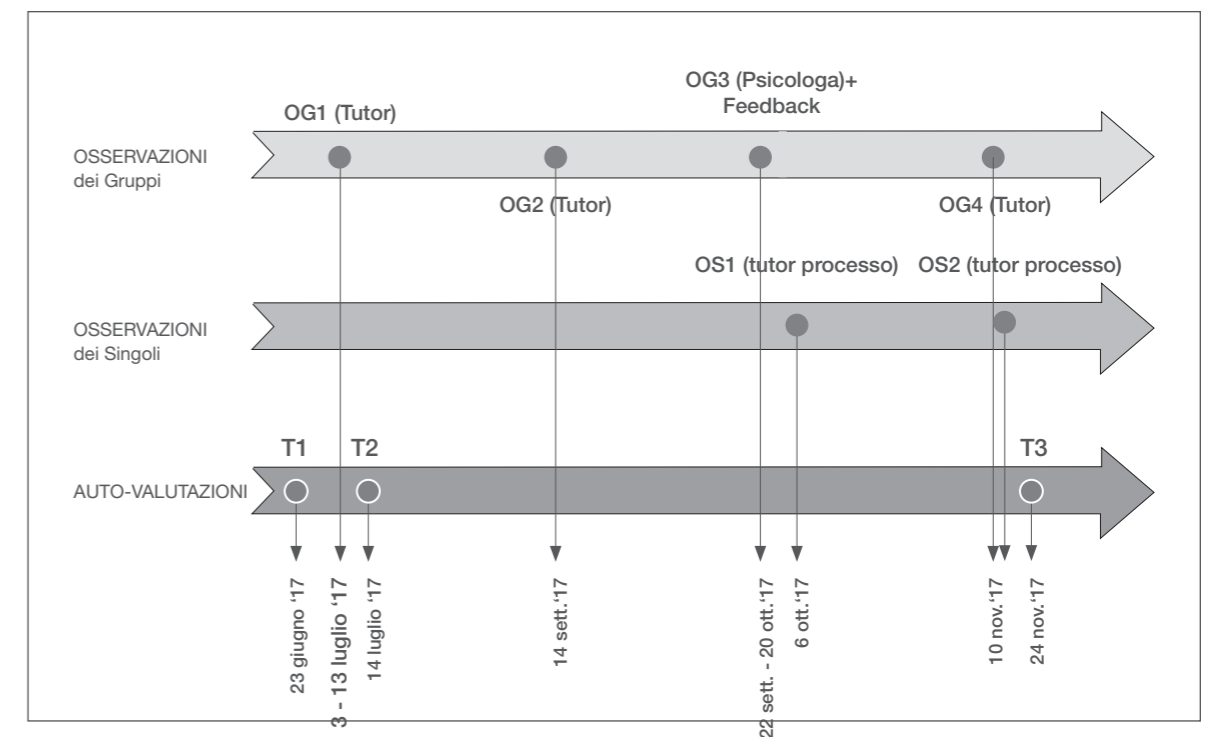


Fig. 1- Il disegno di Ricerca-Formazione.

Segue una descrizione più approfondita delle fasi della Ricerca-Formazione.

2.1 Gli strumenti nelle fasi della Ricerca-Formazione

2.1.1. La formazione rivolta ai partecipanti

L'attività in oggetto è stata svolta durante l'anno scolastico 2017-18 all'interno di una scuola informale di imprenditorialità su una classe di studenti formata da 60 ragazzi/e di terza e quarta della scuola secondaria di secondo grado (per il 54,2% femmine), provenienti e selezionati/e da diversi istituti (licei, tecnici, commerciali, artistici...) dell'Emilia-Romagna, a eccezione di un ragazzo proveniente dalla regione Campania. A partire dal terzo giorno di lezione, gli studenti sono stati suddivisi in 10 gruppi da 6 studenti ciascuno (gruppi misti dal punto di vista del genere, delle scuole e della provenienza geografica).

Durante il primo incontro è stata svolta un'attività formativa di un'ora e mezza sulle teorie implicite dell'intelligenza e una panoramica generale sulle competenze trasversali per l'imprenditorialità. A una modalità frontale è stata preferita una modalità che ha previsto un'esercitazione pratica di gruppo in modo da favorire una maggiore partecipazione da parte degli studenti.

Il secondo incontro è durato un'ora e ha avuto come oggetto un ulteriore approfondimento relativo alle teorie implicite dell'intelligenza, oltre che un approfondimento relativo alle competenze trasversali dell'area "into action" del framework EntreComp: in partico-

lare, il focus della lezione ha interessato la competenza relativa al "lavorare in team".

Durante il terzo incontro è stata realizzata un'attività formativa di un'ora e mezza sulla competenza di pianificazione e gestione, con particolare focus sul *time management*. Per favorire il transfer delle competenze, è stata prevista un'esercitazione pratica che ha coinvolto attivamente i partecipanti suddivisi nei 10 gruppi di lavoro.

2.1.2. La Ricerca-Formazione con i tutor: osservazioni di gruppo e feedback formativi

All'inizio del percorso, il corpo docente ha suddiviso i corsisti in dieci gruppi ai quali è stato affidato un progetto da sviluppare autonomamente lungo tutto l'arco temporale della scuola informale. In occasione dello svolgimento di tali attività, sono avvenute le osservazioni da parte degli 8 tutor, precedentemente formati dalla ricercatrice del team di lavoro all'interno di una sessione di formazione di 2h30m. In particolare, prima dell'inizio del percorso, è stato effettuato un incontro con i tutor e i coordinatori all'interno del quale, da un lato, è stato esplicitato il disegno di ricerca messo a punto precedentemente con i coordinatori e, dall'altro, è stata realizzata una formazione mirata al riconoscimento delle competenze trasversali per l'imprenditorialità e all'utilizzo degli strumenti di osservazione. Inoltre, oltre alle principali variabili di osservazione corrispondenti alle competenze trasversali e al ruolo delle teorie dell'intelligenza nello sviluppo delle stesse, sono state illustrate le scale utilizzate nelle schede osserva-

tive ed è stato fatto un excursus sui principali errori di valutazione a cui si è esposti durante le osservazioni individuali e di gruppi.

Le osservazioni di gruppo sono state circoscritte all'area "into action" delle competenze trasversali per l'imprenditorialità e si sono focalizzate, in particolare, sulla competenza legata al lavorare in gruppo. Tali osservazioni sono state supportate da una griglia osservativa costruita ad hoc sulla base del framework EntreComp. Di seguito viene sintetizzato l'elenco delle aree tematiche della griglia e degli otto indicatori sintetici (Tab. 1). Ai tutor è stato chiesto di rispondere su un continuum che va da 1 (competenza assente), 2 (competenza presente in modo scarso), 3 (competenza presente in modo sufficiente), 4 (competenza presente in modo buono). È stata, inoltre, data la possibilità di aggiungere un commento finale su ciascun gruppo osservato.

Tali osservazioni sono avvenute in 4 tempi: la prima a luglio condotta dai tutor (T1), la seconda agli inizi di settembre ancora da parte dei tutor (T2), la terza tra fine settembre e ottobre dalla ricercatrice del team (T3). L'osservazione svolta dalla ricercatrice ha avuto come finalità quella di restituire un primo feedback formativo ai singoli grup-

pi (separatamente) circa i punti di forza e le criticità che hanno minato l'efficacia del lavoro in team; a tal proposito, si è partiti dalla definizione di un processo di *teamwork* efficace cercando poi di stimolare i gruppi ad un'auto-critica sul proprio lavoro; infine è stato fornito un *feedback* su quanto osservato in termini di punti di forza e debolezza.

Le osservazioni hanno avuto una durata media di trenta minuti per ciascun team di lavoro, così come ciascun *feedback*, per un totale di 5 ore di osservazioni e 5 ore di *feedback*.

2.1.3. Le osservazioni individuali

Le osservazioni rivolte ai/le singoli partecipanti da parte dei tutor sono iniziate la prima settimana di ottobre, poco prima del *feedback* formativo ai team da parte della ricercatrice (OS1) e sono terminate un paio di settimane prima della fine del percorso (OS2). A differenza delle osservazioni di gruppo che hanno avuto come focus il processo di *teamworking*, le osservazioni individuali si sono focalizzate sulle competenze imprenditoriali per l'imprenditorialità e sono state selezionate insieme ai coordinatori del gruppo di ricerca.

Area di competenza	Esempi di Indicatori
LAVORO DI GRUPPO E TEAM MANAGEMENT	• Sanno lavorare in una logica di interdipendenza positiva
	• Contribuiscono al lavoro di gruppo
	• Condividono le informazioni
RISOLUZIONE DEL CONFLITTO	• Usano l'assertività per avviare conversazioni difficili
	• Sono focalizzati sull'obiettivo
	• Sono capaci a mediare e a modificare i comportamenti
DINAMICHE DISFUNZIONALI	• Fenomeni di Groupthink (presenza di fenomeni di conformismo che si crea attorno all'opinione del membro che detiene maggior prestigio all'interno del gruppo)
	• Social-loafing (presenza di fenomeni di disimpegno, in cui l'impegno del membro è minore in gruppo rispetto che individualmente)

Tab. 1 - Aree di competenza e indicatori della griglia osservativa di gruppo.

In particolare, ci si è focalizzati su variabili selezionate dal *framework* EntreComp (cogliere le opportunità, creatività, pensiero etico e sostenibile, motivazione e perseveranza, mobilitare gli altri, prendere l’iniziativa, pianificazione e gestione, adattarsi ad ambiguità e rischio, lavorare in team, imparare dall’esperienza e risolvere problemi), per le quali sono stati individuati uno o (massimo) due indicatori.

È stato chiesto ai tutor di osservare at-

traverso una griglia ad hoc in che grado il/la corsista avesse manifestato il raggiungimento degli indicatori di competenza, rispondendo su una scala da 1 a 4, in cui 1 corrispondeva a “competenza assente”, 2 corrispondeva a “competenza presente in modo scarso”, 3 corrispondeva a “competenza presente in modo sufficiente” e 4 a “competenza presente in modo buono”. Segue un elenco delle aree di competenza ed esempi dei 16 indicatori (Tab. 2).

Area di competenza	Esempi di Indicatori
COGLIERE LE OPPORTUNITA'	Usa la propria immaginazione e abilità per trovare opportunità e creare valore
CREATIVITA'	Sviluppa idee creative e propositive
PENSIERO ETICO E SOSTENIBILE	Valuta le conseguenze e l'impatto di idee, opportunità e azioni
MOTIVAZIONE E PERSEVERANZA	È concentrato/a sul raggiungimento dello scopo
MOBILITARE GLI ALTRI	Ispira ed entusiasma gli altri ottenendone il supporto
PRENDERE L'INIZIATIVA	È proattivo/a (agisce in modo indipendente per raggiungere gli obiettivi anticipando eventuali problemi)
PIANIFICAZIONE E GESTIONE	Sa stabilire le priorità e organizzarsi le attività
ADATTARSI AD AMBIGUITA' E RISCHIO	Sa prendere decisioni che affrontino rischi e incertezze
LAVORARE IN TEAM	Fa squadra e collabora con i membri del gruppo
IMPARARE DALL'ESPERIENZA	Utilizza le occasioni di lavoro, gli errori, i successi propri e altrui come opportunità di apprendimento
PIANIFICAZIONE E GESTIONE	Sa stabilire le priorità e organizzarsi le attività
RISOLVERE PROBLEMI	Sa analizzare le situazioni identificandone i possibili problemi

Tab. 2 - Aree di competenza e indicatori della griglia osservativa di gruppo.

È stata inserita anche l’opzione di risposta “non valutabile” in quanto, a seguito di un confronto con i tutor, è emerso come alcune competenze potessero anche non emergere dalle loro osservazioni. È importante infatti precisare che ciascun tutor doveva seguire due gruppi (12 corsisti) e l’osservazione non poteva avve-

nire in modo sistematico dedicando un numero standard di minuti per ciascun corsista. Il suggerimento che è stato dato per l’osservazione, era quello di effettuare le valutazioni dei membri di ciascun gruppo al termine delle prime due giornate di *teamwork* per l’S1, e nelle prime due settimane di novembre per l’S2.

2.1.4. Le autovalutazioni

È stato chiesto ai corsisti di compilare un questionario di autovalutazione delle competenze legate all’imprenditorialità in 3 momenti: il 23 giugno (T1) all’inizio del percorso formativo, il 14 luglio (T2) a seguito della *summer school* intensiva e infine il 24 novembre (T3), al termine del percorso formativo e prima che venissero formulate le classifiche dei progetti vincitori del percorso.

È stato costruito un questionario ad hoc dal team di ricerca Unibo e una serie di scale validate sono state utilizzate per la valutazione delle variabili di interesse. Di seguito alcuni esempi delle competenze che sono state selezionate e delle relative scale di misura scelte per la valutazione.

- **Riconoscere/Cogliere opportunità**, significa usare la propria immaginazione e abilità per trovare opportunità e creare valore, identificare bisogni, stabilire nuove connessioni (EntreComp, 2016). È stata somministrata ai corsisti una batteria di affermazioni (Morris *et al.*, 2013) in cui veniva chiesto di esprimere il proprio grado di accordo su una scala a 5 punti in cui 1 corrisponde a “completamente in disaccordo” e 5 “completamente d’accordo”. Esempi di affermazioni sono: «Sono bravo/a a unire i puntini» oppure «Riconosco spesso connessioni tra ambiti disciplinari diversi».
- **Sviluppare idee creative e propositive** significa esplorare approcci innovativi, combinare risorse e conoscenze (Entre-

Comp, 2016). È stata somministrata ai corsisti una batteria di affermazioni (Morris *et al.*, 2013) in cui veniva chiesto di esprimere il proprio grado di accordo su una scala a 5 punti in cui 1 corrisponde a “completamente in disaccordo” e 5 “completamente d’accordo”. Esempi di affermazioni sono: «Dimostro originalità nel mio lavoro» oppure «Penso fuori dagli schemi».

- **Sentirsi efficaci** significa credere in se stessi e continuare a crescere, riflettere sui propri bisogni, identificare i propri punti di forza e debolezza (EntreComp, 2016). È stata somministrata ai corsisti una batteria di affermazioni (Chen *et al.*, 2001) in cui veniva chiesto di esprimere il proprio grado di accordo su una scala a 5 punti in cui 1 corrisponde a “completamente in disaccordo” e 5 “completamente d’accordo”. Esempi di affermazioni sono: «Di solito sono capace di raggiungere la maggior parte degli obiettivi che mi pongo» oppure «Sono capace di superare positivamente molte sfide».
- Essere in grado di **costruire network** (interni ed esterni) rilevanti e mantenerli allo scopo di selezionare e mantenere clienti, è un’abilità imprenditoriale importante. È stata somministrata ai corsisti una batteria di affermazioni (Kyndt & Baert, 2015) in cui veniva chiesta una valutazione di frequenza su una scala a 6 punti in cui 1 corrisponde a “mai” e 6 “sempre”.

- Esempi di affermazioni sono: «Non parlo con gli altri solo perché mi è utile, ma mi relaziono con loro spontaneamente» oppure «Mi piace incontrare persone nuove».
- L'abilità a **persuadere**, convincere gli altri del proprio punto di vista, del proprio piano o prodotto, è una competenza importante per l'imprenditorialità. È stata somministrata ai corsisti una batteria di affermazioni (Kyndt & Baert, 2015) in cui veniva chiesta una valutazione di frequenza su una scala a 6 punti in cui 1 corrisponde a "mai" e 6 "sempre". Esempi di affermazioni sono: «Convinco gli altri con le mie argomentazioni» oppure «Posso trasmettere il mio messaggio in un modo entusiasmante».
- L'abilità a condurre se stessi e il proprio business attraverso una modalità **socialmente ed ecologicamente consapevole** è una competenza imprenditoriale importante anche alla luce dell'oggetto del lavoro di gruppo che ha interessato i partecipanti al percorso. È stata somministrata ai corsisti una batteria di affermazioni (Kyndt & Baert, 2015) in cui veniva chiesta una valutazione di frequenza su una scala a 6 punti in cui 1 corrisponde a "mai" e 6 "sempre". Esempi di affermazioni sono: «Quando prendo una decisione sono attento alle problematiche umane e ambientali» oppure «Non credo che vadano pre-

si in considerazione solo guadagni e perdite economiche o monetarie, ma anche le questioni umane e ambientali».

3. I risultati della Ricerca-Formazione

In un impianto metodologico come quello della Ricerca-Formazione in cui si fa ricerca con insegnanti, formatori e tutor e in cui un ruolo chiave viene rivestito dai processi di co-progettazione, condivisione e co-regolazione (Lieberman, 1986), la lettura e l'interpretazione dei risultati diviene un momento cruciale e, pertanto, l'utilizzo di output che consentano la condivisione risulta strategico, essendo il team di Ricerca-Formazione formato da professionalità con competenze metodologiche eterogenee. Si procede ora con la presentazione di alcuni risultati del percorso.

3.1. I risultati delle osservazioni di gruppo

Attraverso una scala da 1 (per nulla) a 4 (del tutto) si è proceduto a osservare il *teamwork*, ovvero se i gruppi mostravano di saper lavorare in una logica di interdipendenza positiva, se contribuivano al lavoro di gruppo e se condividevano le informazioni. Nella presentazione dei risultati è stato importante far riflettere il gruppo di Ricerca-Formazione soprattutto sulle tendenze nel tempo dei vari gruppi di lavoro. A tal proposito, nell'output dei risultati è possibile ap-

prezzare 4 trend (Tab. 3): 1) la maggioranza è costituita da quei gruppi che migliorano nel T2 per poi diminuire nel T3: Gruppo 4, Gruppo 7, Gruppo 9, Gruppo 3 e Gruppo 10; 2) alcuni gruppi registrano un miglio-

ramento progressivo: Gruppo 6, Gruppo 8 e in parte anche Gruppo 1; 3) altri gruppi rimangono stazionari: Gruppo 2; 4) infine, un gruppo peggiora nel T2 e nel T3 torna ai livelli iniziali: Gruppo 5.

Gruppo osservato	Teamwork e Time management		
	T1 (m)	T2 (m)	T3 (m)
Gruppo 1	2,63	3,42	3,17
Gruppo 2	3,29	3,19	3,22
Gruppo 3	2,85	2,92	2,67
Gruppo 4	2,33	2,52	2
Gruppo 5	3,09	2,83	3,17
Gruppo 6	2,88	3,13	3,28
Gruppo 7	3,33	3,67	3,37
Gruppo 8	2,83	3,28	3,56
Gruppo 9	2,92	3,56	2,67
Gruppo 10	3	3,67	3
Totale	2,91	3,22	3,01

Tab. 3 - Esempio di output osservazione gruppi.

3.2. Le osservazioni individuali

Attraverso una scala da 1 (per nulla) a 4 (del tutto), si è proceduto a osservare le competenze imprenditoriali e i risultati sono stati condivisi con il team di Ricerca-Formazione allo scopo di evidenziarne la logica valutativa volta a premiare il miglioramento nel tempo dei corsisti. All'interno della rappresentazione grafica dei risultati (Tab. 4) sono stati, infatti, messi in rilievo i 12 corsisti che hanno

ottenuto o superato la media di 3,5 in almeno una delle due osservazioni (T1 o T2); in particolare, il punteggio 3 corrisponde a una prestazione sufficiente rispetto alla competenza, mentre il punteggio 4 corrisponde a una buona padronanza della competenza. Nel complesso nove corsisti hanno ottenuto/superato la media di 3,5 in entrambi i tempi di osservazione e in questo esempio li troviamo in una posizione che va da 1 a 5 all'interno del ranking. Poiché i corsisti sono stati valu-

tati da 6 tutor differenti (senza la possibilità di un confronto intersoggettivo sullo stesso studente), la valutazione è soggetta a errori di valutazione, pertanto è stato sottolineato

che questo tipo di punteggio poteva essere utilizzato unicamente come punto di partenza per la discussione relativa all'attribuzione dei badge di certificazione delle competenze.

Corsista	Gruppo	Tutor Proc.	TEMPO	COGLIERE LE OPPORTUNITA'	CREATIVITA'	PENSIERO ETICO E SOSTENIBILE	MOTIVAZIONE E PERSEVERANZA	MOBILITARE GLI ALTRI	PRENDERE L'INIZIATIVA	PIANIFICAZIONE E GESTIONE	ADATTARSI AD AMBIGUO E RISCHIO	TEAMWORK	IMPARARE ALL'ESPERIENZA	RISOLVERE PROBLEMI	TOTALE	MEDIA T1 e T2	RANKING MEDIE T1 e T2	RANKING solo T2
X1	Gruppo 6	Tutor 3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,9	1	2
			2	4	4	4	3	3,5	3	4	4	4	4	4	4			
X2	Gruppo 7	Tutor 5	1	3	N.V.	N.V.	4	3,5	3	4	N.V.	4	N.V.	3	3,5	3,65	2	2
			2	4	N.V.	N.V.	4	3,5	4	4	N.V.	4	N.V.	3	3,8			
X3	Gruppo 6	Tutor 3	1	3	3	4	4	3,5	3	4	3	4	4	3	3,5	3,65	2	2
			2	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3,8			
X4	Gruppo 6	Tutor 3	1	4	4	3	3,5	4	4	3,5	4	4	4	4	3,8	3,65	2	5
			2	4	3	3	3,5	3,5	3	3,5	4	3,5	3	4	3,5			
X5	Gruppo 2	Tutor 2	1	4	3	4	3,5	3	4	4	3	4	4	4	3,7	3,6	3	5
			2	3	4	3	4	3	3	4	3	3,5	4	3,5	3,5			
X6	Gruppo 10	Tutor 2	1	4	3	3	3,5	3,5	4	2,5	3	3	4	3	3,32	3,59	4	1
			2	4	4	4	4	4	4	4	3	3,5	4	4	3,86			
X7	Gruppo 5	Tutor 1	1	4	4	N.V.	3,5	3	4	3,5	3	3	3	3	3,4	3,55	5	3
			2	4	4	N.V.	4	3,5	4	3,5	3	4	3	3,5	3,7			
X8	Gruppo 3	Tutor 5	1	4	4	3	3,5	4	4	2,5	3	3,5	N.V.	4	3,6	3,55	5	5
			2	4	4	N.V.	4	3	4	2,5	3	4	N.V.	3	3,5			
X9	Gruppo 7	Tutor 5	1	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3,5	3,5	3,5	6	5
			2	4	3	4	3,5	3	4	3,5	3	4	3	3,5	3,5			
X10	Gruppo 6	Tutor 3	1	4	4	3	3,5	3	3	4	3	3,5	4	3,5	3,5	3,5	6	5
			2	4	4	3	3	3	3	4	3	3,5	4	3,5	3,5			
X11	Gruppo 10	Tutor 4	1	4	4	3	4	3,5	N.V.	3	3	4	3	3	3,45	3,48	7	5
			2	4	4	3	4	3,5	3	3	3	4	4	3	3,5			
X12	Gruppo 2	Tutor 2	1	4	4	2	4	3	4	3,5	3	3	4	3	3,41	3,43	8	6
			2	3	3	3	4	2,5	3	4	4	4	4	3,5	3,45			
X13	Gruppo 8	Tutor 1	1	4	3	3	3	3	3	3	N.V.	3,5	N.V.	3	3,2	3,4	9	4
			2	4	4	4	3,5	3,5	4	3	N.V.	3,5	N.V.	3	3,6			
X14	Gruppo 2	Tutor 2	1	4	3	3	3,5	3,5	3	2,5	3	3,5	3	3	3,2	3,35	10	5
			2	3	4	4	3,5	3,5	4	3	3	3	4	4	3			

Tab. 4 - Esempio di output osservazione individuale

3.3. I risultati delle auto-valutazioni

In generale, all'interno del presente percorso non sono state apprezzate differenze

significative tra i differenti momenti della valutazione. È possibile, comunque, osservare alcune tendenze nei risultati. Si riportano di seguito alcuni esempi.

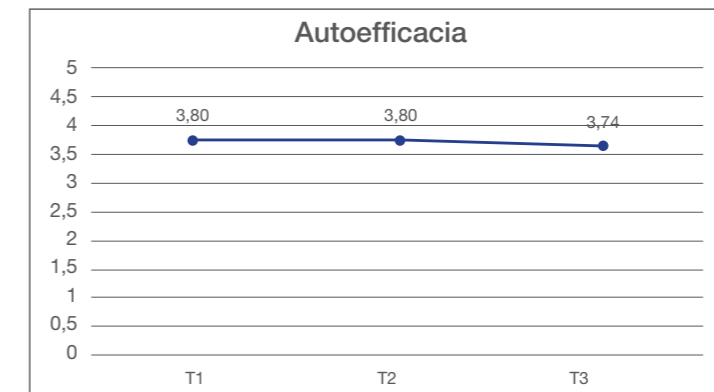


Fig. 2 - Risultati dell'auto-valutazione: l'auto-efficacia.

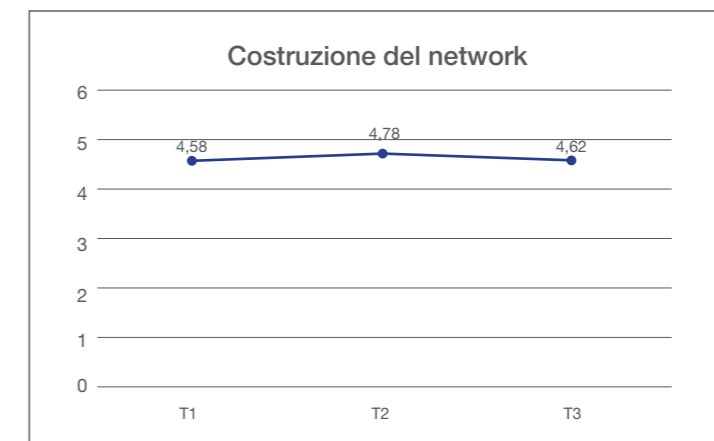


Fig. 3 - Risultati dell'auto-valutazione: costruzione di network.

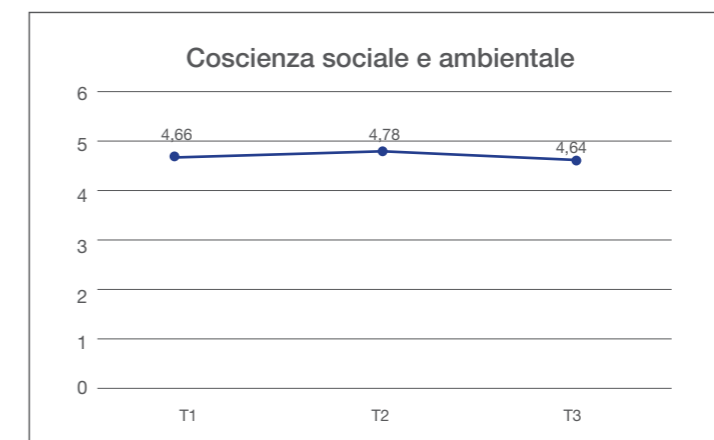


Fig. 4 - Risultati dell'auto-valutazione: coscienza sociale e ambientale.

Nel dettaglio, i risultati mostrano come vi sia una certa stabilità da parte dei corsisti nella convinzione di poter raggiungere determinati obiettivi a fronte di determinati sforzi (Fig. 2). D'altro canto, al termine della *summer school* (T2), è osservabile un lieve aumento (seppure non significativo) nella percezione di essere in grado di costruire e mantenere *network* sociali. Infine, un trend simile è apprezzabile nella percezione di avere acquisito una coscienza sociale e ambientale.

3.4. L'integrazione dei dati qualitativi e quantitativi

Nell'attuale percorso di Ricerca-Formazione la triangolazione dei dati provenienti da fonti di natura qualitativa e quantitativa è stata necessariamente parziale poiché la compilazione dei questionari è avvenuta anonimamente: ai corsisti è stato, infatti, chiesto di utilizzare un codice da loro stessi generato, secondo le nostre indicazioni, in modo tale da poter accoppiare nel tempo i diversi questionari dello stesso soggetto, da un lato, e garantirne l'anonimato, dall'altro.

Pur non essendo significative le differenze tra tempi di osservazione, è possibile azzardare qualche riflessione, anche accostando i risultati quantitativi (auto-valutazioni) con quelli qualitativi (osservazioni). Possiamo considerare il tempo che intercorre tra T1 e T2 come il tempo della *summer-school*, mentre il tempo che intercorre tra T2 e T3 come il tempo in cui i corsisti si trovano a frequentare il percorso contemporaneamente alle lezioni scolastiche.

Detto questo, è possibile notare come, da

un lato, le capacità di teamwork e risoluzione del conflitto misurate tramite osservazioni dei gruppi e, dall'altro, i dati relativi all'auto-efficacia e capacità di costruire e mantenere *network*, così come la capacità di condurre scelte socialmente ed ecologicamente consapevoli, dopo un lieve aumento durante la *summer-school*, diminuiscono durante il periodo di ritorno alla routine scolastica.

Questi dati possono essere interpretati in relazione alla scarsa o nulla attenzione alle competenze trasversali e alle competenze imprenditoriali all'interno dei curricula e dei percorsi scolastici. Inoltre, nel quotidiano delle attività formative e di studio previste dalla scuola secondaria di secondo grado raramente c'è spazio per un lavoro che non sia individuale.

Tali risultati si sono mostrati utili per avviare una riflessione circa l'organizzazione del corso, facendo propendere verso una strutturazione intensiva dello stesso, che consentisse agli studenti di rimanere immersi nel processo. Una formazione orientata all'acquisizione di strumenti metacognitivi di consapevolezza e di adeguate strategie di fronteggiamento è stata, inoltre, riconosciuta dal gruppo di lavoro come una risposta utile per ridurre i possibili impatti "negativi" del rientro alla quotidianità della scuola.

4. Conclusioni

La valutazione dell'educazione all'imprenditorialità è particolarmente complessa in quanto si tratta una disciplina relativamente giovane, caratterizzata da un dibattito concettuale e metodologico piuttosto ricco

(Duval-Couetil, 2013; Fayolle, 2013; Mwasalwiba, 2010). L'imprenditorialità, soprattutto se vista in relazione alle numerose competenze trasversali che evoca, può essere intesa come una competenza che ha un impatto potenziale su numerose sfere dello sviluppo personale e professionale delle persone. Si è visto, infatti, come le competenze trasversali rappresentino un aspetto rilevante, se non fondamentale, dell'imprenditorialità intesa come intraprendenza, consentendo alle persone di diventare proattive, indipendenti e innovative nella propria vita personale e sul posto di lavoro.

Questo progetto ha mostrato l'importanza, a fronte di una tematica ampia e complessa dal punto di vista del quadro delle competenze e delle strategie di valutazione, di lavorare in un'ottica di co-costruzione della progettualità formativa, degli strumenti e dei metodi di valutazione. Per fare questo si è rivelata estremamente utile l'adozione di un modello di intervento orientato dalla Ricerca-Formazione. Tale approccio ha permesso, infatti, non solo di contribuire alla disambiguazione delle competenze strategiche e alla definizione di itinerari valutativi idonei al monitoraggio delle stesse, ma ha so-

prattutto generato un approccio capacitante verso i formatori e i tutor del corso, i quali hanno acquisito le competenze necessarie a una progettazione didattico-formativa e a procedure valutative orientate dalla ricerca. Ciò appare particolarmente importante quando si progettano interventi formativi sulle competenze trasversali, laddove è bene tener in considerazione le raccomandazioni relative alla necessità di mantenere queste stesse competenze strettamente legate al contesto di applicazione, evitando, quindi, di creare contenuti disciplinari astratti e generici, sforzandosi di adattare gli interventi in base alle esigenze dei corsisti, alle caratteristiche del setting e dei metodi formativi, agli ambiti professionali e di svolgimento delle attività (Sarchielli, 2012). In questo senso, il percorso di Ricerca-Formazione intrapreso ha permesso di mettere a punto strumenti e procedure valutative valide, di raccogliere dati che hanno orientato il progetto stesso, ma ha soprattutto fatto acquisire ai formatori e tutor le competenze necessarie per continuare a lavorare nell'ottica di una progettualità ricorsiva orientata dalla ricerca, che usa la valutazione come strumento autenticamente formativo.

Ringraziamenti

Le autrici ringraziano la Fondazione Golinelli e, in particolare, il gruppo di lavoro del Progetto "Il giardino delle imprese" per la collaborazione alla ricerca e alla sua disseminazione.

Bibliografia

- Asquini, G.** (2018). *La Ricerca-Formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G.** (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Becchi E., Bondioli A.** (1994). La valutazione. Una pratica in via di definizione. In M. Ferrari, (Ed.), *La valutazione di contesti prescolari*. Bergamo: Junior.
- Bloom, B. S.** (1968). *Learning for mastery*. Los Angeles: University of California Press.
- Bondioli A., Ferrari M.** (cur.). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Bergamo: Junior
- Cheetham, G., & Chivers, G.** (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), pp. 267-276.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D.** (2001). Validation of a New General Self Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L.** (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research (third edition)*. London: Sage Publications Ltd.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E.** (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Duval-Couetil, N.** (2013). Assessing the impact of entrepreneurship education programs: Challenges and approaches. *Journal of Small Business Management*, 51(3), pp. 394–409. <http://doi.org/10.1111/jsbm.12024>.
- European Parliament and Council** (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union* (L394/310 2006/962/EC).
- Fayolle, A.** (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7–8), pp. 692–701. <http://doi.org/10.1080/08985626.2013.821318>
- Fayolle, A., Verzat, C., & Wapshott, R.** (2016). In quest of legitimacy: The theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research. *International Small Business Journal*, 34(7), pp. 895–904.
- Gibb, A.** (2002). In pursuit of a new “enterprise” and “entrepreneurship” paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), pp. 233–269.
- Gibb, S.** (2014). Soft skills assessment: Theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), pp. 455–471.
- Harlen, W., & James, M.** (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(5), pp. 365–379.
- Huhta, A.** (2010). Diagnostic and Formative Assessment. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 469–482). Oxford: Blackwell.
- Husén T., Postlethwaite T. N.** (1994). *International encyclopedia of education* (2nd ed.). New York: Pergamon Press.
- Kellaghan T., Stufflebeam D. L.,** (2003). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer.
- Ketchagias, K.** (2011). Teaching and Assessing Soft Skills. *Measuring and Assessing Soft Skills Report (MASS) project*. Thessaloniki.
- Kirby, D. A.** (2004). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge? *Education + Training*, 46(8–9), pp. 510–519.
- Komarkova, I., Conrads, J., & Collado, A.** (2015). *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives. In-depth case study report*. JRC Technical Reports. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kuratko, D. F.** (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), pp. 577–598.
- Kyndt, E., & Baert, H.** (2015). Entrepreneurial competencies: Assessment and predictive value for entrepreneurship, *Journal of Vocational Behavior*, 90, pp. 13–25.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J.** (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), pp. 27–46.
- Lieberman, A.** (1986). Collaborative work, *Educational leadership*, 44, 4-8.
- Lodini, E., Vannini, I., & Luppi, E.** (2004). *La valutazione della qualità nell'obbligo formativo. Un'indagine esplorativa con allievi e formatori dei CFP della provincia di Bologna*. Bologna: Edizioni Provincia di Bologna.
- Lodini E., Vannini, I., & Luppi, E.** (2005). *A Formative-Educational Research Project with Groups of Teachers from the School and from the Vocational Training, in: Teacher Education between Theory and Practice*. Milano: ATEE-Association for Teacher Education in Europe.
- Mitchelmore, S., & Rowley, J.** (2010). Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 16(2), pp. 92–111. <http://doi.org/10.1108/13552551011026995>
- Morris, M. H., Webb, J. W., Fu, J., & Singhal, J.** (2013). A Competency-Based Perspective on Entrepreneurship Education: Conceptual and Empirical Insights, *Journal of Small Business Management*, 51(3), pp. 352–369.
- Nicol, D., & Macfarlane, D.** (2004). *Rethinking Formative Assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice*. IEEE Personal Communications - IEEE Pers. Commun. 31.
- Packer, M. J., & Goicoechea, J.** (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), pp. 227–242.
- Sarchielli, G.** (2012). La relazione soggetto-lavoro: competenze trasversali e risorse personali. In P. G. Bresciani (Ed.), *Capire la competenza* (pp. 55-75). Milano: Franco Angeli.
- Scriven, M.** (1967). The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.), *Curriculum evaluation (American E)*. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M.** (1999). *Evaluation Thesaurus*. CA: Sage, Newbury Park.
- Segers, M., Dochy, F., & Cascallar, E.** (2003). *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vannini, I., & Luppi, E.** (2010). Analyse et evaluation d'un curriculum dans les lycees professionnels en Italie. un parcours de recherche-formation avec des enseignants et des formateurs. In *Evaluation et Curriculum: Actes du 22ème Colloque International de L'ADMEE-EUROPE, MINHO, Centro de Investigação em Educação (CIEd) Institut*.
- Walberg, H. J., & Haertel, G. D.** (Eds.). (1990). *International encyclopedia of educational evaluation*. Oxford, New York, Berlin, Frankfurt, São Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto: Pergamon Press.
- Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., & Stringfellow, E.** (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

RicercAzione

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education



RICERCHE

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI

iprase

Lasciarsi ancora interrogare da Barbiana Il lavoro della Fondazione don Lorenzo Milani

Michele Ruele¹



Il frutto del lavoro della Fondazione don Lorenzo Milani e del presidio di cultura e democrazia che resiste a Barbiana è la visione fondante di una scuola che non abbandona nessuno e considera imprescindibile, per la qualità della democrazia e della dignità dei singoli, esprimersi e giocare ad alti livelli di equità per mezzo di linguaggi innovativi e coinvolgenti, integrati con il contesto operativo e impegnati nei confronti dell'oggi e del futuro dei ragazzi. Un linguaggio e un'operatività non prescrittivi, alieni dalla retorica, che costituiscano esperienze aperte e problematiche, mai mortificanti bensì vivificanti. È

il linguaggio di chi aspira, insomma, a una scuola non rivolta ad elitarie soluzioni competitive e individualistiche, ma che si propone come vera comunità di educazione, come istituzione capace di «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3 della Costituzione Italiana).

Ragionare sulla didattica inclusiva, sulla personalizzazione, sul concetto di “patria” e di “straniero”, sull'organizzazione del lavoro, su collaborazione e cooperazione, sull'equità e sull'universalità, sull'applicazione dei principi della Costituzione, collegare teoria e pratica, riflettere sul perché e sul come si è insegnante, sulle certezze e sui dubbi che ci accompagnano, sull'ascolto attivo, sull'atteggiamento proattivo degli studenti, sui *setting* di lavoro, sul rapporto fra retorica e verità, sulla centralità del linguaggio nella didattica... una visita a Barbiana, sotto la guida dei volontari della Fondazione don Lorenzo Milani dà risposte anche a questi

1. Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE)

problemi fondamentali e in generale alla scuola di oggi. D'altronde, un grande lascito degli anni Sessanta, intorno alla trasformazione della scuola a istituzione di massa, è venuto dalle esperienze pedagogiche come quella della Scuola di Barbiana che, proprio in alleanza con le innovazioni in campo linguistico, ha dato luogo a una profonda rivoluzione, della cui eredità godiamo tutt'oggi, a tutela di libertà e democrazia.

L'eredità di don Milani passa attraverso i suoi scritti, ma chi opera nella scuola ha un'altra risorsa insostituibile per rivisitarne opera e significato: la Fondazione don Lorenzo Milani e la cura dei luoghi originari della Scuola. Oggi Barbiana è ancora la scuola che era: «*Non si tratta di un museo, ma di scuola viva che continua ad insegnare*». Ecco il senso delle visite a Barbiana, nelle parole di Michele Gesualdi (1943-2018), uno dei primi sei allievi di don Milani, poi sindacalista e presidente della provincia di Firenze, che ha dedicato gran parte della sua vita proprio al priore di Barbiana e alla Fondazione.

La dimensione didattica-scientifica e quella di testimonianza di un'esperienza fondamentale della storia e della cultura italiane sono un tutt'uno, e come tali vengono proposte dalla Fondazione: «*Il percorso didattico, voluto al di fuori di ogni logica museale, intende far continuare quella scuola a parlare e a insegnare*». Tutto avviene negli stessi ambienti: carte geografiche, grafici e foto, testimoni dei metodi di insegnamento sono tutt'intorno. I visitatori si muovono e studiano nelle stesse stanze, con gli arredi e i prodotti della scuola: dalle strisce di carta usate per la scrittura collettiva, all'astrolabio autoprodotta, ai diagrammi della composizione del Parlamento nella storia dall'Unità agli anni '60 studiati e disegnati dagli studenti. Le guide, le conferenze e i laboratori restituiscono, negli stessi luoghi dove tutto avvenne, lo stretto legame fra centralità dell'educazione alla parola e apprendimento delle discipline, studio teorico ed esperienze pratiche: «*Una scuola unica al mondo e diversa da tutte le altre: diversa negli orari, diversa negli obiettivi, diversa nei metodi, diversa nei contenuti*». A Barbiana tutto era scuola, e scuola esigente.

Erano scuola le visite: gli ospiti si confrontavano con i ragazzi e diventavano loro insegnanti per le loro competenze.

Era scuola la lettura della posta e del giornale che veniva letto ad alta voce tutti i giorni e diventava occasione per fare geografia e storia contemporanea, per approfondire le questioni sociali, politiche e sindacali. Ogni articolo veniva sviscerato a fondo con costruttiva criticità, separando le forzature di parte dalle verità.

Era scuola l'osservazione delle stelle, imparare a sciare, a camminare sui trampoli, a nuotare, a dipingere dal vero.

Era scuola l'apprendimento della lavorazione del legno e del ferro, per questo furono attrezzate due stanze al piano di sotto della canonica: la fucina e l'officina per lavorare il legno e il ferro. Qui si costruivano gli oggetti utili per la scuola, la chiesa e la casa.

L'apprendimento della lingua italiana e delle lingue straniere erano centrali a Barbiana. Alcuni metodi originali si trovano lungo il percorso come «*lo studio delle lingue straniere con i dischi, lo schema per la coniugazione di verbi o il disegno per l'uso del verbo 'potere' e 'dovere' in*

tedesco», testimonia Michele Gesualdi.

Quella di Barbiana fu una scuola «unica e imitabile»: uno dei fondamenti del metodo è l'adeguamento ai bisogni degli studenti e del contesto, infatti ogni persona e ogni situazione sono unici. La Fondazione, con il contributo dei volontari, dei testimoni dell'epoca (oggi ne è presidente Giancarlo Carotti e vicepresidenti sono l'ex alunno Agostino Burberi e Lauro Seriacopi) e con l'apporto fondamentale della figlia di Michele, Sandra Gesualdi, offre la possibilità a scolaresche e docenti di trovare un monumento vivo, alieno da tutte le retoriche, rivolto ai fondamentali senza sovrastrutture celebrative, garante del messaggio genuino dell'esperienza di don Milani.

Il percorso didattico ideato dalla Fondazione è praticabile sia per gruppi di docenti sia per scolaresche.

Anche l'esterno fa parte a pieno titolo della Scuola di Barbiana con i pergolati e la piscina, il paesaggio e il cimitero. Per salire a Barbiana a piedi si percorre il Sentiero della Costituzione, ed è in programma la creazione di un secondo sentiero, dedicato alla Resistenza.

Il sito della Fondazione (www.donlorenzomilani.it) è ricco di informazioni, anche riguardo alle visite e alle attività formative.



La classe capovolta: formarsi per insegnare in modo non trasmissivo

Il lavoro dell'Associazione Flipnet

Maurizio Maglioni¹



Se, come scriveva don Milani, il problema della scuola sono gli studenti che perde, a distanza di 52 anni dalla sua morte il problema è tutt'altro che risolto. Fra le molteplici cause alla base del 22% di abbandono scolastico rilevato in Italia, è possibile, a nostro avviso, individuare la proposta di percorsi scolastici, nonché di approcci pedagogico-didattici, non sempre efficaci. A questo proposito, crediamo che la formazione in servizio sia la prima chiave di volta per promuovere lo sviluppo di una qualità educativa.

Da quando, nel febbraio 2014, un piccolo gruppo di docenti italiani che avevano abbracciato il metodo definito *flipped classroom*, o *classe capovolta*, fondarono una loro associazione no-profit che fu chiamata Flipnet A.p.s., sono stati creati numerosi strumenti web per formarsi a vicenda relativamente alle più efficaci innovazioni didattiche. Attraverso il sito internet <https://flipnet.it/> e i social a esso collegati è stato possibile coinvolgere circa 6.000 docenti che hanno cominciato a seguire almeno il percorso formativo di primo livello. Nel sito sono inoltre presenti preziose informazioni rispetto alle evidenze scientifiche relative all'approccio capovolto, materiali didattici inerenti i diversi ordini scolastici e le numerose aree disciplinari, nonché le registrazioni di tutti i principali eventi promossi da Flipnet (es. convegni e webinar). Tutti i materiali sono consultabili gratuitamente. Il gruppo Facebook "La Classe Capovolta" (<https://www.facebook.com/groups/laclasscapovolta>) vede invece la presenza di oltre 75.000 membri. Lo straordinario successo di questo gruppo, che cresce di oltre 1.000 docenti al mese, riteniamo sia dovuto non solo all'attenta selezione dei post, aventi come oggetto le concrete pratiche pedagogico-didattiche attuate quotidianamente in classe e non discussioni di tipo generalista, ma soprattutto l'esclusivo focus su esperienze didattiche di tipo attivo, narrate dagli insegnanti, capovolti e non, con testo, immagini, ed eventuali esemplificazioni di compiti autentici o creativi.

In questi sei anni le attività di Flipnet hanno raggiunto sia numerose città italiane (nel sito è presente una significativa, e costantemente aggiornata, mappa dei docenti capovolti) sia spazi virtuali per sostenere l'efficacia della didattica attiva, la cui reale attuazione risulta facilitata


¹ Presidente di Flipnet, Associazione per la promozione della classe capovolta.

proprio dall'approccio capovolto. Attraverso tale approccio, l'insegnante si propone infatti di sostenere la preparazione individuale degli studenti, prima di affrontare ogni tema curricolare, attraverso video e letture che egli rende disponibili sul proprio sito. In classe il docente avrà pertanto la possibilità di attuare metodologie e strategie didattiche non trasmissive: dopo aver chiarito eventuali dubbi rispetto ai materiali preliminari, gli studenti sono chiamati a prendere parte, per tutta la durata della lezione, a esercitazioni di tipo autentico, da svolgere prevalentemente in coppia o in gruppo. Si tratta di attività complesse che richiedono l'uso del proprio smartphone, tablet o PC per risolvere problemi di vita reale, casi di studio, creare infografiche, interviste, tutorial, storytelling, relazioni, tutorial dei ragazzi, ecc. Al termine dell'attività tutti gli studenti, tutti i giorni, ricevono il proprio feedback da parte dell'insegnante prevalentemente attraverso checklist di autovalutazione. La forza dei compiti autentici, o creativi, risiede in questi quattro punti: a) forte motivazione che essi generano, b) felice rapporto con il cooperative learning, c) esercizio delle otto competenze europee, d) feedback chiaro e immediato.

Formare i docenti al Flipped Learning è tutt'altro che semplice. A tale scopo l'associazione Flipnet per la promozione delle didattiche attive, cooperative e capovolte, non solo gestisce un albo di formatori qualificati, ma si impegna anche a formulare annualmente un'ampia offerta di proposte formative che includono percorsi di primo e secondo livello erogati sia online, sia attraverso un approccio misto (online e in presenza). A questi si vanno ad affiancare webinar periodici nonché annuali summer school e convegni internazionali. Su richiesta, infine, vengono realizzati seminari, videoconferenze e corsi per gruppi di docenti o intere classi (<https://flipnet.it/formazione-per-singoli-docenti-e-per-le-scuole/>).

Lettere di una dirigente scolastica agli studenti delle sue scuole

Tratte dal libro "Parole di scuola" di Mariapia Veladiano, Editore Guanda (2019)



*A tutte le bambine e a tutti i bambini della primaria
A tutte le ragazze e a tutti i ragazzi della secondaria*

Questi sono auguri.

In molti abbiamo preparato questo nuovo anno di scuola.

Con entusiasmo e fantasia.

Adesso è arrivato. È tutto vostro. Avete tanti giorni davanti, da riempire di allegria e di impegno, perché l'impegno è bello e anche leggero se si è insieme.

A scuola non siamo soli.

Si possono costruire aquiloni più grandi e più «volanti» se si mettono in comune le idee e si prova e riprova senza scoraggiarsi mai.

Si può risolvere un problema difficile se il compagno o la compagna ci dice quel che ha capito e noi invece ancora non siamo riusciti a capire.

Si può andare addirittura dove si ha paura se qualcuno ci è vicino.

È un mondo ancora da disegnare e da scrivere.

Questo anno scolastico è tutto nuovo e ciascuna di noi può renderlo bello, per tutti, perché se tutti a scuola trovano il loro spazio e il loro riconoscimento, allora tutti siamo sereni e volano solo buone idee e mai cattive parole.

Le parole possono aiutare molto a farci stare bene. E allora proviamo a dire quelle giuste: ce la puoi fare, grazie! certo che ti aiuto! vuoi studiare con me? ti presto io il libro, leggiamo insieme, come sei bravo! senza di te non sarei riuscita, grazie! proviamo insieme, volentieri, grazie! vedi che era facile? la prossima volta andrà meglio, che meraviglia! io ci sono! noi ci siamo! che splendido anno!

Auguri, buon anno scolastico a tutte e a tutti.

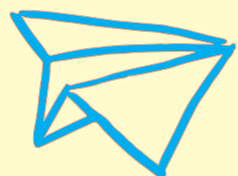




Agli studenti di un istituto superiore

Carissime ragazze e carissimi ragazzi benvenuti. Voi arrivate a scuola e portate dentro le nostre aule il mondo. Tra voi c'è chi ha avuto una famiglia che lo ha potuto seguire e accompagnare, una casa che lo ha protetto e chi invece arriva dopo un viaggio che non sa raccontare, e qui trova una piccola riva e non sa se dovrà ripartire. Qualcuno di voi ha già conosciuto l'offesa e sappiamo che non è facile studiare quando i pensieri di paura riempiono tutta la testa. Qui a scuola ciascuno è una persona piena di valore e di diritti, quali che siano i suoi voti. In ogni momento della nostra vita di scuola siete persone chiamate a essere felici, per quanto possibile felici. Vi invito a stare con i compagni senza mai giudicarli, curiosi di conoscere le loro storie, contenti che siano diverse dalle vostre. Vi invito anche a sorridere, e a farlo per primi, è un bel modo di cominciare un rapporto, va bene per tutti, studenti, genitori e docenti, come dice la mia splendida collaboratrice, che già conoscete o conoscerete insieme all'impeccabile vicepresidente. Vedete? Lavoriamo in squadra, insieme tutto è più semplice e bello. A scuola costruiamo una comunità, ci rispettiamo, non difendiamo uno o l'altro gruppo, non alziamo la voce, non cerchiamo di arrivare primi da soli. A scuola cerchiamo fermamente di coltivare la buona lingua per esprimerci, la cortesia delle relazioni, il valore dell'aiuto reciproco nello studio. Si lavorerà insieme per molte ore ogni giorno. Abbiamo il tempo di diventare migliori, di portare un'esperienza bella di relazione anche fuori, in famiglia, sulle strade, sui mezzi di trasporto che prendiamo, e poi nei gruppi e nella politica. Per il bene comune, che è anche il bene nostro. Il bene comune è poter vivere meglio tutti e a scuola possiamo capire che è possibile e bello. Non è vero che il mondo va come va e non lo si può cambiare. I giorni di questo anno scolastico sono ancora tutti da vivere. Potete fare nuove le cose, essere liberi, cortesi, non offendere, portare aiuto. Nessuno è felice di vivere arrabbiato. Tutto questo non è «trappa». È esattamente quello che chiede alla scuola la nostra splendida Costituzione ed è anche quello di cui abbiamo bisogno come esseri umani: che gli ostacoli alla realizzazione di noi stessi siano rimossi, che nessuno sia escluso. Agli adulti che vi circondano – a noi che siamo a scuola prima di tutto – auguro di sapervi aiutare con attenzione e gentilezza.

Buon anno scolastico!



RicercaAzione

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

RICERCHE

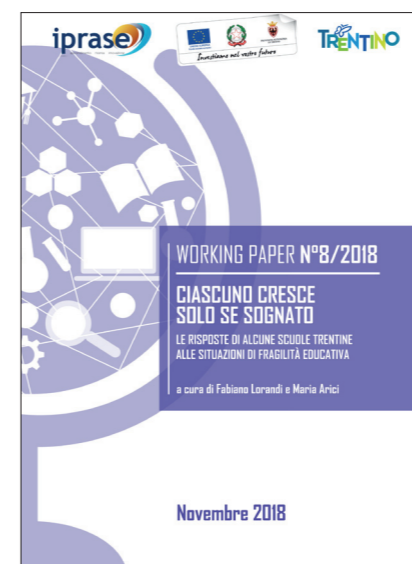
ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI

iprase

Avere un posto nella mente del docente

Recensione del testo di Fabiano Lorandi e Maria Arici (a cura di), *“Ciascuno cresce solo se sognato”*. *Le risposte di alcune scuole trentine alle situazioni di fragilità educativa*, IPRASE, Trento, 2018



Ciascuno cresce solo se sognato, è il titolo del Working Paper di IPRASE 8/2018 a cura di Fabiano LORANDI e Maria ARICI; a prima vista, se non si riconosce la frase di Danilo Dolci, queste parole suscitano stupore: che cosa vogliono dire?

Eppure, dopo qualche attimo, rivelano il loro significato che è doppiamente proiettivo. Ogni studente deve avere un posto nella mente del docente che deve immaginarlo in crescita e in un futuro; nello stesso tempo la mente del docente deve proiettarsi nel futuro, immaginando, sognando ciò che potrà far crescere i suoi studenti e contemporaneamente se stesso, perché come professionista il dinamismo e la possibilità di cambiare è la dimensione fondamentale della crescita professionale.

Questa duplicità di sguardo, volto agli studenti e agli adulti intorno a loro, è la caratteristica fondamentale del Working Paper, poiché nel racconto riflessivo delle diverse esperienze formative realizzate si ritrovano tutte le molteplici sfaccettature che le hanno plasmate.

Riportare le esperienze non va inteso come racconto episodico, per quanto possa essere attraente e ben scritto, perché si tratta in realtà di veri e propri studi di caso in cui è presente il problema, la sua messa a fuoco, l'ipotesi di lavoro che ispira le diverse azioni, le negoziazioni necessarie, gli intoppi, sino a indicare gli elementi risolutivi e i limiti di ciascuna esperienza.

Sono molte le cose da segnalare, ma una in particolare è opportuno rimarcare con forza perché sorregge tutto l'impianto delle diverse esperienze: mi riferisco al senso autentico di tutte le azioni che si svolgono, sia per i docenti che per i ragazzi e le ragazze. Svolgere attività che abbiano significato, riconosciuto e non promesso in un futuro lontano ("ti servirà da grande"), è ciò che connota più profondamente queste esperienze. Gli stessi docenti e operatori si impegnano anche in attività di documentazione come una specifica necessità professionale perché scrivendo rendono chiaro, a se stessi e ad altri, le diverse funzioni delle attività che svolgono; scrivere in tal senso è funzionale alla propria crescita professionale e non diviene pertanto un adempimento.

Benché il WP faccia riferimento ad attività formative svolte con "studenti difficili", con impiego talora di risorse aggiuntive operanti nel contesto provinciale trentino, in realtà l'oggetto sotteso

è la scuola, il sistema scolastico nel suo complesso, che nella dispersione degli studenti che risultano più impegnativi manifesta il suo fallimento.

Il fatto che si stia parlando di un fenomeno presente nella Provincia trentina, in cui vi è una comunità che fa dell'educazione un impegno civile, fa capire che in realtà è un problema che investe la scuola del nostro Paese nel suo complesso e pertanto richiederebbe una presa in carico sistematica.

Scorrendo le pagine del WP colpisce l'articolazione dei diversi aspetti messa in luce dalla riflessione dei gruppi degli adulti che hanno realizzato le esperienze. Così si sottolinea la necessità di un *patto iniziale* da stipulare tra famiglia, studente e docente al momento dell'avvio del processo formativo, puntando sulla responsabilizzazione come tratto fondamentale di una relazione adulta a cui viene promosso anche l'adolescente. Ancora, si indica la specificità delle attività di *laboratorio*, di cui si evidenzia la molteplicità di funzioni promozionali dei processi cognitivi richiesti allo studente, in un fare che non è un'operosità riempitiva di un tempo prescritto, ma un'occasione di impegno comune per raggiungere un fine differito nel tempo, con le necessarie scansioni da individuare e condividere.

C'è poi una valorizzazione della *valutazione* come momento formativo essenziale che anche in questo caso presenta una duplice funzione: consentire allo studente di riconoscere i diversi criteri con cui può guardare le proprie prestazioni per scoprirne l'andamento e orientarne il progressivo miglioramento, con un atteggiamento di chi è parte attiva di questo processo e non soltanto uno che subisce un giudizio dato da altri; fare del portfolio uno strumento di comunicazione nella relazione docente-studente e d'integrazione dei risultati delle attività condotte fuori dalla scuola con altri operatori. Si manifesta in tal modo una situazione innovativa e fondamentale. I docenti, infatti, condividono quella che è una loro prerogativa con altri operatori, in una dimensione simmetrica che riconoscono importante per conoscere e valorizzare le diverse potenzialità degli adolescenti che si ritrovano in classe. Si tratta di un mutamento non da poco, che pone i docenti in una relazione professionale con altri agenti esterni di cui si riconosce la funzione educativa complementare.

Anche nell'istaurare un rapporto - che dovrebbe essere costante e continuo - con il mondo esterno per far fare esperienze agli studenti nel loro ambiente di vita e nel tessuto produttivo del proprio territorio, è necessaria l'attività di collegamento svolta da una figura apposita che faccia da "ponte" tra il dentro e il fuori la scuola perché sia possibile proporre e far condurre esperienze significative, appositamente pensate per i giovani che le realizzeranno.

Come si vede il WP, scaricabile dal sito di IPRASE al link <https://bit.ly/2wuQrU0>, è una miniera di spunti e di suggestioni per docenti e dirigenti scolastici oltre che per i diversi stakeholder.

Sarebbe opportuno che ogni docente della scuola ordinamentale disponesse di questo testo perché in modo molto diretto e incisivo mostra che è possibile fare scuola in modo più efficace.

Anna Maria Ajello
Università Sapienza di Roma

Quale idea di professionalità e di formazione oggi per l'insegnante?

Recensione del testo di Loredana Perla e Berta Martini (a cura di), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2019



L'indubbio valore della collettanea curata da Loredana Perla e da Berta Martini è il suo costituirsi come strumento di osservazione per rivolgere lo sguardo su due concetti affini, ma al contempo profondamente diversi, quali la professionalità e la professionalizzazione degli insegnanti. Studiosi afferenti al Gruppo di *Pedagogia e Didattica della Scuola* della Società Italiana di Pedagogia (SIPEd), che da tempo si confrontano con il tema della formazione dell'insegnante, studiandone i modelli e le pratiche di formazione iniziale e in servizio, hanno contribuito nel formulare una risposta complessa, attraverso approcci sia teorici sia empirici, ai due interrogativi guida del testo, ovvero: *quale idea di professionalità oggi per l'insegnante? E come è possibile promuovere lo sviluppo in servizio dell'insegnante?*

Il testo è diviso in due sezioni. Nella prima, più teorica, gli autori forniscono indicazioni rispetto alle principali direttrici di lettura delle due macro-tematiche oggetto di studio. Essa si apre con un intervento di **Baldacci** di ampio respiro rispetto a un'idea di scuola come cornice per la didattica, intesa, quest'ultima, come ambito irrinunciabile del discorso sull'insegnamento, e concepita in stretto raccordo a dimensioni di senso e a profili culturali. I capitoli successivi proseguono con la messa a fuoco dei temi del volume. La formulazione di un'idea di professionalità viene affidata a **Rivoltella**, il quale rievoca la figura dell'insegnante incompiuto, "*fallibile, confutabile*" (p. 28), aperto a un'oltre per crescere non solo dal punto di vista metodologico, bensì soprattutto come persona. **Perla** articola invece un'idea di sviluppo professionale centrata su un'epistemologia della pratica finalizzata al recupero, da parte degli insegnanti in formazione, della propria esperienza e all'attivazione di una riflessione a posteriori su di essa. Il contributo di **Martini** chiude la sezione teorica ponendo l'attenzione sullo sviluppo professionale degli insegnanti rispetto al processo di costruzione della Didattica generale e delle diverse Didattiche disciplinari.

La seconda parte del volume consente invece al lettore di orientare la propria attenzione su alcune specifiche esperienze all'interno dell'ampio e variegato panorama della formazione degli insegnanti. Due sono le principali traiettorie, ben intrecciate fra loro, individuabili: da un lato la messa a

fuoco di alcune tematiche e ambiti oggetto di approfondimento nei percorsi di formazione in servizio; dall'altro la descrizione di possibili approcci e strategie per accrescere la significatività dei percorsi formativi. Fra le tematiche oggetto d'attenzione sono stati inclusi percorsi di formazione professionale inerenti all'identità dell'insegnante (**Attinà**), alla qualità comunicativa delle/nelle relazioni (**Clarizia**), alla componente specialistica del docente specializzato sul sostegno didattico (**Agrati**), alla leadership educativa (**Moretti**), nonché alla costruzione di competenze legate alla valutazione e alla certificazione (**Capperucci**). Rispetto invece agli approcci e alle strategie formative è possibile annoverare l'attingere alle memorie scolastiche degli studenti, ricorrendo all'approccio Student voice (**Agosti**), l'approccio della Ricerca-Formazione, teso a una "identificazione dei veri problemi degli insegnanti" (p. 127) e a una conseguente costruzione 'dal basso' di ciò che può e deve essere modificato (**Magnoler**), la simulazione, finalizzata a un'analisi dei modelli di progettazione (**Vinci**), la strategia peer to peer, ovvero attività di osservazione in classe, svolta da neo-assunti e tutor, «finalizzata al miglioramento delle pratiche didattiche, alla riflessione condivisa sugli aspetti salienti dell'azione di insegnamento» (**D'Ugo**, p. 219) e, infine, percorsi di formazione universitari che stimolino "esperienze riflessive di apprendistato professionale" attraverso la ri-descrizione soggettiva dell'esperienza» (**Biagioli**, p. 238).

Il volume, liberamente scaricabile dalla piattaforma FrancoAngeli Open Access, al link https://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/407, pone quindi in evidenza come, attraverso specifici percorsi di ricerca didattica capaci di attivare processi di problematizzazione e di riflessione, nonché di rispecchiamento e di feedback fra i diversi attori dei contesti educativi, relativamente alle pratiche che quotidianamente vengono messe in atto nelle aule, sia possibile dare vita a un nesso virtuoso fra teoria e pratica finalizzato alla formazione in servizio degli insegnanti.

Alessia Bevilacqua
Università di Verona

Dialogo tra ricerca e pratica professionale

Recensione dei volumi di Mario Castoldi e Michela Chicco (a cura di), *Imparare a leggere e a scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento*, IPRASE, Trento, 2019



I due volumi "Imparare a leggere e scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento", scaricabili dal sito di IPRASE al link, <https://bit.ly/3c5lsfm>, riportano gli esiti di un'ampia ricerca condotta da IPRASE nelle scuole primarie della Provincia autonoma di Trento e coordinata dal prof. Mario Castoldi dell'Università degli Studi di Torino con un team di ricerca composto da varie professionalità.

Il primo volume "Rapporto di ricerca" e il secondo "Strumenti di indagine" documentano il lavoro fatto da un gruppo di esperti tra i più rappresentativi del panorama educativo-didattico e pedagogico italiano, delineando piste che dovrebbero essere seguite per orientare le scelte metodologico-didattiche e operative nell'ambito della letto-scrittura.

La ricerca si colloca all'interno di una solida cornice teorica e metodologica di riferimento, lasciando però anche ampio spazio alla documentazione delle prassi operative, degli strumenti di lavoro, nonché alla riflessione dei "pratici" ossia di coloro che, ogni giorno, sperimentano tutto questo "sul campo" all'interno dei vari contesti scolastici.

Pur trattandosi di una tematica ampiamente indagata all'interno del panorama italiano (ma attenzione, non ancora completamente esplorata), questa ricerca ha indubbiamente il merito di aver sistematizzato le fondamentali acquisizioni che la ricerca scientifica e le buone prassi scolastiche hanno evidenziato essere efficaci nei processi di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura, individuando anche vari spunti di innovazione sui quali continuare a lavorare senza dimenticare le prassi didattiche più tradizionali e consolidate.

In quest'ottica, quindi, le pratiche di insegnamento-apprendimento della lettura e della scrittura ritrovano in questi due volumi nuovi spunti di lavoro, anche alla luce dei cambiamenti avvenuti così rapidamente negli ultimi anni nella scuola, nei docenti, nelle famiglie ma, in primis e forse ancor più, negli alunni stessi.

Gli esiti della ricerca sintetizzati in questi due volumi sono fortemente collocati in un contesto di ricerca, sperimentazione e lavoro scientifico *evidence based*, senza trascurare l'importanza delle pratiche riflessive che accompagnano l'agire degli insegnanti. Per questo gli esiti della

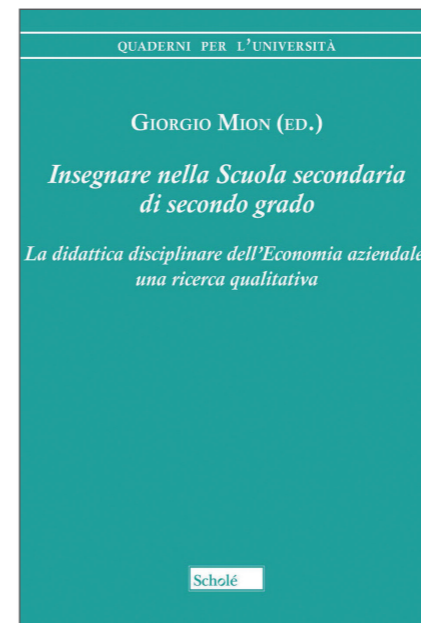
ricerca scientifica si contaminano reciprocamente in maniera complementare con il prezioso sapere esperienziale dei pratici, mettendo in luce punti di forza e criticità del processo di insegnamento-apprendimento.

Il focus è duplice. Da un lato la sempre più necessaria attenzione a indirizzare le pratiche didattiche di insegnamento, anche in ottica di formazione iniziale e *in service* dei docenti. Dall'altra l'attenzione centrale allo studente, ai suoi bisogni, alle sue difficoltà ma anche ai suoi punti di forza, alle sue caratteristiche peculiari e talenti, in modo da garantire un pieno accesso all'apprendimento per tutti.

Dario Ianes e Sofia Cramerotti
Centro Studi Erickson

Insegnare economia aziendale: la voce dei docenti

Recensione del testo di Giorgio Mion (a cura di), *Insegnare nella Scuola secondaria di secondo grado. La didattica disciplinare dell'Economia aziendale: una ricerca qualitativa*, Morcelliana, Brescia, 2018



Il libro oggetto della presente analisi si presenta come un elaborato ricco e multiforme che mira ad approfondire un tema finora scarsamente trattato, ossia quello dell'insegnamento di discipline economico-aziendali nei percorsi formativi della Scuola secondaria di secondo grado.

Il lavoro è caratterizzato da un obiettivo sfidante, un metodo strutturato e poliedrico e una raccolta di materiale informativo diffusa e solidamente ancorata alla realtà attuale.

L'obiettivo espresso è quello di contribuire alla riflessione su un ambito poco esplorato e che non presenta una letteratura pregressa sufficiente a descriverne la complessità e la dinamicità. Inoltre, trattando di un tema che vive e si muove in un ambito come quello formativo in continua evoluzione, si pone come base possibile per processi di formazione o aggiornamento che impattino in

maniera positiva sull'efficacia dell'insegnamento delle discipline in oggetto.

La poliedricità del metodo trae origine dall'eterogeneità delle competenze espresse dai curatori dell'elaborato. Alle competenze scientifiche riguardanti l'ambito economico-aziendale si sommano, infatti, quelle pedagogico-formative utili all'individuazione delle modalità migliori di approcciarsi alla didattica. L'editor del libro, il prof. Giorgio Mion, scrive nella prefazione che questa strategia multidisciplinare di lavoro consente di «*cogliere la professionalità del docente nella sua poliedricità: egli è, infatti, in ogni momento educatore e didatta disciplinare, portatore di competenze variegata e tra loro sinergiche*».

Tale approccio si riverbera inevitabilmente sulla struttura dell'elaborato che comprende sia approfondimenti di natura scientifica e contenutistica sui due ambiti lambiti dalla ricerca, ossia l'economia aziendale e la didattica, sia analisi dei feedback di un ampio lavoro di raccolta di esperienze, opinioni e valutazioni fatto attraverso interviste semi-strutturate che sono state somministrate a oltre 30 docenti di materie economico-aziendali della Scuola secondaria di secondo grado.

Questo importante lavoro di raccolta rappresenta un'interessante base di partenza dell'analisi qualitativa esposta nel libro, che riporta numerosi brani tratti dalle risposte date dai

docenti, i quali testimoniano in maniera evidente il “sapere pratico” che caratterizza queste professionalità.

Ciò che emerge dalla lettura dell’elaborato e viene sintetizzato e sottolineato nella parte finale è come l’insegnamento delle discipline economico-aziendali sia caratterizzato da una duplice esigenza di approccio: statica e dinamica. È evidente, infatti, come una solida preparazione disciplinare, ancorata agli elementi di derivazione ragionieristica, accompagnata a delle abilità intrinseche di coinvolgere i discenti e di intercettare gli argomenti più attrattivi e le modalità di comunicazione più efficaci, rappresentino la base necessaria per svolgere una mansione formativa in questo ambito. Detto ciò, data la dinamicità dell’argomento in questione, la continua evoluzione, accelerata negli ultimi anni, dei metodi di comunicazione e interazione, e le esperienze extra-scolastiche che mettono in contatto gli studenti con l’ambito economico, emerge quanto sia necessario un continuo aggiornamento dei contenuti e dei metodi di insegnamento che passi da esperienze peculiari di ascolto della realtà fattuale e da un atteggiamento di apertura alla contaminazione multilaterale.

Nel complesso il lavoro, grazie alla continuità logica dei ragionamenti elaborati e alla presenza di un’equilibrata multiformità di stili e focus, si presenta come un utile strumento di stimolo della discussione, sia collettiva che personale, rivolto agli interessati alle tematiche affrontate. Inoltre presenta un carattere pionieristico generato dall’attività di osservazione oltre i limiti disciplinari, in quanto proiettata su ambiti personali che sicuramente possono rappresentare un valido supporto a percorsi di aggiornamento e consolidamento di natura professionale.

Riccardo Tessari

‘...costruire nidi per scintille’

Recensione del testo di Franco Lorenzoni, *I bambini ci guardano. Una esperienza educativa controvento*, Sellerio, Palermo, 2019



«La scuola deve essere un po’ meglio della società che ci circonda, se no che ci sta a fare?... Non si può apprendere se uno crede che il suo pensiero non sia degno di essere ascoltato. Questo è un punto chiave». Sta racchiuso in queste frasi il senso del percorso di Franco Lorenzoni, maestro elementare per tanto tempo a Giove e ideatore della casa laboratorio di Cenci aperta trent’anni fa per fare esperienze ambientali e di integrazione con bambini e bambine nella campagna di Amelia, in Umbria. La passione pedagogica di questo vero “maestro elementare” emerge tutta in questo saggio/racconto del suo ultimo anno di scuola, saggio preceduto, un anno prima, da un’altra narrazione controvento, sempre pubblicata da Sellerio, *I bambini pensano grande*.

Si respirano Freinet, don Milani, Mario Lodi, Emma Castelnuovo, Danilo Dolci in ogni pagina di questo diario di bordo che ci fa partecipi di uno sguardo e di un ascolto che ogni insegnante dovrebbe custodire come un tesoro. Perché non è un esercizio di memoria quello di Lorenzoni che racconta i suoi anni di scuola a Giove, ma è un desiderio di muovere passioni felici in chi ha scelto la scuola e i bambini e le bambine di tutto il mondo come luogo principe per plasmarsi, per formarsi, per crescere imparando. Emerge forte nel libro la pratica quotidiana del dialogo come architrave del processo educativo, il dialogo come metodo, il dialogo come fine. Il dialogo epistolare per entrare in contatto con Ipazia, Gandhi, Erodoto, Socrate, e i dialoghi stupefacenti fra i bambini e le bambine della classe che riflettono insieme su questi esempi di civiltà. E’ così che questa modalità didattica diventa per lui e per noi che condividiamo questo modo di stare nella scuola, l’unica capace davvero di mettere fuori gioco il “triangolo infernale spiegazione-studio-interrogazione” che porta al distacco dal desiderio di conoscere creando una dispersione scolastica oggi pari a due milioni e mezzo di ragazzi che non studiano e non lavorano. «E’ un incubo, la più grande tragedia del nostro Paese» dice Franco Lorenzoni in una sua recente intervista a Repubblica, intervista che chiude con una bellissima metafora: «... fare una scintilla è facile, bastano due ferri, due pietre. Il problema è che quella scintilla possa accendere il fuoco... allora bisogna fare ‘un nido per scintille’. Quando a scuola riusciamo a costruire nidi per scintille, abbiamo fatto il nostro lavoro...».

Chiara Stella
Docente di scuola primaria

Tutto è possibile quando incontri qualcuno che crede in te

Recensione del film *Il professore cambia scuola* (Olivier Ayache-Vidal, Francia 2017)



Il regista francese Olivier Ayache-Vidal è solito far precedere la progettazione e la realizzazione delle sue storie cinematografiche da un'intensa attività di documentazione, che gli permette di realizzare film più aderenti alle realtà da narrare. Sovente, come nel caso de *Il professore cambia scuola*, egli si immerge nei contesti in cui sono ambientati i suoi lungometraggi, vivendoci anche per parecchi mesi. Questo suo modo di lavorare gli consente di ridurre il divario tra la finzione e la realtà. È il caso di questo film, girato in una scuola superiore situata nel dipartimento di Seine-Saint Denis, il collège Barbara, nel comune di Stain. Il regista, durante le sue visite al collège, ha coinvolto nella progettazione del lavoro gli allievi, che hanno poi preso parte all'impresa recitando nella parte di loro stessi, un po' come avvenne per un altro bel film francese uscito nelle sale cinematografiche nel

2008, *La classe*, per la regia di Laurent Cantet. Come nel caso di quest'ultimo film, il cui titolo originale suonava molto più pertinentemente, e significativamente, *Entre les murs*, anche nel caso del film di cui si sta riferendo il titolo originale era *Les grands esprits*, mentre in Inghilterra il titolo è *The Teacher*. La qualità della recitazione del celebre attore francese Denis Podalydès, del sorprendente quindicenne Abdoulaye Diallo, che interpreta l'allievo difficile Seydou, e degli altri attori, giovanissimi anch'essi o meno giovani, unitamente a una solida sceneggiatura e a un pregevole lavoro di montaggio, hanno consentito la preparazione di un prodotto 'trasversale', intendendo dire che *Il professore cambia scuola* si presta a essere visionato sia tra insegnanti, per opportune riflessioni pedagogiche e didattiche, sia con gli allievi, in classe, per alimentare interessanti confronti sulle dinamiche che si verificano a scuola, tra allievi stessi, tra insegnanti e tra allievi e insegnanti. Non per niente il film è stato proiettato in numerose scuole francesi a studenti e docenti, per promuovere dibattiti attorno ai nodi pedagogici e didattici presenti nell'opera. La storia è quella di un valente docente che insegna nel Liceo Henri IV, prestigioso istituto nel centro di Parigi, che accoglie allievi provenienti dalle classi sociali più elevate e più agiate, il quale viene invitato a insegnare per un anno in un liceo situato in una zona problematica nell'immediata periferia rispetto al centro della capitale francese.

Per il professore non è solo un cambio di scuola, ma anche della sua vita professionale, e non solo. Volendo presentare, descrivendoli e commentandoli in modo rapido, questi nodi, senza però operare uno spoileraggio che rovinerebbe la visione del film a chi volesse avvicinarsene, si può accennare innanzitutto che uno di essi, cruciale sia per l'azione educativa sia per quella più propriamente finalizzata all'istruzione, è quello dell'autostima, che quando è compromessa crea ad allievi in difficoltà ostacoli a volte insormontabili, fino a portarli in alcuni casi a forme di atelofobia - la paura, che può diventare patologica, di non essere all'altezza - difficili da far rientrare, un tema quanto mai attuale rispetto al dibattito attorno al problema degli allievi in situazione di rischio o fragilità, e più specificamente in tema di allievi con bisogni educativi speciali non certificati. Nel film viene evocata la teoria del luccio, che una volta frustrato nei suoi reiterati tentativi di divorare dei pesciolini che vede attraverso un vetro divisorio nello stesso acquario, rinuncia a cibarsene anche una volta tolto tale vetro. È il caso di Seydou, il giovane adolescente protagonista del film, che recita la parte dell'allievo refrattario e rinunciatario verso qualsivoglia compito gli venga affidato. La sorella del professore, raccontandogli l'esperimento del luccio, aiuta il fratello a comprendere che il suo allievo è imprigionato nella gabbia della rassegnazione acquisita, una gabbia in cui si è ritrovato a furia di umiliazioni e brutti voti, una gabbia che lo porta a dichiarare al professore: 'lo sono un idiota, no?' Risulta molto interessante convincersi che probabilmente, e assai verosimilmente, ciò che provoca un primo accenno di cambiamento nell'allievo, alla fine del film, è la costante cura che gli riserva il docente, una cura elargita in varie forme, a volte gradevoli e incoraggianti, a volte assai dure, sino a giungere egli a far finta di non accorgersi di un sotterfugio illecito effettuato da parte di Seydou per ottenere un buon voto in uno scritto sotto dettatura, nonché difenderlo a spada tratta dall'inesorabile, escludente e definitiva sanzione che vorrebbe comminargli il Consiglio didattico, il quale intenderebbe espellerlo dalla scuola per sempre per una bravata da lui effettuata durante la visita alla reggia di Versailles. Un secondo nodo è quello legato al materiale dell'istruzione, ai saperi da trasmettere, e all'importanza che si può assegnare a questi ultimi, lasciando sullo sfondo le problematiche dei ragazzi. Nel film il professore non rinuncia al suo punto di vista, ovvero che l'istruire è irrinunciabile in un'azione che sia sperabilmente in grado di promuovere i giovani allievi. Nondimeno egli coglie intuitivamente che occorre giocare la carta della proposta didattica in un modo differente, meno routinario rispetto alle sue vecchie abitudini insegnative. Qui si innesta la dimensione dell'*inventio* nell'agire scolastico, ovvero la capacità creativa di escogitare strategie didattiche coinvolgenti, che un po' alla volta trasmettano, assieme al sapere, anche il 'gusto' dell'apprendimento, quel gusto verso il quale il professore, all'inizio del film, dimostra tutta il suo scetticismo, per non dire disprezzo. Accanto al tema del gusto dell'apprendimento, della gioia di imparare di montessoriana memoria, nel film sono contenuti altri temi di cruciale rilevanza: la necessità, o meno, della severità; la funzione delle sanzioni, e l'assurdità dell'abuso reiterato di tali forme di punizione; l'opportunità di cogliere nei soggetti in educazione anche i bisogni di tipo emotivo, dando loro la possibilità di esprimerli per ascoltarli

in modo attivo: talvolta, quando le aspettative su di sé sono compresse, risultano compressi e perciò mortificati anche i sentimenti; l'opportunità di rimanere rigidamente nei binari di regole e procedure istituzionali senza però restarne in qualche modo invischiati, al punto che esse risultano alla fin fine non solo non utili, ma addirittura controproducenti; infine il nodo, tutt'altro che semplice, del confronto con i colleghi, allorché l'adozione di strategie didattiche innovative, che magari abbiano successo, suscita in loro un risentimento, magari sotterraneo, comunque malvissuto.

Invitando a prendere in considerazione questo pregevole film, si può assicurare che si tratta di un'opera cinematografica di spessore, tale da promuovere pensiero e riflessività, sia fra gli adulti, gli insegnanti e i dirigenti scolastici in particolare, ma anche in generale fra gli educatori, sia fra i più giovani. La visione de *Il professore cambia scuola* può costituirsi dunque quale occasione per un rispecchiamento multiplo, tanto più utile se vedrà coinvolti, in un'eventuale discussione, sia i destinatari sia gli erogatori dell'educazione e dell'istruzione.

Alberto Agosti
Università di Verona



www.iprase.it