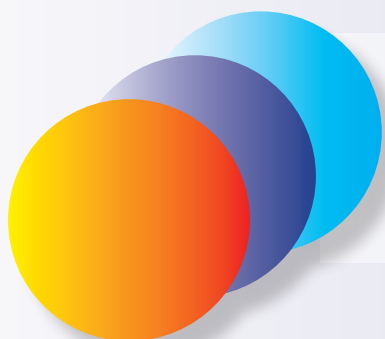




RicercaAzione

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



APPROFONDIMENTO
RICERCA
INNOVAZIONE

Volume 11
numero

2

DICEMBRE
2019

RIVISTA
SEMESTRALE



prase

numero

2

Vol. 11

RIVISTA SEMESTRALE

RicercaAzione

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

Dicembre 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*.

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

9 EDITORIALE / EDITORIAL

Claudio Girelli e Maria Arici

La formazione dei docenti: il cuore della scuola

Teachers' training: the heart of the school

17 RICERCHE / RESEARCH

19 **Luca Odini**

Dov'è la gioia in un mondo di fatti? Provocazioni di educazione ecologica dal pensiero di Arne Næss

Where is joy in a world of facts? Provocations of environmental education from the views of Arne Næss

31 **Aristides Galatis**

On teaching critical thinking. Some reflections

L'insegnamento del pensiero critico. Alcune riflessioni

43 **Giovanni Bonaiuti**

Dalla cultura delle "evidenze" alla trasformazione delle pratiche. Criticità e prospettive per la ricerca educativa

From the culture of "evidence" to the transformation of practices. Critical issues and perspectives for educational research

57 **Laura Sara Agrati**

Strategie efficaci per l'inclusione scolastica: 'realtà' della ricerca e 'rappresentazione' dei docenti

Effective strategies for school inclusion: 'reality' of research and 'representation' of teachers

77 **Giuseppina Messetti**

Voci di studenti che ricordano gli insegnanti avuti: analisi qualitativa di scritture autobiografiche

Student Voice: how student remember their teachers. A qualitative analysis of autobiographical writings

103 **Valentina Pagani, Giulia Pastori**

Coniugare valutazione standardizzata e approccio partecipativo-riflessivo.

Un'esperienza di ricerca collaborativa nei servizi per l'infanzia italiani

Combining standard-based assessment with a participatory-reflective approach.

A collaborative research in the Italian ECEC services

121 **Federica Valbusa**
Riflettere sulle proprie emozioni per imparare a comprenderle: una ricerca educativa nella scuola primaria
Reflecting on one's emotions to learn to understand them: educational research in primary school

145 **Elena Nuzzo**
Imparare correggendo: il feedback tra pari come stimolo alla riflessione metalinguistica
Learning by correcting: peer corrective feedback as an opportunity for metalinguistic reflection

161 **Renato Salsone, Rita Chiesa, Dina Guglielmi, Claudia Girotti, Daniela Perozzi**
Diplomati e università: tra intenzioni, ripensamenti e velocità degli studi, il ruolo dell'orientamento nel primo anno dal diploma
Graduates and universities: between intentions, rethinking and speed of studies, the role of guidance in the first year after high-school graduation

181 **Mattia Oliviero, Luciano Covi**
Il valore aggiunto delle scuole: l'analisi del contesto trentino
The value-added of schools: an overview of the Trentino context

203 **Luisa Pandolfi**
'Io penso che sia importante riuscire a portare avanti i propri sogni senza abbandonarli'. Un'indagine nazionale sul punto di vista dei Care Leavers
'I think it's important to pursue your dreams without giving them up'. A national survey on the point of view of Care Leavers

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

229 **Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione**
La formazione dei docenti è strategica per la qualità della scuola. Estratti dal documento "Proposta sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti della scuola secondaria", elaborato dalla CUNSF

237 **Gabriella Agrusti**
Ricordo di Aldo Visalberghi. Intervista a Benedetto Vertecchi

241 **Patrizia Cordin, Maria Vender, Giovanna Masiero, Simone Virdia**
Riconoscere e valorizzare la competenza plurilingue. Riflessioni da un'esperienza di ricerca

245 **Mario Giacomo Dutto**
Si può insegnare il fact-checking? Una proposta di lettura ragionata dal blog di M. G. Dutto

249 **RECENSIONI / REVIEWS**

251 **Massimo Baldacci**
Sviluppare la professionalità docente nella prospettiva della Ricerca-Formazione
Recensione del testo di Giorgio Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano, 2019

255 **Alessia Bevilacqua**
Perché il feedback è potente, ma anche variabile nei suoi effetti? La prospettiva dell'Evidence Based Education
Recensione del testo di John Hattie e Shirley Clarke, *Visible Learning: Feedback*, Routledge, 2019

257 **Francesco Tommasi**
Un'altra scuola possibile
Recensione del testo di Giuseppe Tacconi e Nicoletta Morbioli (a cura di), *Reinventare la scuola. La sfida dell'istruzione degli adulti in Italia*, Erickson, Trento, 2019

259 **Alberto Agosti**
La goccia d'acqua di Fryderyc Chopin, metafora di una storia di istruzione ed educazione
Recensione del film *Class Enemy* (Rok Biček, Slovenia 2013, tit. orig. Razredni sovražnik)

262 **Comitato di referee anno 2019**

263 **Pubblicazioni di IPRASE anno 2019**

EDITORIALE

La formazione dei docenti: il cuore della scuola

La qualità degli insegnanti è il 'cuore' di una scuola capace di promuovere la crescita personale e culturale dei propri studenti.

Certamente sono necessari molti altri aspetti perché questo 'cuore' riesca a esprimersi al meglio: servono norme, curricoli, strutture, risorse, dirigenza... e l'elenco potrebbe allungarsi su più fronti, approfondendone le caratteristiche irrinunciabili.

Tutto ciò è certamente necessario, ma non sufficiente.

Infatti, ogni condizione di contesto può favorire o creare difficoltà all'agire dell'insegnante, però è nella relazione con gli studenti che prende forma quella realtà unica, irripetibile e irreversibile che è l'azione didattica (Damiano, 1993¹). Tutto quanto riguarda la scuola assume senso solamente se, nella concretezza di uno spazio e di un tempo specifico, con quelle precise persone, l'azione dell'insegnante diventa occasione di crescita per ciascuno.

Ogni momento di scuola, ogni singola azione didattica si presenta perciò con la bellezza e la grandezza dell'unicità di una realtà nella quale l'insegnante si trova ad affrontare una situazione problematica aperta per la quale non esiste una soluzione già scritta.

Purtroppo quando si parla di insegnanti, spesso il discorso si limita al loro reclutamento, come se questo bastasse.

Siamo onesti: una buona scuola per gli studenti richiede 'buoni' insegnanti. Il problema del reclutamento degli insegnanti non può perciò essere visto in modo separato da quello della loro formazione iniziale e in servizio. Certamente 'coprire i posti cattedra' è necessario, ma non è sufficiente; per chi opera nella scuola serve un'adeguata formazione iniziale e un efficace sostegno allo sviluppo professionale. E la seconda azione senza la prima è, per lo meno, depotenziata, se non del tutto vanificata.

Entrare in aula ogni giorno è trovarsi di fronte continuamente a situazioni aperte e complesse per le quali agli insegnanti vengono richieste certamente molte competenze, ma anche quella capacità di riflettere sull'esperienza che sola consente di utilizzarle adeguando la propria azione alla situazione del momento, rendendola efficace (European Commission, 2013²).

Per questo non c'è nulla che possa supplire a una formazione iniziale in grado di promuovere competenze sia disciplinari sia didattiche, ma soprattutto un *habitus* mentale da 'ricercatore pratico' in grado di interrogare la realtà e riflettere su di essa (Mortari, 2009³). Anche anni di insegnamento non possono sostituire un percorso formativo iniziale che, come accade nel tirocinio, attiva processi riflessivi sulla pratica.

1. Damiano, E. (1993), L'azione didattica, Armando, Roma

2. European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Brussels: EC.

3. Mortari, L. (2009) Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista, Carocci, Roma

Riflessività e competenze di ricerca vengono richiamate anche nei documenti europei come essenziali per una formazione iniziale dei docenti in grado di consentirne uno sviluppo professionale adeguato alla complessità e alla continua evoluzione del compito richiesto (Caena, 2014⁴). La conoscenza della propria disciplina e della sua didattica, come la consapevolezza delle dinamiche di crescita proprie dei soggetti a cui ci si rivolge, sono elementi necessari, ma non sufficienti: al docente serve anche la capacità di ricercare e riflettere sul contesto perché l'azione didattica sia adeguata ed efficace.

A che punto siamo in Italia rispetto alla formazione iniziale dei docenti?

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, l'impianto formativo è certamente impegnativo e in grado di promuovere quelle competenze necessarie a una professionalità consapevole e matura.

E per i docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado?

La risposta è purtroppo imbarazzante, per non utilizzare altri aggettivi.

La realtà della formazione iniziale di tali docenti si traduce col ritenere sufficiente la loro preparazione disciplinare, a cui i 24 crediti formativi di discipline antropo-socio-psico-pedagogiche ben poco aggiungono, soprattutto in assenza di un tirocinio e della sua seria rielaborazione.

Nei mesi scorsi, in un confronto con colleghi stranieri, ho ricevuto domande interessate e sinceri apprezzamenti per l'impianto formativo destinato ai futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria, mentre da parte loro trapelava l'incredulità rispetto al percorso iniziale per i futuri docenti dei gradi superiori di scuola. Di fronte al loro sconcerto, ho potuto solamente convenire, giustificando lo stato attuale come esito di un percorso di riforma interrotto che registra però la volontà di arrivare a un suo ripensamento... sono rimasto vago sui tempi e sui soggetti che si stanno impegnando in questa modifica...

I segnali non mancano, speriamo si traducano in un progetto serio e credibile.

Per questo motivo, nella sezione "Esperienze e riflessioni" abbiamo offerto ampi stralci del documento *Proposta sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti della scuola secondaria* (novembre 2019), elaborato dalla Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione (CUNSF www.cunsf.it) che riunisce i Direttori dei Dipartimenti delle università italiane presso i quali sono istituiti percorsi per la formazione degli insegnanti. Si tratta quindi di una proposta autorevole che presenta un'ipotesi di formazione iniziale offerta al dibattito politico inscritta in un quadro scientifico che aiuta a collocare il problema nella sua giusta dimensione.

Il ruolo di una rivista scientifica rispetto a questo tema non è certo quello di proporre soluzioni operative, ma di evidenziarne la necessità richiamandone le ragioni pedagogiche e professionali, ma anche mostrando, nei contributi presentati, la fecondità di un approccio riflessivo e di ricerca sulle pratiche professionali.

Oltre agli altri interessanti contributi presenti nella sezione "Esperienze e riflessioni" e alle stimolanti segnalazioni della sezione "Recensioni", sottolineiamo la ricchezza e lo spessore degli articoli scientifici presenti nella sezione "Ricerche".

Luca Odini porta alla luce alcuni aspetti salienti del pensiero di Arne Næss che conducono a rileggere, in chiave critica, le proposte di educazione ambientale che vengono offerte nelle attività educative e didattiche.

Nel suo contributo in lingua inglese Aristides Galatis affronta il tema dell'insegnamento del pensiero critico, una competenza spesso poco compresa, di solito temuta, ma ampiamente riconosciuta come una delle attività principali dell'educazione, sostenendo la problematizzazione come strumento pedagogico primario dell'insegnante di pensiero critico.

Giovanni Bonaiuti argomenta sul serrato dibattito sollevato dai sostenitori dell'*evidence-based education* in merito all'auspicabile possibilità di fondare le pratiche didattiche sui risultati della ricerca; nel suo articolo analizza e discute i concetti di base della proposta alla luce delle principali obiezioni che ne vengono mosse e presenta le iniziative internazionali e la posizione italiana dell'associazione SAPIE (Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenze).

Nel suo articolo Laura Sara Agrati affronta il tema dell'efficacia delle strategie didattiche sul piano inclusivo e invita ad approfondire criticamente la relazione tra quanto messo in evidenza dall'odierna ricerca e quanto effettivamente conoscono e si rappresentano i docenti, soprattutto in prospettiva della loro formazione professionale.

Giuseppina Messetti esplora il punto di vista di studenti universitari sull'insegnamento, nel momento in cui intraprendono il percorso formativo per diventare docenti di scuola secondaria; assumendo il *framework* teorico della *Student Voice*, presenta dati qualitativi che fanno riferimento a 24 scritti autobiografici di altrettanti studenti, focalizzati sui ricordi degli insegnanti "preferiti".

Nel loro contributo Valentina Pagani e Giulia Pastori presentano i risultati di una Ricerca Collaborativa che ha coinvolto i pratici nella discussione critica dello strumento CLASS (*Classroom Assessment Scoring System*), mettendo in luce come sia possibile coniugare in modo proficuo il carattere oggettivo e decontestualizzato che caratterizza molti degli strumenti di valutazione della qualità dei servizi educativi con l'idea dominante nel dibattito pedagogico 0-6 italiano, che privilegia una valutazione negoziata, partecipativa e riflessiva.

Federica Valbusa presenta nel suo saggio un percorso di educazione affettiva, progettato con l'obiettivo di aiutare gli alunni della scuola primaria a riflettere sulle loro emozioni per comprenderle; descrive la pratica dell'autocomprensione affettiva, promossa attraverso la scrittura diaristica accompagnata dalla metafora dell'"orto delle emozioni", pensata per facilitare l'analisi dei vissuti affettivi.

Il contributo di Elena Nuzzo si concentra sul feedback tra pari come stimolo alla riflessione metalinguistica: nella classe di lingua straniera gli apprendenti possono essere attivamente coinvolti nel processo di correzione delle produzioni scritte mediante la pratica della revisione tra pari; il feedback correttivo dato a un compagno può avere effetti positivi anche su chi lo fornisce, stimolando la riflessione metalinguistica, grazie alla necessità di mettere a fuoco la natura degli errori individuati nel testo dell'altro e di saperli illustrare e spiegare.

4. Caena, F. (2014). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. Brussels: European Commission

Lo studio presentato da Renato Salsone *et al.* descrive le scelte universitarie dei diplomati, sia in termini di motivazioni al proseguimento degli studi, sia in termini di risultati raggiunti a un anno dal diploma, focalizzandosi sull'orientamento come strumento importante, correlato alla capacità di gestione proattiva e autonoma della propria carriera formativa e professionale.

Mattia Oliviero e Luciano Covi analizzano nel loro articolo i risultati dei test INVALSI nei vari indirizzi di studio sotto due aspetti diversi ma complementari: da un lato i risultati assoluti dei test, mostrando come le differenze tra indirizzi al grado 10 siano già presenti negli studenti al grado 8; dall'altro lato, l'effetto delle scuole sull'apprendimento degli studenti al netto delle loro caratteristiche individuali, mostrando come il valore aggiunto di una scuola - ferme restando le criticità espresse da alcuni ricercatori, relative in particolare al suo utilizzo come unico strumento di valutazione dei sistemi educativi - non sia collegato ai risultati assoluti raggiunti dalla stessa, ma sia una misura dell'effetto della scuola al netto di tutte le differenze che caratterizzano gli studenti che la frequentano.

Infine, Luisa Pandolfi si concentra nel suo contributo sui *Care Leavers*, giovani neomaggiorenni che lasciano il sistema protetto di cura e tutela delle comunità per minori e si trovano a dover diventare 'grandi' e adulti in tempi rapidi: presenta una ricerca che mette in luce, attraverso il punto di vista di coloro che hanno vissuto direttamente l'esperienza, i principali fattori protettivi che incidono sul raggiungimento di esiti positivi al termine dei percorsi di accoglienza educativa residenziale e nella fase di transizione alla vita autonoma.

Claudio Girelli e Maria Arici

EDITORIAL

Teachers' training: the heart of the school

Teachers' quality is the 'heart' of a school capable of promoting the personal and cultural growth of its students.

Of course, many other aspects are necessary for this 'heart' to be able to express itself at its best: we need rules, curricula, facilities, resources, leadership... and the list could be extended further to other fields, focussing on their essential characteristics.

All this is certainly necessary, but not sufficient.

Indeed, every framework condition can either favour or hinder teachers' work, but it is the relationship with the students that shapes the unrepeatable, irreversible and unique experience represented by the teaching action (Damiano, 1993¹). Everything that concerns the school becomes meaningful only if, in a specific space and time and with those specific people, the teacher's action becomes an opportunity for growth for everybody.

Therefore, every moment at school and every single teaching action take up the beauty and prominence of a unique experience, where the teacher is faced with an open problematic situation for which there is no written solution.

Unfortunately, when it comes to teachers, the question is often limited to their recruitment, as if that were enough.

Let's be honest: a good school for students requires 'good' teachers. The issue of teachers' recruitment cannot therefore be divided from that of their initial and in-service training. Certainly, 'filling the teaching positions' is necessary, but not enough; teachers need appropriate initial education and effective support for their professional development. And the second action without the first is, at least, weakened, if not completely stultified.

Walking into a classroom every day means to continuously face open and complex situations. Teachers are therefore asked to have many skills, but also the ability to reflect on their experiences, thus being able to use those experiences to adapt their action to the current situation, making it effective (European Commission, 2013²).

For this reason, there is nothing that can replace a good initial training for teachers, able to promote both disciplinary and didactic skills, and above all the mindset of a 'pragmatic researcher', able to question reality and reflect upon it (Mortari, 2009³). Even years and years of teaching experience cannot replace initial education that, as is the case with practical traineeships, activates reflective processes on teaching practice.

Reflexivity and research skills are also mentioned in many European documents as essential skills for the initial training of teachers. These skills can help promote teachers' professional development in line with the complexity and continuous evolution of the required tasks (Caena, 2014⁴).

1. Damiano, E. (1993), *L'azione didattica*, Armando, Roma

2. European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels: EC.

3. Mortari, L. (2009) *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma

4. Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. Brussels: European Commission

The knowledge of one's own discipline and its didactics, as well as the knowledge about the growth dynamics of the subjects involved in the teaching experience are necessary elements, but not sufficient: the teacher also needs to be able to question and reflect upon the overall context, for the teaching action to be appropriate and effective.

What is the situation like in Italy with regard to initial teacher training?

As far as preschool and primary school are concerned, the training system is certainly challenging and able to promote the skills necessary for an informed and mature professionalism.

What about lower and upper secondary school teachers?

The answer is unfortunately embarrassing, not to use other adjectives.

Initial teacher training is such that teachers' disciplinary training is considered sufficient. On top of that, 24 training credits in anthropological, psycho-sociological and pedagogical disciplines add very little to teachers' training, especially in the absence of an internship and its serious reworking.

In recent months, in a conversation with some international colleagues, I received interested questions and sincere appreciation for the training system for future preschool and primary school teachers, while at the same time they showed some doubts about the initial training of high school teachers. Faced with their concern, I could not but agree with them, and justify the current state of affairs as the result of an interrupted reform process, that however will hopefully be revised... I was rather vague about the times and the entities that are working on this change...

There are positive signs and we hope they will turn into a serious and credible project.

For this reason, in the section "Experiences and reflections" we offer extensive excerpts from the document *Proposal on initial and in-service training of secondary school teachers* (November 2019), drawn up by Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione (CUNSF www.cunsf.it), which brings together the Directors of the Departments of Italian universities offering teacher training courses. It is therefore a reliable proposal that submits to the political debate a model of initial training set within a scientific framework that helps see the problem in its proper dimension.

The role of a scientific journal with respect to this topic is certainly not to propose operational solutions, but to highlight the need for them by underlining their pedagogical and professional motivations, but also showing, by means of the various contributions, the richness of a reflective and research-oriented approach on professional practices.

In addition to the other interesting contributions in the "Experiences and reflections" section and in addition to the stimulating reports in the "Reviews" section, we would like to underline the richness and depth of the scientific articles published in the "Research" section.

Luca Odini highlights some prominent aspects of Arne Næss' thought that help critically reread the proposals of environmental education offered in the framework of educational and didactic activities.

In his contribution in English, Aristides Galatis addresses the topic of teaching critical thinking, a skill that is often poorly understood, usually feared, but widely recognized as one of the main activities of education. The author further highlights the notion of problematization as a primary pedagogical tool of the critical thinking teacher.

Giovanni Bonaiuti argues about the intense debate raised by the supporters of *evidence-based education* on the desirability of basing teaching practices on research results. In his article, Bonaiuti analyses and discusses the basic concepts of this proposal in the light of the main objections and presents the international initiatives and the Italian stance of the SAPIE association (Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenze).

In her article, Laura Sara Agrati addresses the issue of the effectiveness of teaching strategies in the area of inclusion, and invites to critically elaborate on the relationship between what is highlighted by today's research and what teachers actually know and are aware of, especially in relation to their professional training.

Giuseppina Messetti explores university students' point of view on teaching at the time when they decide to undertake the training process to become secondary school teachers. Based on the *Student Voice* theoretical framework, the author presents qualitative data referring to 24 autobiographical writings of as many students, focused on the memories of their "favourite" teachers.

In their contribution, Valentina Pagani and Giulia Pastori present the results of a Collaborative Research work that has involved practitioners in the critical evaluation of the CLASS tool (*Classroom Assessment Scoring System*). The authors highlight how it is possible to positively combine the objective and decontextualized character of many of the tools used to assess the quality of educational services with the dominant idea in the Italian 0-6 pedagogical debate, which favours a negotiated, participatory and reflective evaluation.

In her contribution, Federica Valbusa presents a path of affective education, aimed at helping primary school pupils to reflect on their emotions in order to understand them. The author describes the practice of affective self-understanding, promoted through diary writing and accompanied by the metaphor of the "garden of emotions", and designed to facilitate the analysis of emotional experiences.

Elena Nuzzo's contribution focuses on peer feedback as a stimulus to metalinguistic reflection. In the foreign language class, learners can be actively involved in the process of correcting written texts by means of peer review. Corrective feedback given to a schoolmate can have positive effects on the provider as well, stimulating metalinguistic reflection thanks to the need to focus on the nature of the mistakes identified in the other's text and to know how to describe and explain them.

The study presented by Renato Salsone *et al.* describes the university choices of school graduates, both in terms of motivation to continue their studies and in terms of the results achieved one year after high-school graduation. The study highlights the importance of univer-

sity counselling, by focussing on its connection with the students' proactive and autonomous management of their training and professional career.

In their article, Mattia Oliviero and Luciano Covi analyse the results of the INVALSI tests by focussing on two different, tough complementary aspects: on the one hand, the absolute results of the tests, where the two authors show that the differences in terms of orientation and emerging at grade 10 are already present at grade 8; on the other hand, the effect of schools on students' learning, net of their individual characteristics. The authors show that the added value of a school (though considering the critical issues highlighted by some researchers, particularly with regard to its use as the only tool for evaluating educational systems) is not linked to the absolute results achieved by the school itself, but is a measure of the effect of the school, net of all the differences that characterize the students who attend it.

Finally, Luisa Pandolfi focuses in her contribution on *Care Leavers*, i.e. students that have just turned 18 and who decide to leave the protected system of care and protection offered by minors' residential centres and thus have to quickly become 'grown-ups' and adults. The author presents a research work that highlights, based on the point of view of those who have personally had this experience, the main protective factors that help achieve positive outcomes at the end of the residential care pathways and in the transition to autonomous life.

Claudio Girelli and 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/RA11204

Dov'è la gioia in un mondo di fatti? Provocazioni di educazione ecologica dal pensiero di Arne Næss

Where is joy in a world of facts? Provocations of environmental education from the views of Arne Næss

Luca Odini¹

Sintesi

Il contributo si propone di portare alla luce alcuni aspetti salienti del pensiero di Arne Næss che conducono a rileggere, in chiave critica, le proposte di educazione ambientale che vengono offerte nelle attività educative e didattiche. Attraverso la prospettiva della *deep ecology*, il tema della relazione verrà ripreso come uno degli aspetti fondamentali che ci consentirà di scardinare una razionalità economica che vede nell'ambiente una risorsa da sfruttare, e come obiettivo fondamentale della pratica formativa il solo sviluppo delle capacità produttive dell'uomo.

Parole chiave: Educazione ambientale, Ecologia profonda, Arne Næss, Natura, Educazione.

Abstract

This paper aims to highlight some key aspects of Arne Næss' thought that lead to a critical review of the environmental education proposals offered in educational and didactic activities. Through the perspective of *deep ecology*, the theme of the relationship will be proposed again as one of the main aspects enabling us to deconstruct an economic rationality that considers the environment as a resource to be exploited and only the development of man's productive capacities as the fundamental objective of educational training.

Keywords: Environmental education, Deep ecology, Arne Næss, Nature, Education.

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

1. Introduzione

Il presente contributo si propone di fornire degli spunti di riflessione utili a leggere, con occhiali diversi, le proposte di educazione ambientale che offriamo nelle attività educative e didattiche attraverso un particolare approccio al mondo dell'ecologia.

Dopo una contestualizzazione teorica dei portati culturali del mondo contemporaneo, e delle conseguenze di questi sul mondo dell'educazione, cercheremo di far emergere alcuni elementi salienti del pensiero di Arne Næss per coglierne la significatività nella costruzione di paradigmi umanizzanti per il sapere pedagogico. Grazie alla prospettiva della *deep ecology* cercheremo, infatti, di individuare degli spunti in grado di fornirci elementi capaci di rileggere le esperienze quotidiane di educazione ecologica nei contesti educativi, per liberare possibilità e potenzialità intrinseche che molto spesso teniamo sopite, e per cogliere quanto questi paradigmi possano portare a modificare profondamente schemi, approcci e comportamenti che diamo per scontati nelle routine di ogni giorno.

2. Il contesto

Appare piuttosto evidente come uno dei temi più pressanti che sta caratterizzando il panorama contemporaneo sia sicuramente quello ambientale e del tipo di rapporto che abbiamo con ciò che ci circonda. Dalla sostenibilità ecologica alla sostenibilità di un certo tipo di rapporti di produzione e di un sistema economico, l'uomo, nel mutare del tempo ha sempre cercato di tematizzare questa relazio-

ne che, mai come oggi, è diventata centrale per chi voglia coltivare un pensiero critico e riflessivo sulla contemporaneità e sul futuro.

Questi aspetti coinvolgono inevitabilmente sia elementi più generali del nostro approccio culturale, che il modo in cui noi pensiamo, percepiamo, ci relazioniamo e ci rapportiamo con gli altri e con il mondo. È inevitabile che questi assunti influiscano anche sul mondo della pedagogia e dell'educazione tanto che Dozza, a ragione, segnala come «la rivoluzione tecnologica e le vistose deviazioni economicistiche hanno radicalmente cambiato finalità, uso, valore dei repertori conoscitivi e professionali [...] hanno esercitato un'influenza enorme, stravolgente, sulla percezione di sicurezza del futuro, sui sistemi di valori e sui modi di vita di intere generazioni e di larga parte della popolazione» (2012, p. 15).

Si sente quindi l'urgenza di ripensare la pratica formativa «in modo da sottrarla all'interpretazione tipica della razionalità economica che vede in essa la via per sviluppare nell'essere umano innanzitutto le sue capacità produttive» in modo tale da ricordare che «l'educazione dovrebbe innanzitutto mirare ad una promozione piena dell'umano in ciascun soggetto educativo» (Mortari, 2019, p. 10). Mortari (1999; 2017; 2019) ha ampiamente sottolineato come la logica all'interno della quale costruiamo il nostro sapere, ed educiamo i più giovani, sia figlia della tradizione cartesiana che vede nel sapere e nella conoscenza un'attività in grado di dominare e di controllare il mondo. Ma è altrettanto evidente come, a un'analisi più approfondita, emerga che la mente non solo agisce attivamente sul mondo cercando di dominarlo

e incasellarlo, ma è essa stessa in qualche modo dominata. Sperimenta quindi una passività nei confronti di quelle stesse idee che si configurano come principi e fonti di significato. L'idea ha «la forza di condizionare la logica autoorganizzativa dell'eco-noo-sistema di cui sono parte all'interno di un processo coevolutivo che viene sviluppandosi fra le idee e il campo morfico della mente, e riconducibili entro una logica semplice di tipo causale-unilineare. Come ogni sistema vitale anche quello mentale funziona secondo una logica complessa, dove interagiscono differenti principi di azioni» (Mortari, 1999, p. 17).

Il nodo problematico sembra emergere dunque dal tipo di idea di natura che abbiamo, da come cogliamo il nesso tra l'ambiente e noi, e da questo nesso, da questa relazione, deriverà anche un comportamento e conseguenti prassi educative. Da un'impostazione metafisica e ontologica ne deriva una curvatura di carattere etico e pratico.

Non dobbiamo immaginare che questi aspetti siano estranei al mondo dell'educazione, non si costituiscono come un mondo parallelo, a parte. Cambi ricorda come la pedagogia trova una sua specificità nell'essere «scienza e filosofia insieme, poiché connette l'uomo al suo dover essere e predispone tecniche di raccordo di questi due piani» (2011, p. 137). E Severino, nel 1997, coinvolto dall'allora ministro Berlinguer per la riforma dei programmi scolastici, alla domanda su quali conoscenze dovessero avere i giovani che si formavano nelle nostre scuole, rispose che «deve soprattutto conoscere il *significato fondamentale* della situazione storica in cui si trova - qualcosa, cioè, che non riguarda

soltanto l'Italia, ma l'intero Pianeta e che non è un pulviscolo inafferrabile e impercorribile di cognizioni, ma ha una *forma*, una configurazione determinata. Deve conoscere i tratti essenziali del mondo in cui vive [...]. Ma qual è, in che consiste il contenuto determinato di tale significato fondamentale? [...] *La civiltà occidentale, ormai dominante sulla Terra, sta uscendo dal proprio passato*: chiede sempre meno aiuto ai valori della tradizione teologico-religiosa, filosofica, politica, umanistica, artistica, e si affida sempre più alla potenza della scienza moderna e della tecnica e alle forme di cultura che mostrano come tale potenza sia ormai il valore supremo» (Severino, 1998, pp.157-158).

Severino ha a più riprese mostrato, nei suoi studi, come questo dominio, questa volontà di potenza sull'essere, abbia la sua origine nell'impostazione che deriva da un orientamento della filosofia greca che evidenzia come «nel senso greco dell'ente si nasconde l'alienazione estrema, l'estrema lontananza della verità - ossia la persuasione che le cose, gli enti, sono niente. Il senso greco dell'ente è, per l'intera civiltà occidentale, l'evidenza originaria e fondamentale; ma ciò che l'Occidente sente come evidenza originaria è in verità la follia estrema: la persuasione che l'ente in quanto ente è niente. Il senso greco dell'ente è cioè il *nichilismo* nel suo significato più nascosto e più radicale» (1988, p. 169). La cultura occidentale dunque, si trova immersa in questa opposizione radicale, che nella maggior parte dei casi rimane inconscia e sotto traccia, tra ente e niente, ma se le cose oscillano tra questo modo di essere e il niente, su cui si fonda

la civiltà occidentale della tecnica, è evidente che questa volontà di dominio sulle cose formi la più estrema volontà di potenza che risiede nella fede, nell'esistenza, del divenire, che si configura essere la forma originaria della volontà di potenza (Severino 1988, p. 172). Si vede quindi come una forma di pensiero guidi, orienti e stabilisca il modo in cui si agisce. «Nel suo significato essenziale il nichilismo è appunto la persuasione che le cose - uomini, piante, acque, stelle, cielo, terra, pensieri, affetti, suoni, forme, città - sono niente: appunto perché è la persuasione che le cose escono dal niente e vi ritornano. La persuasione che gli enti sono niente è la follia estrema» (Severino 1988, p. 184).

Mortari (2017, pp. 18-19) giustamente sottolinea come finché si lasceranno intatti questi presupposti metafisici e non si cercherà di scalzare dal profondo queste radici antiecologiche, ogni critica alla cultura della tecnica, che svaluta la materia sensibile, risulterà monca.

3. Arne Næss e la *deep ecology*

Nella «follia estrema dell'occidente» si possono però trovare dei pensatori che sono stati in grado di intuire quanto fosse problematico il nesso che abbiamo citato, e sperimentare dei percorsi nuovi che andassero in direzioni diverse. Uno di questi è senza dubbio Arne Næss (1912-2009), il cui nome viene legato probabilmente più al mondo dell'ecologia che a quello filosofico o dell'accademia. A tutti gli effetti però è stato il più influente filosofo norvegese, in grado di occuparsi di una grande varietà di temi etici, epistemologici, metafi-

sici e di filosofia del linguaggio. Il suo nome tuttavia è indissolubilmente legato al mondo dell'ecologia come il padre e fondatore di quella che si chiama *deep ecology*, ecologia profonda (Næss, 1973, pp. 95-100), pensiero che ha influenzato significativamente non solo la filosofia norvegese e scandinava (Hartnack, 1967; Glasser, 2002), ma ha sfidato i canoni del pensiero occidentale proponendo un nuovo paradigma ecologico.

Næss, a un certo momento della sua vita e della sua produzione accademica, incomincia a occuparsi di una svolta verso una visione totale dell'ecologia, scriverà: «col termine ecosofia intendo una filosofia dell'armonia o dell'equilibrio ecologico. Una filosofia intesa come una forma di *sofia*, di sapienza, è dichiaratamente normativa e contiene sia norme, regole, postulati, asserzioni di priorità valoriale, che ipotesi riguardanti lo stato di cose nel nostro universo» (1973, p. 99).

Si capisce subito quindi come con il termine ecosofia egli intenda non solo esplicitare dei principi etici o una serie di norme per vivere in modo più o meno sostenibile con l'ambiente; il suo pensiero etico è il frutto e la conseguenza di come noi percepiamo il reale e le cose che ci circondano. Per Næss il pensiero della *deep ecology* è prima di tutto un'ontologia, e da un diverso approccio ontologico ne deriva un'impostazione etica radicalmente diversa. Il suo approccio diverso si sviluppa a metà degli anni Settanta del secolo scorso, quando il *Rapporto Meadows* (1972) metteva in guardia il mondo sui limiti delle risorse del nostro pianeta e sulla necessità che l'uomo ripensasse al suo impatto sull'ecosistema, quella che chiameremmo oggi l'impronta

ecologica. L'ontologia di Næss nasce dalla constatazione di una categoria di fondo che è quella della relazione: noi siamo e viviamo di relazioni, così profonde e così significative che non è più possibile contrapporre l'umanità con l'ambiente. La proposta della sua ontologia è quella di pensare a un campo unico totale e relazionale che lega tutti gli esseri, animati e non. Un approccio monista, quindi, che si pone al di là del pensiero dualista occidentale, tanto che per sua stessa ammissione si arricchisce grazie alle filosofie orientali, come si può evincere anche dallo spazio che lascia a queste ultime nel suo volume sulla storia della filosofia (Næss, 1967).

Ma un'altra evidente fonte di ispirazione del filosofo norvegese è sicuramente il pensiero di Spinoza e la sua etica, lo ammette lui stesso: «uno degli aspetti più interessanti dell'*Etica* è questo: essa delinea una visione totale - un insieme di premesse ultime nel nostro pensiero su noi stessi e sulla realtà più grande, della quale siamo una parte, e Spinoza la applica alle situazioni concrete. Esistono altri grandi pensatori che hanno tentato di fare lo stesso: Aristotele, San Tommaso d'Aquino, Thomas Hobbes. Spinoza però rimane una risorsa unica. Cos'è una visione totale? Qui parlo di ciò che potrebbe esser chiamato "un orientamento generale con applicazioni concrete". L'orientamento generale includerà comportamenti fondamentali, e, al livello più importante della visione, le applicazioni saranno decisioni ad agire in un certo modo in situazioni concrete. Una visione totale non è una filosofia in senso accademico. Qualsiasi articolazione verbale di una visione totale deve inevitabilmente essere frammentaria, ma deve include-

re la prassi» (Næss, 2015, p. 141).

Il concetto di natura alla base del pensatore norvegese viene quindi senza dubbio ispirato da quello di Spinoza e si caratterizza come una natura che «non è la natura passiva, morta, neutra (in quanto a valore) della scienza meccanicistica, ma è simile al *Deus sive Natura* di Spinoza. Omnicomprensiva, creativa (come la *natura naturans*), infinitamente ricca, e viva nel senso più ampio del panpsichismo, ma che manifesta anche una struttura, le cosiddette leggi di natura» (Næss, 2015, p. 128). In questo modo il dualismo che additavano Mortari (2017) e Severino (1988) come la base di pensiero a cui fa riferimento la follia dell'occidente viene ampiamente superato: «Il dualismo valoriale spirito/materia, anima/corpo non vale in Spinoza, né è di alcuna utilità nell'ecologia sul campo. I due aspetti sono entrambi aspetti completi di una singola realtà, e la perfezione li caratterizza entrambi» (Næss, 2015, p. 129).

Vediamo quindi come il pensiero di Næss proponga una revisione radicale che parte da un mutato assetto ontologico per mostrare un orizzonte di senso diverso che alla fine coinvolge, quasi naturalmente, anche i comportamenti etici. Callicot (1982, p. 174) mostra bene quest'oscillazione e queste implicazioni reciproche, in un paradigma ecologico, tra etica e ontologia: «L'ecologia cambia i nostri valori, cambiando i concetti del mondo di noi stessi in relazione al mondo. Ciò rivela nuove relazioni tra oggetti che, una volta mostrati, scombussolano i nostri vecchi centri di sentimento morale». Per questo riteniamo che un'ontologia di questo tipo possa fornire una solida base per ripensare a una teoria dell'educazione in grado di valorizzare tutte le

dimensioni dell'essere umano e di fornire un respiro più ampio e umanizzante alle nostre teorie pedagogiche. In questo paradigma di educazione ecologica, dunque, non viene proposto un correttivo a comportamenti potenzialmente dannosi per l'ambiente o per la natura, ma viene ripensato completamente il nostro approccio a ciò che ci circonda, alle nostre relazioni, al nostro rapporto con le persone e con le cose che abitano questo mondo.

4. Spunti pedagogici

Guadagnate queste basi, cerchiamo ora di analizzare alcuni snodi fondamentali del pensiero del filosofo norvegese, per coglierli come provocazioni a ripensare il nostro approccio all'educazione e immaginare come possiamo cambiare le nostre pratiche alla luce di questi paradigmi.

Uno dei concetti chiave che Næss individua ed elabora è quello della relazione, ed è evidente come questo tema assuma un aspetto così significativo proprio grazie alla sua impostazione ontologica. Il suo pensiero parte sempre da osservazioni immediate, noi siamo relazione, ogni organismo è un'interazione «la relazionalità ha valore ecosofico, perché aiuta a scalzare la tendenza a vedere gli organismi o le persone come qualcosa che può essere isolato dal proprio ambiente. Parlare di interazioni tra gli organismi e ambiente dà origine ad associazioni sbagliate, perché *un organismo è un'interazione*. Gli organismi e gli ambienti non sono due cose: se un topo fosse collocato nel vuoto assoluto, non sarebbe più un topo. Gli organismi pre-

suppongono un ambiente. Analogamente, una persona è parte della natura nella misura in cui rappresenta un nodo di raccordo all'interno del campo totale» (Næss, 2015, p. 66).

Se il pensiero pedagogico ha sempre tematizzato la relazione come uno degli aspetti fondamentali del suo essere, in quest'ottica il tema della relazione non è solamente uno tra i tanti aspetti da prendere in considerazione, ma quello fondamentale, perché dipende direttamente dall'impostazione ontologica che abbiamo visto. Ognuno di noi è interazione. Non è possibile scindere l'uomo dalla biosfera, ogni organismo, ogni essere, animato o non, fa parte di questa interazione e ne costituisce un anello fondamentale. Un approccio di questo tipo chiaramente recide alla radice ogni pratica che preveda un dominio di un essere su un altro, e cancella il portato che ci deriva dalla ormai onnipervasiva razionalità economica che vede nell'ambiente solo una risorsa da sfruttare, e il mondo come un luogo da depredare e da ridurre a una razionalità che calcola tutto in termini di profitto e di interessi. Chiaramente un'ottica di questo tipo rivoluziona completamente l'idea che la pratica formativa abbia come mira fondamentale lo sviluppo delle capacità produttive dell'uomo.

Una visione dell'educazione di questo tipo è il frutto di un paradigma economico e ideologico che in maniera onnipervasiva ha influenzato anche il nostro linguaggio, rendendoci ormai proni e succubi a un'ottica con una matrice antropocentrica e dualistica. L'esito di questa concezione è la considerazione dell'uomo come produttore e consumatore; l'altro, che sia un essere umano

o non umano, è visto solamente in questi termini e il suo valore è funzionale solamente alla produzione, al consumo e allo sfruttamento. In questo senso la lezione di Næss ci appare fondamentale nell'aiutarci a scardinare un'ottica dualista e antropocentrica in cui l'unica relazione prevista e plausibile è quella dello sfruttamento, dell'altro e delle risorse della terra. Giustamente sottolinea Mortari «il pensiero moderno si è costituito a partire dal desiderio di acquisire controllo sulle varie forme di vita ed è in questa prospettiva che il mondo può essere significato solo come l'orizzonte dell'utilizzabile. Il criterio di misura, tuttora dominante, per valutare l'utilità di un prodotto cognitivo, come una teoria, si fonda sul calcolo della sua capacità di contribuire al controllo della natura. Una filosofia ecologica dell'educazione deve trarsi fuori da questo orizzonte e assumere come interlocutore primario quel filosofare che si fa orientare dal principio di farsi cultore della vita» (2017, p. 39). E ci pare che l'orizzonte di Næss vada proprio in questa direzione.

Per questo il filosofo norvegese, sempre partendo dall'osservazione di uno stato del mondo, introduce la definizione del sé ecologico: «Il nostro ambiente immediato, la nostra casa (il posto cui apparteniamo come bambini), e l'identificazione con gli esseri viventi non-umani, sono largamente ignorati. Pertanto, introduco tentativamente, forse per la prima volta, il concetto di sé *ecologico*. Si può dire che siamo nella - e della - natura, fin dalla nostra origine. La società e le relazioni umane sono importanti, ma il nostro sé è molto più ricco nelle sue relazioni costitutive. Tali relazioni non sono solo quelle che abbiamo con

gli altri umani e con la comunità umana [...] ma anche quelle che abbiamo con altri esseri viventi» (Næss, 2015, p. 106). Vediamo quindi come Næss parta da una constatazione, dall'osservazione di come vi sia un mondo di relazioni che viene largamente ignorato, e questo, nella sua ottica, preclude la possibilità di sviluppare potenzialità. Il sé quindi non è più un elemento che si erge solitario cercando conferme della propria esistenza e rinchiudendosi sempre più in un cieco solipsismo, ma diventa il sé ecologico, un sé relazionale, che non può più fare a meno di aprirsi perché è immerso in un ambiente di relazioni che lo costituiscono.

La realizzazione di questo sé ecologico quindi non passerà attraverso lo sviluppo di una tecnica o di competenze spendibili nel mondo del mercato, ma troverà senso all'interno di quella relazionalità che vede lo sviluppo in termini di realizzazione profonda, in termini di valori universali, di crescita, anche spirituale, di rispetto dell'altro, animato o non animato che sia.

Questi elementi relazionali che nascono sorgivi in quest'ottica di realizzazione del sé ecologico, portano con sé la realizzazione della natura tutta; in quest'ottica, maturare, significherà portare alla luce le potenzialità più autentiche e vere del proprio essere rendendosi conto di quest'infinita potenzialità di relazioni e di legami.

Per questo l'uomo dell'ecologia profonda, che prende sul serio questo suo esserci nella natura, è un uomo che prende man mano consapevolezza che deve abbandonare una visione oppositiva, in cui l'ambiente rimane un oggetto, altro da sé; l'uomo che accetta

questo cambiamento è un uomo che scommette sulle potenzialità della natura tutta e quindi si fa carico dell'intero della natura, perché consapevolmente scopre che il senso dell'altro è anche il suo senso, ciò che realizza l'altro conduce alla realizzazione anche del proprio sé.

Questo va nella direzione che ricorda Mortari quando ammonisce che l'etica ecologica è diventata una necessità culturale, ma si tratta di un'etica della vita, un'etica che si sviluppa da quella che chiama un'ontologia del continuum dell'esserci. Per questo poi prosegue sostenendo come «se si assume che la filosofia dell'educazione, volendosi costituire come valida teoria per l'agire educativo, deve fare oggetto di riflessione di ogni foglio d'essere in cui si declina la condizione umana, e per tale ragione è chiamata a pensare oltre la sfera cognitiva, affettiva, relazionale e politica» (2017, p. 62). Questo pensiero va nella direzione di quella riabilitazione del sensibile che si oppone al dualismo cartesiano tipico della cultura occidentale in cui siamo immersi.

Næss va esattamente in questa direzione, indicando come «Le "descrizioni oggettive della natura" che ci sono offerte dalla fisica non dovrebbero essere viste come descrizioni della natura, ma come descrizioni di certe condizioni di interdipendenza, che però possono essere universali, comuni a tutte le culture» (Næss, 1994, p. 58). La natura oggetto, quella misurabile, oggettivabile, riducibile solo ad alcune caratteristiche funzionali alla sua manipolazione, rende parziale il nostro approccio con il mondo, e anche le esperienze di educazione ecologica che possia-

mo proporre nelle scuole. Un'impostazione di questo tipo, per il pensiero del filosofo norvegese, non solo cela diversi aspetti della natura, ma impedisce anche che si sperimenti un'altra delle caratteristiche che il nostro pensiero occidentale sembra averci adombrato e allontanato: la possibilità della gioia. Lo ricorda in queste parole: «La cosiddetta realtà fisica, nei termini della scienza moderna, è forse solo una parte di una realtà matematica astratta - una realtà dove non viviamo empaticamente. Il nostro ambiente vivente è fatto di ogni dettaglio variopinto, ricco di odore, sgradevole o bello, ed è pura follia cercare una cosa esistente senza colore, odore, o altre semplici qualità. Il valore di questo tema è un valore culturale ampio: la riabilitazione dello stato del mondo esperito immediatamente, il mondo colorato e gioioso. Dov'è la gioia in un mondo di fatti? Proprio al centro!» (Næss, 2015, p. 96).

Un aspetto ulteriore che potremmo dunque tenere in considerazione nell'esplorazione delle possibili ricadute pedagogiche del paradigma dell'ecologia profonda è esattamente quello della gioia, della possibilità di sperimentarla, di viverla. La gioia, per il filosofo, scaturisce dalla possibilità di coglierla all'interno di una interrelazione in cui ognuno si coglie come parte di una totalità. La contemplazione di un paesaggio, di una montagna, di un fiume, di un odore, di un gesto, di una carezza, significa cogliere non solo una relazione tra un soggetto e qualcuno o qualcosa che patisce questa relazione, ma un'esperienza che spontaneamente conduce a prendere parte a una totalità, in cui al centro si ritrova la gioia. Questo forse po-

trebbe essere una sorta di ammonimento da tenere sempre presente quando pensiamo alle attività che compiamo: «Tutto ciò che è fatto senza gioia è inutile» (Næss, 2015, p. 86). La gioia, secondo Næss, è uno di quegli elementi che scaturisce quando ci rendiamo conto della possibilità che ognuno di noi ha di maturare e di crescere all'interno di queste relazioni che ci costituiscono. Maturare, crescere, in questa ottica sembra portare alla luce un cammino di potenzialità inespresso che sono quelle probabilmente più autentiche, che conducono a quella che chiama autorealizzazione. In questo caso si tratta della realizzazione del sé ecologico, quindi di un'occasione di crescita, di consapevolezza e di maturazione che dipende ed è correlata a quella di tutte le nostre relazioni.

Næss afferma: «Ad oggi esiste essenzialmente una pietosa sottostima delle potenzialità della specie umana. La nostra specie non è destinata ad essere la piaga della terra. Se l'uomo è destinato ad essere qualcosa, probabilmente è ad essere colui che, consapevolmente gioioso, coglie il significato di questo pianeta come un'ancora più grande totalità nella sua immensa ricchezza. Questo potrebbe essere il suo "potenziale evolutivo", o una parte ineliminabile di esso» (Næss, 2015, pp. 123-125). Il potenziale evolutivo che ognuno di noi ha, è legato al potenziale evolutivo dell'intero della natura. E non è una pietosa sottostima delle potenzialità della specie umana quando educiamo a cogliere solo alcuni nessi della natura e delle cose? Se assumessimo questi principi come base per una teoria dell'agire educativo o come indicazioni per pensare, modulare o rinnovare

anche i nostri metodi didattici, come cambierebbero le nostre attività? Come cambierebbe il nostro approccio?

Dalla valutazione, ai rapporti che si generano nel gruppo classe, ai luoghi in cui educiamo, non potrebbe portare a una vera e propria rivoluzione in cui tutti ci si potrebbe sentire arricchiti? Se in ogni aula, in ogni scuola, in ogni corridoio appendessimo queste due massime, come monito permanente, la prima, il socratico «conosci te stesso», e la seconda, la provocazione di Næss: «tutto ciò che è fatto senza gioia è inutile», non avremmo un vero e proprio metro di giudizio completamente diverso in grado di stravolgere i principi da cui molto spesso ci lasciamo guidare?

Certamente queste sono esortazioni di carattere generale, ma l'intento è quello di lasciare aperta la possibilità di immaginare un orizzonte diverso, senza arrivare a indicazioni operative che, vista la struttura del saggio, porterebbero a sbilanciarlo su un terreno che ci riserviamo di approfondire in un secondo momento. Ci preme però sottolineare, a titolo esplicativo, come un'impostazione di questo tipo possa favorire una piena presa di coscienza delle potenzialità educative dell'ambiente e di ogni singolo individuo. L'integrazione di questi aspetti, solo apparentemente separati, potrà favorire la consapevolezza della possibilità di apprendere attraverso l'esperienza: uno strumento privilegiato che consente di sperimentare l'importanza della relazione tra sé, gli altri e il mondo. Vivendo queste dinamiche all'interno della complessità di una classe scolastica, si potrebbe trovare un elemento di equilibrio

nella continua tensione tra dinamiche di individualizzazione e di socializzazione. In questo modo si renderà evidente come il gruppo, nella sua interezza, sia impegnato in un unico progetto di produzione e di crescita culturale in cui ognuno, sviluppando le sue potenzialità, potrà sentirsi attivamente impegnato all'interno della comunità di apprendimento, gratificato e valorizzato per le peculiarità uniche che può portare allo sviluppo collettivo.

Una pratica formativa di questo tipo condurrebbe non solo a competenze spendibili nel mondo del lavoro per potenziare capacità produttive, ma porterebbe a sperimentare in maniera molto più radicale quella che chiamiamo l'educazione alla cittadinanza, e si tradurrebbe nella coscienza della nostra vocazione a essere cittadini di questo mondo. In un'ottica di questo tipo ogni cultura diversa, ogni approccio diverso diventa un arricchimento che aiuta nel cammino di questa scoperta di sé e di scoperta della propria vocazione all'esserci, in questo mondo, in modo consapevole.

Næss ricorda che il movimento dell'ecologia profonda ha una caratteristica fondamentale: «Ciò che caratterizza il movimento profondo [...] non sono tanto le risposte date alle "domande profonde", ma, piuttosto, che le "domande profonde" sono suscitate e accolte seriamente» (Næss, 1995, p. 210). Questo apre un mondo, perché ogni educatore, ogni insegnante, dovrebbe essere chiamato anche a rispondere e a coltivare queste domande profonde alle quali non dedichiamo mai abbastanza tempo, anzi, forse le sfuggiamo, per la paura delle risposte che potremmo e dovremmo dare.

5. Conclusioni

Nel breve percorso compiuto, abbiamo cercato di far emergere la profondità e la complessità della situazione di disorientamento e di crisi che stiamo vivendo. Una complessità aggravata dal fatto che molto spesso manca il tempo per fermarsi a riflettere sul senso di quello che stiamo facendo, delle pratiche che stiamo compiendo e degli effetti che poniamo in essere scegliendo di mostrare degli orizzonti di senso piuttosto di altri all'interno dei nostri contesti educativi. Abbiamo quindi cercato di individuare la possibilità di un percorso che riteniamo affascinante e ricco di implicazione filosofiche, ontologiche ed etiche, oltre che pedagogiche.

Se la complessità e la radicalità della sfida che questo pensiero ci pone innanzi ci spaventa, dobbiamo forse ricordare, come monito, le parole di Morton (2018, pp. 198-199) che scrive: «essere ecologici è come insegnare. Quando inizi a insegnare, ti sforzi tanto che diventa esasperante. Vuoi piacere agli studenti. Vuoi che ti piacciono. Non vuoi provare quell'exasperazione che tu stesso generi con il tuo accanirti. Inizi a lavorare con aggressività (oppure molli). Comprendi di essere un canale per i sentimenti negativi ma anche positivi tuoi e dei tuoi studenti, e il tuo dovere consiste nel trattenere questi sentimenti per il bene degli studenti. Poi ti domandi perché ti sforzi tanto, e forse inizi a lasciar correre. Inizi a fidarti. Inizi a capire che sei un insegnante nonostante tutto perché c'è almeno un'altra persona che sa che sei il loro professore. Ti aiuta a rilassarti. È uguale se sei un genitore [...]. Sei un essere perfettamente incarnato

che non è mai stato separato dagli altri esseri biologici [...]. Sei già un simbionte immischiato con altri esseri simbiotici. Il vero problema della consapevolezza ecologica e della relati-

va azione non è che è tremendamente difficile. È che è troppo facile [...]. Non devi essere ecologico. Perché sei ecologico».

Bibliografia

- Baird Callicot, J.** (1982). Hume's Is/Ought Dichotomy and the Relation of Ecology to Leopold's Land Ethic. *Environmental Ethics*, 4 (2), pp. 163-174.
- Cambi, F.** (2011). *Tre pedagogie di Rousseau*. Genova: Il Melangolo.
- Dozza, L.** (2012). Apprendimento permanente: una promessa di futuro. *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Glasser, H.** (2002). Introduction, Næss, A., & Haukeland, P. I., *Life's Philosophy reason & Feeling in a Deeper World*. Athens (GA): The University of Georgia Press.
- Hartnack, J.** (1967). Scandinavian philosophy. In P. Edwards (Ed.), *The Encyclopedia of Philosophy*, vol. 7, p. 301. New York: MacMillan.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W.** (1972). *The Limits to Growth. Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. New York: Universe Books.
- Morin, E.** (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L.** (1994). *Abitare con saggezza la terra. Forme costruttive dell'educazione ecologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L.** (1998). *Ecologicamente pensando*. Milano: Unicopli.
- Mortari, L.** (cur.) (1999). *Natura e...* Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L.** (2001). *Per una pedagogia ecologica: prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L.** (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile*. Milano: Mimesis.
- Mortari, L., & Silva, R.** (cur.) (2019). *Per una cultura verde*. Milano: Franco Angeli.
- Morton, T.** (2018). *Noi, esseri ecologici*. Bari: Laterza.
- Næss, A.** (1967). *Filosofiens historie: en innføring i filosofiske problemer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, A.** (1973). The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement. A summary, *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 16 (1973).
- Næss, A.** (1994). *Ecosofia. Ecologia, società e stili di vita* (trad. it. di E. Recchia). Como: RED.
- Næss, A.** (1995). Deepness of question and the Deep Ecology Movement. In G. Session (Eds.), *Deep Ecology for the Twenty-First century*. Boston: Shambala Publications.
- Næss, A.** (2005). An Example of a Place: Tvergastein. In H. Glasser & A. Drengson (Eds.), *The selected Works of Arne Næss*. Dordrecht: Springer.
- Næss, A.** (2015). *Introduzione all'ecologia*. Pisa: ETS.
- Severino, E.** (1981). *La struttura originaria*. Milano: Adelphi.
- Severino, E.** (1988). *La tendenza fondamentale del nostro tempo*. Milano: Adelphi.
- Severino, E.** (1998). *Il destino della tecnica*. Milano: Rizzoli.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11211

On teaching critical thinking. Some reflections

L'insegnamento del pensiero critico. Alcune riflessioni

Aristides Galatis¹

Abstract

What is critical thinking and how does one teach it? How does a teacher, often dragged into teaching critical thinking, identify, develop, implement, assess and report on a capability that is often ill-understood, commonly feared, but widely acknowledged as being one of education's core business? In what follows, I detail three notable developments in our understanding of the pedagogy of critical thinking: the uptake of community of inquiry practices, the advent of argument-mapping and the use of a questioning type that demands the enactment of higher-order thinking. I argue that questioning remains a critical thinking teacher's primary pedagogical tool.

Keywords: Critical Thinking, Communities of inquiry, Argument-mapping, Questioning.

Sintesi

Cos'è il pensiero critico e come lo si insegna? Come fa un insegnante, spesso costretto all'insegnamento del pensiero critico, ad identificare, sviluppare, realizzare, valutare e riferire su una capacità spesso poco compresa, di solito temuta, ma ampiamente riconosciuta come una delle attività principali dell'educazione? Nell'articolo che segue, descriverò nel dettaglio tre importanti sviluppi nella nostra comprensione della pedagogia del pensiero critico: l'adozione delle pratiche di *community of inquiry*, l'avvento dell'*argument-mapping* e il ricorso a un tipo di domande che richiede la messa in atto di un pensiero di ordine superiore. Nell'articolo affermo che la problematizzazione rimane lo strumento pedagogico primario dell'insegnante di pensiero critico.

Parole Chiave: Pensiero critico, Communities of inquiry, Argument-mapping, Problematizzazione.

1. The University of Melbourne, the Melbourne Graduate School of Education, a.galatis@unimelb.edu.au

1. Introduction

There is more to teaching and learning than the discovering of facts and determining of truths. Understanding what to *do* with those facts and truths is equally important. After all, being able to respond effectively to 21st century environmental, social, economic, political, technological and moral challenges, whether they emerge at the global, national or local level, will require students to do far more than simply repeat information they have learnt. Teaching students the ability to subject ideas they encounter to critical scrutiny, rather than passively accepting them, and to do so using standards of good reasoning, is now well understood as being part of education's core business. However, how does a teacher of critical thinking identify, develop, implement, assess and report on that most vague and ineffable of thinking processes? In his recently edited book, *Studies in Critical Thinking* (2019), a collection of papers from a range of commentators who endeavour to shed some light on this question, Anthony Blair rightly observes that many higher-education instructors are often “thrown in at the deep end with unreliable life jackets. Understandably, most reach for the textbooks on the market to stay afloat” (p. 3). The same, I suspect, is true of those who have suddenly found themselves teaching critical thinking to children across the educational spectrum. Even more reason, then, to unpack what critical thinking is and the sorts of evidence-based pedagogies that can be used to develop it.

2. What is critical thinking?

Perhaps the best way to start is to consider what critical thinking is typically contrasted with: unreasonable, biased, dogmatic, “*unreflective* or *passive* thinking, the kind of thinking that occurs when someone jumps to a conclusion, or accepts some evidence, claim or decision at face value, without really thinking about it” (Fisher, 2019, p.29). Critical thinking, to be sure, is a belief-forming method, but one that attaches a great amount of importance to the role of sound reasoning, “to giving reasons and to evaluating reasoning as well as possible, and to valuing this focus” (Fisher, 2019, p.8). However, to describe critical thinking is not to define it.

Fortunately, there is an extensive body of knowledge and a rich ‘critical thinking’ tradition that can be drawn upon, developed by a range of contributors across multiple disciplinary areas and out of which one can discern an increasingly coherent conception of critical thinking. (See especially Dewey J. 1909; Glaser E., 1941; Ennis R., 1962; Scriven M., 1976; Siegel H., 1988; Facione P., 1990; Lipman M., 1991; and Paul R., 1992). In many ways, this critical thinking tradition owes its educational and philosophical lineage to the teachings of Socrates who, upon discovering from his good friend Chaerephon, that he was considered to be the wisest person in all of Athens, promptly declares ‘*All I know is that I know nothing*’. Proponents of critical thinking have inherited from Socrates this aversion to absolutist-oriented styles of thinking; styles that leave little room for self-

reflection and evaluation and that grant no role to critical thinking; beyond its mere use in the discovering of facts and determining of truths. Whilst not entirely converging in their definitions, one can nevertheless discern in the works of those who have contributed to the field several overlapping themes.

John Dewey (1859–1952) was perhaps the first, of the contemporary theorists to emphasise the importance of *self-reflective* practice. Good critical thinkers characteristically weigh evidence up, carefully and persistently, actively subjecting ideas, their own and those of others, to critical scrutiny. Dewey (1909) too emphasises the importance of *reasoning* in our belief-formation; that is the *grounds* we have that support the beliefs (conclusions) we hold. A good critical thinker is a skilful “reasoner”.

Edward Glaser (1941) replaces the concept of “grounds” with “evidence” and goes on to develop a list of skills underlying critical thinking (too numerous to repeat here). From the ability to marshal pertinent information, to recognising logical relations between propositions, definitions of critical thinking soon take on a multi-faceted appearance. Bucking this trend, Robert Ennis (1962) fashions a definition that becomes widely used:

«Critical thinking is reasonable, reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do (See Norris and Ennis, 1989)» (Fisher, 2019, p.10).

Later, Richard Paul, introduces concepts like “fair-mindedness” and, with it, the realisation that critical thinking competency,

is underpinned by cognitive *skills* as well as affective *dispositions*. He also distinguishes between what he calls, “weak” critical thinking from “strong” critical thinking:

«[T]hose who engage in what Paul calls ‘weak’ critical thinking might be good at reasoning things through, but such people will use this skill only to pursue issues from their own perspective, to pursue their own interests (narrowly conceived), to defend their own position, and to serve their own ends, without questioning these—without subjecting their own beliefs, assumptions and presuppositions to scrutiny. Most of us will be ‘weak’ critical thinkers some of the time.

Someone who engages in ‘strong’ critical thinking will also display skill at reasoning things through—will clarify issues where necessary, will assess assumptions and implications, give relevant reasons, apply intellectual standards, etc. But such a person (as contrasted with both the uncritical and the weakly critical thinkers) will not simply use this skill narrowly to defend their own position and interests, but will also employ it just as readily to scrutinise their own thoughts, beliefs and actions, their own judgements about their interests, their own goals, their own perspectives, even their own ‘world view’. They will give equally serious weight to the different beliefs, goals, and assumptions, conflicting perspectives and opposing world views of others. In short, someone who engages in a good deal of strong critical thinking will live what Socrates called ‘the examined life’, and this is Paul’s ideal» (Fisher, 2019, pp. 11-12).

In Paul’s definition of strong critical thinking one may notice, the inclusion of *perspective-taking*; the ability (and willingness) to

imaginatively stand in the other's position.

In his book, *Educating Reason* (1988), Harvey Siegel echoes Paul's ideas, by likewise emphasising the attitudinal, dispositional or affective elements of critical thinking:

«In order to be a critical thinker, a person must have certain attitudes, dispositions, habits of mind and character traits, which together may be labelled the 'critical attitude' or 'critical spirit'» (p. 39).

In the late eighties, philosopher Peter Facione at the request of the American Philosophical Association to investigate what critical thinking is and how it should be taught and assessed, assembles a group of 46 experts in the field to tackle the problem. The result is the publication of "The Delphi Report. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for purposes of Educational Assessment and Instruction; Executive Summary" (Facione, 1990). The Delphi Report becomes the most comprehensive classification of, and "systematic inquiry into the current state of CT [critical thinking] and CT assessment" (p. 2). Among the many findings, is the recommendation that the cultivation of CT skills and dispositions can and "should be made an instructional goal at all levels of the K-12 curriculum" (p. 15) and, indeed, beyond. That is, CT can be taught and learnt. Featured in its comprehensive list of affective dispositions, are "open-mindedness in considering divergent world views, flexibility in considering alternatives and opinions, and understanding of the opinions of others" (p. 13). A consensus view emerges that good critical thinkers, among other things, are especially adept at

considering multiple perspectives; that is, in decentric thinking.

Finally, Michael Scriven (1997) likens critical thinking to a "skilled" activity much like reading and writing, requiring a certain standard or degree of competency; that is, one may be more, or less, skilled at it. Critical thinking competency, he would argue, is a matter of degree, rather than an all-or-nothing affair.

To summarise, critical thinking, can be defined, in its broadest sense, as the employment of a range of cognitive skills and affective dispositions, including, but not limited to, self-reflection, evaluation and the ability and willingness to consider multiple perspectives, which, informed by skilled reasoning, results in belief-formation. It is "pervasive and purposeful" (Facione, p. 5) having applications and, therefore, value, in all areas of personal and civic life. Most importantly, it is a competency that can be learned and, therefore, developed and taught.

Whilst it is best conceived as having both a cognitive skills dimension and a dispositional dimension, the capacity to suspend one's judgement to consider alternative possibilities, viewpoints and opinions clearly emerges as one of the key attributes of a good critical thinker, and for good reason. Perspective-taking competency is a core cognitive tool, allowing us to navigate our intrapersonal and interpersonal worlds, by encouraging such diverse areas as social cognition and understanding, empathetic thinking, whilst also assisting with intention and belief formation, problem-solving, complex reasoning and forward planning.

So how, then, can critical thinking, with

its emphasis on skilled reasoning and perspective-taking, be best developed and what might it look like in a classroom?

3. Communities of Inquiry

Originating in the works of pragmatists John Dewey and C. S. Peirce, Communities of Inquiry (COI in short), a pedagogical method used in Matthew Lipman's program of Philosophy for Children (just to mention one example) offers us a possible way forward, with studies showing evidence of both cognitive and non-cognitive gains (Hart, 1981; Karadag & Demirtas, 2018; Topping & Trickey, 2004, 2007; Siddiqui, *et al.*, 2017)².

COI methods use stimulus material (or texts) to generate 'provocations', often through targeted questioning, which allow students to co-construct knowledge and make epistemic progress through teacher guidance and facilitation. They are especially well placed to enable students to enact and develop their reasoning and perspective-taking skills; and this, irrespective of where students happen to reside along the learning spectrum. As a pedagogical form, COI is characterized by communal discourse; dialogical rather than monological and constructivist rather than transmissional. Whilst making use of some philosophical concepts, content delivery is minimized in place of dialogue, appropriate for and accessible to children and young adults, and where collaborative, cumulative and caring talk is favoured over disputational talk:

«When a class moves to become a

community of inquiry, it accepts the discipline of logic and scientific method; it practices listening to one another, learning from one another, building on one another's ideas, respecting one another's points of view, and yet demanding that claims be warranted by evidence and reasons. Once the class as a whole operates upon these procedures, it becomes possible for each member to internalize the practices and procedures of the others, so that one's own thought becomes self-correcting and moves in the direction of impartiality and objectivity. At the same time, each member internalizes the attitude of the group toward its own project and procedures, and this translates into care for the tools and instruments of inquiry as well as respect for the ideals (e.g., truth) that serve both to motivate the process and regulate it» (Gardner, 1996, p.103. Originally in Lipman, 1988).

The idea of using philosophy to conduct COIs with children was further developed by Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp in the 1970s and 1980s through their Philosophy for Children program. This method of collaborative group inquiry lays the emphasis on students' autonomy and intellectual rigour, while the teacher-facilitator maintains direction, encourages greater depth in students' responses and ensures the promotion of good thinking. It is a method that has gained considerable attention in recent years and has now spread to over 60 countries. The International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC), the Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), the Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations (FAPSA)

2. See Siddiqui, N., *et al.*, (2017). Non-cognitive impacts of philosophy for children., Project Report. School of Education, Durham University, Durham.

and *SAPERE*, a national charity supporting Philosophy for Children, or P4C in the UK, are some of the organisations offering resources and training for interested teachers.

4. Argument-Mapping

One of the most exciting recent developments in the teaching of critical thinking has been the generation of Computer-Assisted Argument-Mapping (CAAM) systems, like *Rationale* and *MINDMUP*, to diagrammatically represent the logical structure of arguments. The process of being able to visually represent or reconstruct an argument, with its various tiers, clearly and concisely, divorced from prose, whilst itself not new³, has now migrated to the digital domain and brings with it some obvious advantages:

«Argument maps can [. . .] help students evaluate reasoning because they can easily focus on evaluating each inferential step of an argument [. . .]

[U]sing interesting examples that increase the demands of the argument mapping course gradually and incrementally allows students to have fun exploring how different arguments work. In most argument mapping software students can freely move the parts of an argument around and experiment with different logical structures. This ability to ‘play around’ with an argument allows students, over time, to gain a deep and practiced understanding of the structure of arguments - an important aim of any critical thinking course. Anecdotally, it also helps with student engagement: by manipulating parts of a map using a software, participants more actively engage with critical thinking tasks

than they would do otherwise (i.e., if maps were not being used)» (Davies *et al.*, 2019, p. 133).

CAAM, as Davies, Barnett and van Gelder (2019) point out, and as research suggests (van Gelder *et al.*, 2004), brings with it a range of pedagogical advantages, including:

- Making arguments easier to follow, (maps are easier to digest than verbal or written descriptions);
- Actively involving students in their learning process;
- Promoting collaborative learning;
- Improving engagement, as students are better able to remember complex relationships when represented diagrammatically;
- Making visible the relationships existing between the various components of arguments, in turn assisting students’ analytical thinking;
- Replacing surface learning with deep learning; and
- Assisting memory retention using novel, multi-modal means of developing critical thinking.

Maps allow the separate encoding of information in memory in visual as well as propositional form; a phenomenon called “conjoint retention” or “dual coding” (Griffin & Robinson; 2005).

3. For a brief history of argument mapping see Davies, Barnett & van Gelder (2019).

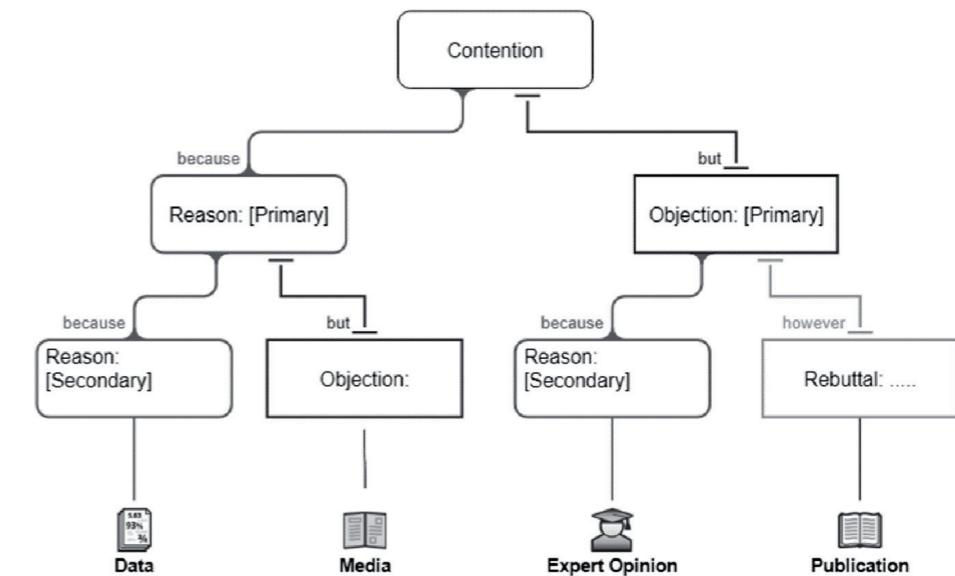


Fig. 1 - A three-tier argument map using *Rationale*⁴. (www.rationaleonline.com)

5. Questioning

Whilst COI methods and P4C practices assist teachers in promoting the sort of intellectual values and dispositions that help develop classroom cultures where critical thinking is valued, and which can be developed and enacted in a safe and supportive learning environment, CAAM can assist in the visualisation of sound argumentation. CAAM software provides teachers of critical thinking with much-needed additional strategies to expand their pedagogical toolbox.

However, whilst both COI and CAAM have their uses, questioning techniques and their purposeful use when conducting dialogic instruction remain the single most effective tool

in a critical thinking teacher’s arsenal. Understanding the differences between procedural and substantive questions, exploratory and clarifying questions, empirical and analytical questions, leading and anchor questions (to name just a few) and knowing *when* and *how* to use these, will go a long way towards developing in depth-reasoning.

A particularly important distinction that can immediately improve one’s dialogic practice has been the realisation that so-called open and closed questions are not as straightforward as they seem. In “Open thinking, closed questioning: Two kinds of open and closed question” (2015), Peter Worley, identifies a distinction that has for too long been conflated: *A grammatically closed question*, Worley

4. From Davies M. (2018) Computer Aided Argument Mapping. Presentation (2019) University of Melbourne.

explains, is closed in the sense that it “elicits a short, atomic answer in virtue of its structure, for example ‘Is X F?’ where the answer is something like ‘yes’, ‘no’, ‘it depends’, ‘both’, ‘neither’, ‘I don’t know’ or ‘x or y or z etc.’ when there’s more than one possible answer” (p. 19). Conversely, a *grammatically open question* is a question that cannot be answered by a simple “yes” or “no” or a one-word answer.

Importantly, however, there is another sense in which questions can be said to be “open” and “closed”:

«A *conceptually closed* question is one that contains or invites no tensions, conflicts or controversies in the concepts contained within the question itself, for example ‘Do you like (the taste of) the malt extract spread Marmite?’ A *conceptually open* question is one that contains or invites tensions, conflicts or controversies in the concepts contained within the question itself, for example ‘Is it possible to make a deliberate mistake?’ where there is an internal conflict between the concepts ‘deliberate’ and ‘mistake’, or one that has no determinate answer and where the possible answers may lead to conflict, such as ‘What is the mind?’» (Worley, 2015, p.20).

With this distinction in hand, Worley goes on to argue that the sorts of questions that are best placed to elicit the exercise of critical thinking in classroom discussions are *conceptually open* questions that, at the same time, are *grammatically closed*: “Should mobile phones be permitted in schools?”, “Ought single-use plastic bags be banned?”, “Are dogs better than cats?”, “Should asylum laws aim to curb migrant arrivals?”, “Do gov-

ernments have a right to impose the death penalty?”. Contrary perhaps to our intuition, the use of *grammatically open* and *conceptually open* questions are *not* as well placed to permit the exercise of critical thinking capability. Classroom discussions commencing with questions like “What causes cancer?” or “What motivates people to commit murder?” become content-laden, immediately alienating discussants who happen to be unfamiliar or disinterested with the topic at hand.

However, the reason why conceptually open questions that are grammatically closed are suitable for engendering classroom discussions is because a person’s answer to a grammatically closed question becomes their argument’s conclusion: “No, [mobile phones should not be banned]” and the reasons one provides now become that student’s premises (“Because mobile phones are distracting”).

The role of the teacher now changes from that of a disseminator of outdated information and that of an authority figure, to a facilitator of inquiry. Aware of the distinction between two types of open and closed questions, and how to spot them, and able to use procedural questions to encourage intellectual depth and rigor, classroom talk can now more readily be metamorphosed into opportunities for students to enact their thinking skills; to reason, to justify, to disagree and to change one’s mind. It is here, too, that perspective-taking competency, comes to the fore and whose elicitation and development by the teacher-educator can, and should, be cultivated and encouraged. It is through such purposeful questioning, through problematising and carefully crafted disagreement, that critical

thinking competency can be promoted and has the best opportunity to thrive. A question, writes Lipman, often “serves as a lure to make students aware of an underlying problem. The problem is, in a sense, the iceberg, and the question is the visible tip of the iceberg.” (p. 32)

6. Conclusion

Teaching critical thinking is now commonplace in Australia, having recently been embedded in the *Australian Curriculum*. In the State of Victoria, critical (and creative) capability has been elaborately *scoped and sequenced*, setting out on a developmental learning continuum what students are expected to learn and what teachers are expected to assess. Significant strides have been made, both in the assessment of critical thinking and in the reporting of them. If critical thinking (skills and dispositions) can be evidenced by what students can make,

do, say and write, then the prevailing view is that it can be learnt, taught, assessed and reported on, just as confidently as with any other discipline.

Questioning will always remain an important pedagogical tool. After all, it allows teachers to access information about what students comprehend and know. (Christenbury & Kelly, 1983, p. 2) However, understanding how to initiate questioning strings that promote the development of critical thinking and inquiry, or to be able to identify them when they organically occur, requires a more nuanced understanding of question types and of their relationship with higher-order thinking. Initial teacher education providers have an especially important role to play here. There is no doubt that effective questioning is a skill and, like any other skill, requires attention if it is to be done well.

References

- Blair, J. A.** (2019). *Studies in Critical Thinking*. Windsor Studies in Argumentation (Vol. 8). Digital Edition available from: <https://windsor.scholarsportal.info/omp/index.php/digital-press/catalog/book/132> [Accessed 19.03.20].
- Christenbury, L., & Kelly, P. P.** (1983). *Questioning A Path to Critical Thinking*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Davies, M.** (2018) *Computer Aided Argument Mapping*. Presentation (2019) University of Melbourne.
- Davies, M., Barnett, A., & Van Gelder, T.** (2019) Using Computer-Aided Argument Mapping to Teach Reasoning. In J. A. Blair (Ed.), *Studies in Critical Thinking* (pp. 131-175). Windsor Studies in Argumentation Vol. 8.
- Dewey, J.** (1998). *How We Think*. Dover Publications. (The beginnings of the modern tradition of critical thinking; first published by Heath and Co. 1909.)
- Ennis, R. H.** (1962). A Concept of Critical Thinking: A Proposed Basis for Research in the Teaching and Evaluation of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, 32, no. 1, 1962, pp. 81-111.
- Facione, P. A.** (1990). *The Delphi Report. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for purposes of Educational Assessment and Instruction*. Executive Summary. California Academic Press. The complete APA Delphi Report is available as ERIC Doc. No.: ED 315423.
- Fisher, A.** (2019). What Critical Thinking Is. In Blair J. (Ed.), *Studies in Critical Thinking* (pp. 7-32). Available from: <https://windsor.scholarsportal.info/omp/index.php/digital-press/catalog/book/132> [Accessed 19.03.20].
- Gardner, S.** (1996). Inquiry is no Mere Conversation (or Discussion or Dialogue) Facilitation of Inquiry in Hard Work. *Analytic Teaching*, 16 (2), pp. 102-111.
- Glaser, E.** (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking: Advanced School of Education at Teacher's College, Columbia University*. New York: AMS Press.
- Griffin, M. M., & Robinson, D. H.** (2005). Does spatial or visual information in maps facilitate text recall? Reconsidering the conjoint retention hypothesis. *Educational Technology Research and Development*, 53, pp. 23-36.
- Hart M.** (1981). *Philosophy in the Classroom, 2nd Edition*. By Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, and Frederick S. O. Scanyan. Philadelphia: Temple University Press, 1980. NASSP Bulletin, 65(443), p. 118.
- Karada, F., & Yıldız Demirta, V. Y.** (2018). The Effectiveness of The Philosophy with Children Curriculum on Critical Thinking Skills of Pre-School Children. In *Ted Eğitim ve Bilim*, 43(195), pp. 19-40. DOI: 10.15390/EB.2018.7268
- Lipman, M.** (1991). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Lipman M.** (2009). Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. In E. Marsal, T. Dobashi & B. Weber (Eds.), *Children Philosophize Worldwide: theoretical and Practical Concepts* (pp. 23-43). New York: Peter Lang GmbH
- Paul, R. W.** (1992). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Scriven, M.** (1976). *Reasoning*. New York: McGraw-Hill.
- Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B. H.** (2017). *Non-cognitive impacts of philosophy for children*. Project Report. School of Education, Durham University, Durham.
- Siegel, H.** (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. New York: Routledge.
- Topping, K. J., & Trickey, S.** (2004). Philosophy for children: a systematic review. *Research Papers in Education*, 19:3, pp. 365-380. DOI: 10.1080/0267152042000248016
- Topping, K. J., & Trickey, S.** (2007) Collaborative philosophical inquiry for schoolchildren: Cognitive gains at 2-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 787-796.
- Van der Brugge, E.** (2018). *The use of argument mapping in improving critical thinking*. PhD thesis, School of Historical and Philosophical Studies.
- Van Gelder, T., Bissett, M., & Cumming, G.** (2004). Cultivating Expertise in Informal Reasoning. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 58 (2), pp. 142-152.
- Worley, P.** (2015) Open thinking, closed questioning: Two kinds of open and closed question. *Journal of Philosophy in Schools*, 2 (2), pp. 17-29.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11201

Dalla cultura delle “evidenze” alla trasformazione delle pratiche. Criticità e prospettive per la ricerca educativa

From the culture of “evidence” to the transformation of practices. Critical issues and perspectives for educational research

Giovanni Bonaiuti¹

Sintesi

La ricerca educativa è da tempo attraversata da un serrato dibattito sollevato dai sostenitori dell'*evidence-based education* sull'auspicabile possibilità di fondare le pratiche didattiche sui risultati della ricerca. L'idea di fondo è che, sebbene l'educazione si presenti come uno degli ambiti più complessi e mutevoli dell'agire umano, la ricerca abbia la possibilità di sedimentare conoscenze affidabili capaci di consentire decisioni ponderate e risultati più efficaci. Questo lavoro analizza e discute i concetti di base della proposta alla luce delle principali obiezioni che ne vengono mosse e presenta le iniziative internazionali e la proposta italiana dell'associazione SAPIE suggerendo, in conclusione, i motivi per un'adozione critica e riflessiva dei risultati della ricerca nella pratica educativa.

Parole chiave: Evidence-based education, Rapporto tra teoria e pratica, Ricerca educativa.

Abstract

Educational research has long been characterized by an intense debate raised by supporters of *evidence-based education* on the desirability of basing educational practices on research results. The basic idea is that, though being education one of the most complex and variable areas of human action, research can help gather and settle reliable knowledge, which in turn can help reach more informed decisions and tangible results. This article, after analysing and discussing the basic concepts of the proposal, including the main objections it has raised, and after presenting the international initiatives and the Italian proposal of the SAPIE association, ends by suggesting the reasons for a critical and thoughtful adoption of the research results in educational practice.

Keywords: Evidence-based education, Relationship between theory and practice, Educational research.

1. Università di Cagliari, g.bonaiuti@unica.it

1. Introduzione

Anche in Italia, nell'ambito della ricerca educativa, si è da qualche anno aperto un dibattito attorno al concetto di "evidenza" intesa come prova tangibile e dunque criterio di verifica dell'affidabilità di un metodo, di un approccio didattico, di un programma di lavoro e, in ultima istanza, di una teoria pedagogica. Il concetto si lega quindi all'idea di efficacia, a sua volta intesa come capacità di produrre pienamente l'effetto richiesto o desiderato. Il clima culturale nel quale si sviluppa questo orientamento, oggi noto con il nome di *evidence-based education* (EBE), è quello anglosassone dove dagli anni Novanta del secolo scorso si fanno pressanti le esigenze di orientare le politiche ministeriali e le riforme educative a criteri oggettivi al fine di migliorarne i risultati. L'idea è quella di investire sulle pratiche di successo, ovvero su ciò che ha dato prova di "funzionare", esattamente come richiama il nome dell'iniziativa "What Works Clearinghouse" istituita a questo scopo, nel 2002, dal Dipartimento della Pubblica Istruzione degli Stati Uniti. L'insoddisfazione per i risultati delle prestazioni degli studenti e dei sistemi scolastici, in questo caso, muove critiche alla ricerca educativa, prima ancora che a insegnanti e dirigenti scolastici. Tra le prime e più influenti voci di questo orientamento si annovera l'intervento di Hargreaves (1996) alla britannica Teacher Training Agency, volto a richiamare l'urgenza di imprimere alla ricerca educativa caratteri di maggiore rigore e scientificità per arrivare, come avviene in ambito medico, a capitalizzare i risultati e costituire raccolte struttu-

rate di conoscenze capaci di alimentare le pratiche. L'aspirazione è dunque quella di trasformare, al contempo, sia la ricerca che le pratiche (Slavin, 2002). Dalla ricerca ci si aspettano prove forti e rigorose di efficacia, frutto di indagini empiriche sui cui risultati si determini nel tempo un crescente consenso da parte della comunità scientifica. La strada indicata è quella di programmi sistematici e coordinati di indagine orientati a fornire risposte alle domande e ai problemi con cui quotidianamente si devono confrontare i decisori politici e le scuole. Da chi opera nei sistemi educativi e scolastici, invece, ci si attende una progressiva emancipazione da scelte guidate dal buon senso della tradizione e della saggezza popolare, ormai incapaci di dare risposte adeguate alle sfide della complessità del ventunesimo secolo (Whitehurst, 2002). Per sostenere una professionalità complessa come quella dell'insegnante è necessario poter contare su una ricerca capace di aspirare a un ruolo sociale rilevante e diventare punto di riferimento affidabile per insegnanti ed educatori, ossia dimostrarsi capace di offrire risposte concrete alle questioni rilevanti della didattica quotidiana (Calvani e Vivianet, 2014; Coe, 1999; Davies, 1999; Hargreaves, 1996; Slavin, 2002). Comunque la si voglia vedere, questa visione, che da più parti e senza mezzi termini è stata tacciata di ingenua e riduzionistica riproposta di paradigmi neopositivisti piegati a logiche utilitaristiche, ha contribuito a riaccendere l'interesse per il tema della ricerca educativa (in particolare sul "senso" della ricerca, prima ancora che sui metodi) e sta obbligando un po' tutti a fare i conti con una serie di nuove risorse informative, pre-

cedentemente poco diffuse, come le sintesi sistematiche della ricerca nelle loro diverse espressioni (*systematic review*, meta-analisi, *best evidence synthesis* ecc.).

2. Il difficile rapporto tra ricerca e pratica professionale

Una delle principali ambizioni di quanti lavorano all'idea di una *evidence-based education* è la capitalizzazione delle conoscenze. Senza negare il fatto che ogni situazione sia irriducibilmente unica, diversa e irripetibile è incontrovertibile che il fare tesoro delle conoscenze possedute e delle esperienze maturate sia alla base di ogni decisione. Il nostro cervello è costantemente impegnato a predire il futuro usando la memoria come fonte di elaborazione anticipata degli eventi. Davanti a ogni decisione da prendere, quello che viene fatto, e non solo dagli umani, è confrontare indizi, prevalentemente nella forma di stimoli sensoriali, a configurazioni situazionali simili a quelle note. Come aveva già evidenziato Dewey (1961), ogni dubbio così come ogni nuovo problema da risolvere induce, più o meno consapevolmente, ad evocare memorie di cose agite, osservate, ascoltate o lette, ovvero a richiamare alla mente situazioni capaci di suggerire risposte e possibili soluzioni. Questo avviene perché confidiamo nell'idea che esistano nessi di causalità tra le azioni e gli effetti conseguenti. Benché non ci sia certezza assoluta sulla tipologia e l'intensità degli esiti di ogni nuova azione, l'esperienza suggerisce che sia ragionevole aspettarsi risposte analoghe a quelle ottenute in situazio-

ni simili nel passato. Dando una pedata a un cane non possiamo fare a meno di immaginare che una delle conseguenze più probabili sia una sua reazione violenta. L'idea di evidenza si basa sull'idea che le conseguenze dell'agire umano abbiano delle regolarità e che queste siano in qualche modo manifeste, dunque osservabili e intelligibili. La parola "evidenza", non a caso, proviene dalla stessa radice latina del verbo "vedere", ed è dunque etimologicamente connessa al manifestarsi sul piano sensibile, immediato, di un effetto. Se le conseguenze delle azioni non avessero delle regolarità o non esistesse la possibilità di osservare le conseguenze delle azioni, dovremmo dedurre che la realtà è instabile e inconoscibile. La ricerca educativa, come ogni altra ricerca, ha senso proprio se si presuppone una qualche stabilità nei nessi di causalità. Però, come lo stesso Dewey (ibidem) avverte, il pensiero necessita di essere educato per poter fare inferenze corrette; non tutte le azioni traggono origine da ragionamenti accurati e appropriati: l'istinto, le routine, le superstizioni esercitano influenze rilevanti sui processi decisionali. Il mito della caverna di Platone raffigura bene il concetto di come le credenze, nella forma di narrazioni sulle cause di ciò che crediamo essere alla base della realtà, possono impedire di assumere decisioni diverse da quelle note. Il salto di qualità avviene quando il pensiero diventa razionale e usa i dati disponibili come base per una riflessione logica e al tempo stesso critica. Per questo motivo, nella prospettiva dell'*evidence-based education*, in linea con la lunga tradizione scientifica occidentale inaugurata dalle intuizioni galileiane, si ritiene utile partire

dall'interpretazione dei dati dell'esperienza, insistendo però sull'esigenza di andare oltre al fatto singolare, aumentando le rilevazioni prodotte da persone e in contesti diversi. Il concetto di fondo si riassume nell'esigenza di muovere dall'analisi degli effetti che derivano dalle azioni educative presupponendo che gli effetti, bene o male si riproporranno in maniera simile in situazioni diverse e, soprattutto, che le evidenze aumentino all'aumentare delle prove e dunque al progressivo decentramento dal campo di esperienza soggettivo. I distinguo, su questo punto, sono però radicali. Se anche fosse possibile basare le decisioni sulle consapevolezze maturate con la pratica, è pensabile poterlo fare su esperienze altrui o, peggio ancora, su risultati di esperimenti svolti in contesti lontani? Biesta (2007), uno dei maggiori critici dell'approccio EBE, rimarca come il processo di azione-riflessione-azione è sempre un processo incarnato, intessuto nei significati, nelle interpretazioni e nei vissuti dell'esperienza soggettiva diretta e dunque non trasferibile ad altri o in altri contesti, ovvero (riprendendo a sua volta Dewey) che "nessuna conclusione di una ricerca scientifica possa essere convertita in regole dirette dell'arte educativa". Tuttavia, anche Biesta (2007, p. 16) arriva a riconoscere che questo tipo di conoscenze possa comunque contribuire ad affrontare la risoluzione dei problemi in modo più intelligente. Hammersley (2005), altro deciso oppositore all'EBE, pone l'accento sui motivi di fondo per cui né le decisioni politiche, né la pratica possano basarsi sui risultati della ricerca: le finalità e la natura sono diverse. La ricerca muove da posizioni di scetticismo organiz-

zato e non offre soluzioni pragmaticamente orientate, non dice cosa sia giusto o sbagliato, né cosa si sarebbe potuto fare. Gli esiti di una ricerca, inoltre, sono limitati, provvisori e offerti in maniera distaccata affinché possano essere verificati o falsificati. A queste posizioni critiche Davies (1999) risponde in difesa dell'EBE sottolineando come il divario esistente tra ricerca educativa e insegnamento, senza dubbio vero, lo sia in modi diversi da quelli suggeriti dai critici. Il vero problema sta nel fatto che negli insegnanti non è radicata la cultura del confronto, dell'impiego di dati che la ricerca ampiamente fornisce per informare la propria pratica quotidiana. Si tratterebbe dunque di aiutare gli insegnanti, come avviene in ambito medico, a unire la propria esperienza ai risultati della ricerca. Come è avvenuto in molte aree della pratica clinica, non si tratta di fornire indicazioni che sostituiscano il giudizio o l'esperienza medica, ma di unire queste due dimensioni della conoscenza per fornire una solida base per riflettere prima di agire. L'intento non è quello di orientare deterministicamente la pratica, quanto di ampliare lo spettro delle conoscenze mettendo a disposizione degli insegnanti informazioni comprensibili e snelle, in particolare nella forma di sintesi della letteratura. La ricerca educativa, del resto, non individua leggi, enunciati assoluti validi in ogni tempo e luogo, ma asseriti che esprimono una regolarità tendenziale, capace di manifestarsi a parità di condizioni di partenza (Trincherò, 2002). L'obiettivo, dunque, non è quello di fornire "ricette", quanto di rendere disponibili repertori validati delle migliori evidenze empiriche, o conoscenze affidabili sulle pratiche di

successo, che integrate con le competenze professionali possono consentire di prendere decisioni didattiche (Whitehurst, 2002).

Le opzioni a disposizione dell'insegnante sono, e non potranno, che essere plurali, ma la disponibilità dei dati di ricerca, in particolare quando gli insegnanti si trovino a condividere collegialmente una cultura del miglioramento, forza a uscire dalla logica autoreferenziale del "va bene perché abbiamo sempre fatto così". Come sottolinea Calvani (2011), la chiave di volta sta nell'assumere un'accezione epistemologica avveduta della "capitalizzazione delle conoscenze" che deve dunque essere vista come capacità di focalizzare sistemi di "conoscenze sfidanti". L'insegnante consapevole che un obiettivo primario del proprio lavoro sia quello di "rendere visibile l'effetto del proprio intervento" (Hattie, 2009) lavora in team, osserva, riflette, compara; può partire dall'analisi del "cosa" la ricerca sostiene che funzioni in situazioni simili alla propria (*what works*), esaminare le circostanze specifiche che hanno caratterizzato il fatto (*under what circumstances*), ossia i contesti specifici come luoghi, persone, condizioni e periodo storico nel quale l'efficacia è stata rilevata (Pawson e Tilley, 2004) per arrivare, infine, a valutarne la concreta trasferibilità nel proprio contesto.

3. I diversi gradi dell'evidenza

Offrire al professionista una raccolta di conoscenze affidabili su fattori e opzioni metodologiche connesse ai molteplici problemi educativi è uno degli obiettivi dell'EBE. La costituzione di un tale repertorio è però

un'operazione complessa, non solo perché la ricerca educativa procede a macchia di leopardo senza un apparente disegno unificatore, ma anche perché sono ravvisabili contraddizioni e gradi diversi di affidabilità nei risultati. Un'idea generale, suggerita in medicina dalla rete di ricercatori indipendenti Cochrane, è assumere l'esistenza di una gerarchia nell'affidabilità delle conoscenze empiriche prodotte, raffigurabile sotto forma di una "piramide delle evidenze" (Fig. 1). Attingere ai dati meno rigorosi e validati posti alla base della piramide, può rappresentare una soluzione provvisoria in assenza di evidenze più accurate collocate al vertice e in cui la presenza di errori, influenze e distorsioni è minore. Nella rielaborazione proposta nell'immagine seguente, al livello più basso viene collocata la conoscenza acquisita attraverso l'esperienza diretta dal momento che gran parte del sapere di ogni insegnante, come di altri professionisti, è ottenuto in questa modalità. Schön (1993) mostra chiaramente come l'agire riflessivo su quel "groviglio di situazioni problematiche" incontrate nella vita quotidiana produca esperienze di innegabile valore tanto da poter parlare di una vera e propria epistemologia della pratica. L'esperienza soggettiva, però, si arricchisce quando, salendo ai livelli superiori, si unisce a quella di altre persone. Il concetto di "buona pratica", ad esempio, si distingue dalle conoscenze dirette e autoreferenziali per aver superato la soglia della riflessione individuale entrando in un dominio di comparazione intersoggettiva e pubblico confronto.

Se si accetta l'idea che le prove desunte

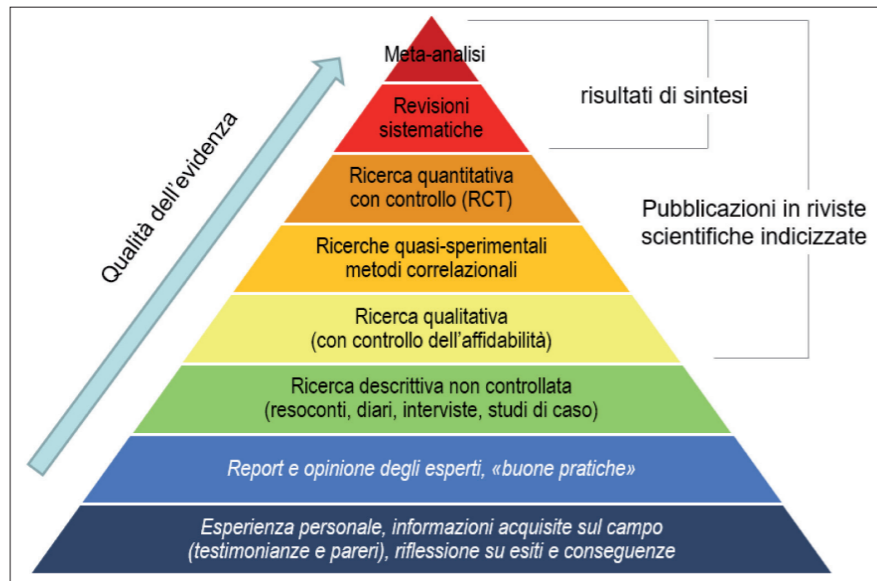


Fig. 1 - La piramide delle evidenze. Rielaborazione a cura dell'autore del "Cochrane triangle of evidence".

dalle esperienze empiriche consentano di capire cosa è successo, alcune situazioni consentono una maggiore affidabilità di quanto osservato. Questo tipicamente avviene all'aumentare dei dati raccolti e al ripetere le applicazioni e variando i contesti. In altre parole, l'esperienza diretta di un insegnante in una classe fornisce sì evidenze, ma a un livello più basso rispetto a repliche di questa esperienza in classi diverse con dati raccolti e verificati da terzi. Elementi dirimenti sono l'analitica formulazione del procedimento, l'accuratezza nella raccolta dei dati (indipendentemente dal fatto che siano di natura qualitativa o quantitativa), la presenza di controlli svolti da soggetti terzi, le repliche in situazioni diverse. In molti ambiti della ricerca scientifica le repliche degli studi più promettenti sono ritenute essenziali per passare a una comprensione più affidabile e meno dipendente dai contesti. Purtroppo, come rilevano Makel e Plucker (2014), benché "i fatti siano più importanti delle novità", in ambito educativo sono po-

chi i lavori di questo tipo dal momento che la ricerca tende a privilegiare l'originalità. Fortunatamente questo non impedisce la possibilità di raccogliere, ex post, delle sintesi di più lavori individuali che, sebbene svolti con protocolli di ricerca diversi, analizzano lo stesso fenomeno. Sono i lavori che nella piramide delle evidenze vengono collocati al vertice per la loro capacità di sintetizzare risultati di più ricerche su uno stesso tema, sperimentate da soggetti, in tempi e luoghi differenti. Senza entrare nel dettaglio delle caratteristiche e specificità di questo tipo di ricerche, e senza scendere nel dibattito relativo alle criticità presenti nei processi di produzione (per un approfondimento su questi aspetti si veda Pellegrini e Vivaret, 2018; testo che illustra accuratamente questi aspetti rivelando come il processo che porta alla sintesi delle ricerche sia tutt'altro che esente da difficoltà e fraintendimenti), possiamo dire che questi lavori basino la loro forza sull'idea che l'affidabilità derivi dalla quantità di conferme raccolte

perché, immancabilmente, all'aumentare del numero di prove raccolte i risultati si polarizzano e si consolidano su certi valori. Questo appare in maniera chiara con le meta-analisi. Gli studi svolti da Hattie (2009; 2012), autore che ha avuto il merito di mettere in luce le potenzialità connesse alla capitalizzazione delle conoscenze attraverso una imponente sintesi di migliaia di ricerche, permettono di notare come i risultati ottenuti non cambiano considerevolmente dallo studio pubblicato nel 2009, che si basava su 800 meta-analisi, al lavoro del 2012 che ha aggiunto ulteriori 100 meta-analisi. In altre parole, i valori sopra una certa soglia si stabilizzano. Quando si parla di meta-analisi, ovvero di uno dei prodotti che contribuiscono maggiormente a concretizzare le aspirazioni dell'EBE, si fa riferimento a una tipologia di lavori basati su statistiche capaci di fornire dati di sintesi dei risultati di più ricerche (dette: primarie) su uno stesso

tema. Uno degli indici più utilizzati è l'*effect size* (ES), una misura standardizzata dell'impatto di una variabile. Questo indice statistico mette in relazione i risultati medi ottenuti intervenendo sulla variabile indipendente, ad esempio con l'introduzione in classe di un'innovazione, rispetto a quelli che si hanno in un gruppo di controllo in cui tale azione non sia stata compiuta. In educazione, un ES diventa apprezzabile, secondo Hattie (2009), quando supera la soglia dello 0,40. Come è possibile rilevare dalla Tab. 1, che illustra alcuni dei fattori che la ricerca ha evidenziato come particolarmente efficaci nel promuovere l'apprendimento, gli *effect size* rilevati dal primo lavoro di sintesi di ricerche secondarie basate su 50.000 articoli (Hattie, 2009) non sono dissimili da quelli conseguenti all'aggiunta di ulteriori 7.518 lavori primari del secondo lavoro (Hattie, 2012).

Effetto/azione indagata	ES (2009)	ES (2012)
La pratica dell'autovalutazione da parte degli studenti	1.44	1.44
Provvedere alla valutazione formativa	0.90	0.90
Feedback	0.73	0.75
Pratica intervallata nel tempo invece che massiva	0.71	0.71
Strategie metacognitive	0.69	0.69
Considerare le preconcoscenze	0.67	0.65
Insegnare strategie per risolvere problemi (<i>problem-solving teaching</i>)	0.61	0.61
Apprendimento cooperativo piuttosto che individualistico/competitivo	0.59	0.54
Usare mappe concettuali	0.57	0.60
Mostrare passo-passo la soluzione di problemi (<i>worked example</i>)	0.57	0.57
Settare obiettivi (<i>goals</i>)	0.56	0.50
Fare domande (<i>questioning</i>)	0.46	0.48

Tab. 1 - Alcuni degli effetti indagati dalle ricerche sintetizzate da Hattie. Valori degli effect size riportati nell'edizione 2009 e in quella del 2012 che elabora ulteriori 100 meta-analisi.

4. Le realtà che si occupano di “evidenze”

L'idea di rendere disponibili le ricerche educative agli operatori, insegnanti, educatori, dirigenti, come pure ai decisori politici è stato uno dei primi obiettivi del movimento per l'*evidence-based education*. Dal momento che promuovere e realizzare ricerche di sintesi e diffonderne i risultati richiede un considerevole impegno economico, in alcuni Paesi sono sorti centri di ricerca specializzati. Nel Regno Unito, così come negli Stati Uniti e in Australia, i principali nuclei sono stati istituiti sotto l'egida di istituzioni governative allo scopo di alimentare e diffondere le conoscenze affidabili su cui basare programmi di riforma delle politiche scolastiche e azioni di formazione e sensibilizzazione. Negli Stati Uniti questo compito viene principalmente svolto dal What Works Clearinghouse, iniziativa promossa dal Dipartimento dell'Educazione del governo americano attraverso l'Institute of Education Sciences

(IES), nel Regno Unito le realtà principali sono la Education Endowment Foundation, che fa parte del What Works Network (iniziativa del Governo britannico focalizzata sulla diffusione in vari ambiti della cultura delle evidenze) e l'EPPI-Centre (Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre) che ha sede presso l'UCL Institute of Education, University College London.

Numerose altre iniziative, in varie parti del mondo, sono legate a fondazioni private e filantropiche, come pure a Università, enti no-profit e centri di ricerca pubblici e privati.

In Italia le istanze per una ricerca educativa informata alle evidenze e, conseguentemente, per la diffusione delle sue acquisizioni verso il pubblico di insegnanti, educatori e decisori politici è promossa da SAPIE, Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenza, un'associazione che riunisce ricercatori, insegnanti e reti di scuole attorno a questo specifico scopo. La Tab. 2 riporta le principali iniziative attualmente attive nei Paesi occidentali.

Iniziativa	Paese	Indirizzo internet
Best evidence encyclopedia	USA	www.bestevidence.org
Campbell Collaboration	NW	www.campbellcollaboration.org
CEM - Centre for Evaluation and Monitoring	UK	www.cem.org/evidence-based-education
Center for Research and Reform in education	USA	education.jhu.edu/crre/
Center for teaching	USA	cft.vanderbilt.edu
Coalition for Evidence-Based Policy	USA	coalition4evidence.org
EEF - Education Endowment Foundation	UK	educationendowmentfoundation.org.uk
EPPI-Centre	UK	eppi.ioe.ac.uk
Evidence Based Teachers Network	UK	ebtn.org.uk
Evidence based teaching	AU	www.evidencebasedteaching.org.au
Evidence for ESSA	USA	www.evidencefoessa.org
Evidence for learning	AU	evidenceforlearning.org.au
IEE - Institute for Effective Education	UK	the-iee.org.uk
SAPIE	IT	sapie.it
The Wing Institute	USA	winginstitute.org
Top Institute for Evidence Based Education Research	NL	www.tierweb.nl
Visible Learning	AU	visible-learning.org
WWC - What Works Clearinghouse	USA	ies.ed.gov/ncee/wwc/

Tab. 2 - Principali iniziative in atto nei Paesi occidentali.

L'obiettivo principale dell'esperienza italiana di SAPIE, così come per altre iniziative promosse a livello internazionale, è quello di un impegno finalizzato a migliorare i risultati della scuola. Mettere al centro dell'agenda la scuola significa riconoscerle un ruolo rilevante per il futuro delle giovani generazioni in un contesto globale sempre più interconnesso e competitivo. Per assumere il punto di vista della pratica, e quindi declinare sul “come” piuttosto che sul “cosa” fare, SAPIE ha scelto di connotarsi come associazione non accademica aperta a insegnanti, educatori, dirigenti scolastici. Solo dall'ascolto e dal confronto con chi opera concretamente nella pratica, infatti, è possibile indirizzare la ricerca. Quello che i professionisti vogliono solitamente sapere è cosa ci vorrà per farlo funzionare per me, per i miei studenti e nelle mie circostanze?

Se una delle critiche all'EBE, come abbiamo visto, rimarca le distanze esistenti tra i risultati della ricerca e la pratica e tra il *sapere che* qualcosa funziona e conoscere *come applicare* tali conoscenze nei diversi contesti (Bryk, 2015), SAPIE prova a dare una risposta integrando i risultati di ambiti diversi: l'EBE, l'*instructional design*, le neuroscienze cognitive, la pedagogia comparata e i lavori derivanti dall'analisi delle indagini internazionali come l'OCSE-PISA. Nel presentare quello che è un vero e proprio “manifesto” dell'associazione, finalizzato tra l'altro a delineare i presupposti di quella che gli autori definiscono come una scienza dell'istruzione e dell'apprendimento, Calvani, Trincherò e Vivanet (2018) suggeriscono come siano già disponibili conoscenze

significative e ormai acclamate, ovvero su cui sussistono chiari elementi di convergenza tra conferme empiriche provenienti da ambiti di ricerca diversi, capaci di orientare le scelte didattiche in classe e, a livelli più ampi, suggerire programmi di lavoro e politiche scolastiche complessive. La ricerca sperimentale, ad esempio, riconosce la validità a una serie di intuizioni formulate nel corso degli anni da autori diversi, si ricordano ad esempio (qui senza pretesa di esaustività) Ausubel, Bandura, Briggs, Bruner, Clark, Gagné, Marzano, Mayer, Merrill, Rosenshine, Spiro, Sweller, che gli autori del manifesto riassumono in “raccomandazioni” per gli insegnanti, ovvero aspetti primari da tenere in considerazione per svolgere attività didattiche efficaci quali: predefinire una struttura di conoscenza ben organizzata; rendere chiari gli obiettivi e trasmettere fiducia nel loro conseguimento, realizzando un clima sfidante; attivare preconcoscenze; scomporre e regolare la complessità del compito in funzione dell'expertise dell'allievo; orientare l'attenzione dell'allievo; diminuire il carico cognitivo estraneo; impiegare azioni di “modellamento guidato”; favorire una transizione progressiva dalle dimostrazioni alla pratica attiva; promuovere lo sviluppo dell'immaginazione mentale e dell'autospiegazione ovvero promuovere la metacognizione; utilizzare costantemente il feed-back per sostenere l'autoefficacia; favorire pratiche differenti in altri contesti e a distanza di tempo; potenziare la conservazione in memoria delle idee e procedimenti rilevanti (Calvani, Trincherò e Vivanet, 2018). Nonostante questi aspetti, per

altro ben focalizzati anche da Hattie (2012), non risultino particolarmente sorprendenti, esistono lavori come quello di Menichetti, Pellegrini e Gola (2019), che rilevano come le credenze didattiche e le cornici mentali che guidano le scelte di insegnanti e futuri insegnanti se ne discostino in larga parte. In meno della metà delle situazioni proposte le risposte dei futuri insegnanti intervistati (studenti iscritti al Corso di Studi in Scienze della Formazione primaria) concordano con quelle attese, ovvero con quelle maggiormente coincidenti con le rilevazioni *evidence-based*, e ancora meno quelle dei docenti in servizio (Menichetti, Pellegrini e Gola, 2019). Dati che sembrano suggerire, come evidenziato da Calvani e Trincherò (2019), l'influenza di illusorie suggestioni che diventano vere e proprie mode con le quali la scuola prova a reagire al clima di generalizzata sfiducia e disaffezione. L'inadeguatezza della scuola rispetto alle aspettative di una società complessa ed eterogenea, stretta tra le contraddizioni della globalizzazione e le sfide di un futuro incerto, porta facilmente a cercare risposte nel culto dell'innovazione. Non è difficile trovare conferma di questo nel rapido succedersi di modelli e proposte metodologiche sostenute con favore da importanti istituzioni e rilanciate dai social network la cui sintesi si concentra in "buzz-words" come *spaced learning*, didattica differenziata, *brain break*, *debate*, TEAL, *hands-on*, didattica per competenze, scuole senza zaino, *discovery learning*, spazio flessibile, didattica per scenari, *differentiated instruction*, CODING, *flipped classroom*, DADA, compiti autentici, scuola nel bosco,

extended learning, CLIL, robotica educativa, Classi 3.0 e numerose altre. Le idee che sono alla base di queste proposte rispondono a esigenze reali e molti degli assunti su cui si basano presentano elementi di buon senso. Ciò nonostante, la loro quantità, discordanza e provvisorietà finisce per alimentare confusione e disorientamento legittimando improvvisazione e spontaneismo. Il messaggio sottostante, ovvero che qualsiasi mezzo sia lecito purché porti a coinvolgere studenti sempre più distratti, finisce per riprodurre le stesse dinamiche e gli stessi problemi già visti nel passato e su cui non si è mai riflettuto abbastanza. Si pensi alle numerose esperienze di produzione di ipertesti in classe che negli anni Novanta del secolo scorso furono portate avanti con spirito pionieristico da appassionati insegnanti. Sicuramente contribuirono a sviluppare negli studenti più attivi competenze anche importanti su molti piani, ma non risultano evidenze sui miglioramenti nell'apprendimento disciplinare nei diversi ambiti (storia, scienze, letteratura ecc.) per cui queste vennero proposte.

L'approccio *evidence-based* che paradossalmente viene accusato di fornire ricette, cerca proprio di contrastare mode estemporanee e soluzioni basate su slogan semplicistici invitando a prendere quanto il passato può insegnarci, le "lessons learned", come base di riflessione. Sebbene sia vero che la ricerca non mostri cosa accadrà, ovvero che non possa stabilire a priori l'efficacia di un nuovo modello, in attesa che la ricerca proceda è possibile, guardando in contropiede, accorgersi di similitudini. Gli elementi su cui fondare le decisioni e con cui guida-

re i processi attuativi potrebbero, in buona misura, essere già disponibili. Non siamo all'anno zero della ricerca educativa e alcune acquisizioni possono essere assunte con una certa fiducia. Ad esempio, che la pratica distribuita nel tempo è più efficace di quella concentrata (Kang, 2016); che per apprendere è necessario avere occasioni di verifica dell'errore nella forma di etero-valutazione o di auto-valutazione meglio se con domande guida (Hattie 2009); che esperti e inesperti hanno modi diversi di pensare e i secondi hanno maggiore bisogno di sostegno nelle fasi iniziali (Clark, Nguyen & Sweller, 2006; Chen, Fan & Macredie, 2006); che la nostra mente deve essere attiva, focalizzata su un obiettivo, tende a distrarsi e non è in grado di svolgere il multitasking in molti compiti cognitivi (Hattie & Yates, 2013); che per insegnare bene non è utile conoscere gli stili cognitivi degli allievi (Clark, 2010; Kirschner, 2016); che troppe sollecitazioni ostacolano la concentrazione e l'apprendimento (Calvani e Trincherò, 2019); che l'introduzione delle tecnologie nella didattica non contribuisce da sola a migliorare i risultati di apprendimento (Tamim *et al.*, 2011) e molte altre ancora. I repertori offerti dalle iniziative internazionali che si occupano di EBE, disponibili online sui diversi siti, forniscono chiavi di lettura affinché i docenti possano collegialmente discuterne. Capitalizzare le conoscenze non significa imbrigliare il futuro, né ignorare le diversità delle situazioni e dei contesti, quanto riconoscere l'esigenza di portare la didattica a uscire ormai dall'"opinione" che attualmente la caratterizza (Zanniello, 2018). In educazione non esiste un'unica soluzione, né un unico me-

todo. Ciò nonostante non tutte le soluzioni hanno lo stesso valore, né è sufficiente l'entusiasmo per insegnare (Calvani e Trincherò, 2019).

5. Conclusioni

L'invito a prestare attenzione ai risultati della ricerca empirica sta progressivamente raggiungendo anche le scuole, gli insegnanti e gli educatori italiani. L'idea di fondo, rilanciata dal manifesto per una cultura delle evidenze promosso dall'associazione SAPIE, è che sia possibile oltre che necessario fare tesoro dei dati dell'esperienza e che sia importante avvicinare la ricerca educativa a chi opera professionalmente nei contesti educativi al fine di focalizzare problemi e priorità.

Nonostante non tutta la ricerca educativa possa e debba essere empirica (anche il presente contributo, ad esempio, non lo è), dal momento che sono necessari i fatti, ma anche le concettualizzazioni da cui questi muovono e le discussioni che ne conseguono, una serie di ragioni richiamano all'importanza delle "prove". Una di queste è rappresentata dalla insoddisfazione per i risultati dei sistemi educativi messi costantemente alla prova dai report comparativi internazionali; interessante vedere, in questo senso, come i mass media dei Paesi occidentali seguano con apprensione i risultati di ogni edizione dei test PISA. C'è un crescente bisogno di scuole che funzionino, di insegnanti efficaci e di interventi formativi adeguati alle esigenze di un'utenza sempre più eterogenea. In questo clima di incertezza, insegnanti e decisori politici subiscono il fascino di mode e disordinate

rincorse all'innovazione tecnologica e metodologica. Pretendere basi empiriche e verifiche sui risultati di ogni proposta rappresenta un modo, sicuramente non l'unico, per stabilire quali siano gli interventi più promettenti e giustificare quali pratiche dovrebbero essere sostenute e divulgate. Ogni approccio, se assunto dogmaticamente, può ostacolare l'avanzamento conoscitivo, che richiede invece distacco e atteggiamenti prudentiali e riflessivi. Non è un caso se anche sull'EBE si sia aperto un acceso dibattito specie in quei contesti, come l'Australia, dove si è rapidamente affermato grazie a zelanti, quanto poco obiettivi, sostenitori dell'*effect size*. In questi contesti, legittimamente, si moltiplicano i dubbi su programmi assunti (McKnight e Morgan, 2019). Il rischio maggiore è il culto del "dato statistico" e l'applicazione acritica di linee guida basate su studi randomizzati e controllati prescindendo dalle differenze soggettive e dalle specificità culturali. Spingere la funzione dei risultati ottenuti dai lavori di sintesi ben oltre la loro effettiva capacità di informare la pratica educativa è il rischio che corre l'EBE di trasformarsi in un'ennesima pericolosa moda (Ladwig, 2018).

La strada più promettente, allora, è quel-

la che considera i risultati offerti dalla ricerca come ipotesi di lavoro su cui riflettere, più che direttive da applicare. Lo spirito di fondo dell'EBE non è quello di suggerire liste di *effect size* da acquisire acriticamente, ma offrire dati da discutere, comprendere e interpretare per procedere, eventualmente, anche verso decisioni diverse. Un dato numerico, da qualunque sintesi esso discenda, richiede di essere inquadrato in una cornice concettuale più ampia e non sarà mai sufficiente a orientare le scelte e garantire risultati. La complessità e la specificità di ogni situazione richiede ogni volta una risposta inedita e calibrata. Risposta che deve partire dal comprendere "perché" in letteratura un determinato approccio si è dimostrato preferibile ad altri in situazioni simili alla propria e procedere con il riflettere sul "se", sul "quando" e sui diversi "come" (i modi) in cui divenga possibile l'implementazione nel proprio specifico. Per questo motivo è necessario lavorare affinché insegnanti ed educatori sviluppino una cultura delle evidenze e, soprattutto, vengano resi disponibili compendi informativi sulle sintesi della ricerca agili e comprensibili. Si tratta di un lavoro impegnativo, ma a cui è importante continuare a lavorare.

Bibliografia

- Biesta, G.** (2007). Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), pp. 1–22.
- Bryk, A. S.** (2015). 2014 AERA Distinguished Lecture: Accelerating How We Learn to Improve. *Educational Researcher*, 44(9), pp. 467–477.
- Calvani, A.** (2011). «Decision Making» nell'istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *ECPS - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (3), pp. 77–99.
- Calvani, A., & Trincherò R.** (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., Trincherò, R., & Vivanet, G.** (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.I.E. *ECPS - Educational Cultural and Psychological Studies*, (18), pp. 311–339.
- Calvani, A., & Vivanet, G.** (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, (9), pp. 127–146.
- Chen, S. Y., Fan, J. P., & Macredie, R. D.** (2006). Navigation in hypermedia learning systems: Experts vs. novices. *Computers in Human Behavior*, 22(2), pp. 251–266.
- Clark, R. C.** (2010). *Evidence-Based Training Methods*. Danvers, MA: ASTD.
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J.** (2006). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Pfeiffer Wiley.
- Coe, R.** (1999). *A manifesto for evidence-based education*. Centre for Evaluation and Monitoring, pp. 1–6. Retrieved from www.cem.org/attachments/ebe/manifesto-for-ebe.pdf
- Cottini, L., & Morganti, A.** (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Davies, P.** (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), pp. 108–121. www.jstor.org/stable/3122195.
- Dewey, J.** (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1933).
- Hammersley, M.** (2005). The myth of research-based practice: The critical case of educational inquiry. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(4), pp. 317–330.
- Hargreaves, D. H.** (1996). Teaching as a Research-based profession: possibilities and prospects. In M. Hammersley (ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 3–17). London: Open University Sage Publications.
- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J.** (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London; New York: Routledge.
- Hattie, J., & Yates, G. C. R.** (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Abingdon, OX: Routledge.
- Kang, S. H. K.** (2016). The Benefits of Interleaved Practice for Learning. In J. C. Horvath, J. M. Lodge, & J. Hattie E (eds.), *From the Laboratory to the Classroom: Translating the Learning Sciences for Teachers* (pp. 79–93). New York, NY: Routledge.
- Kirschner, P. A.** (2016). Stop propagating the learning styles myth. *Computers & Education*, 106, pp. 166–171.
- Ladwig, B. J.** (2018). Here's what is going wrong with 'evidence-based' policies and practices in

- schools in Australia. *EduResearch Matters*. Retrieved from <http://www.aare.edu.au/blog/?p=2822>
- Makel, M. C., & Plucker, J. A.** (2014). Facts Are More Important Than Novelty. *Educational Researcher*, 43(6), pp. 304–316.
- McKnight, L., & Morgan, A.** (2019). The problem with using scientific evidence in education (why teachers should stop trying to be more like doctors). *EduResearch Matters*. Retrieved from <https://www.aare.edu.au/blog/?p=3874>.
- Menichetti, L., Pellegrini, M., & Gola, G.** (2019). Cornici mentali e stereotipi didattiche nella formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), pp. 351–374.
- Pawson, R., & Tilley, N.** (2004). Realistic evaluation. In S. Matthieson (ed.), *Encyclopaedia of evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pellegrini, M., & Vivanet, G.** (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Schön, D. A.** (1993). *Il professionista riflessivo per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Slavin, R. E.** (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), pp. 15–21.
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F.** (2011). What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning: A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study. *Review of Educational Research*, 81(1), pp. 4–28.
- Trincherò, R.** (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vivanet, G.** (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Roma: Carocci.
- Whitehurst, G. J. R.** (2002). *Statement of Grover J. (Russ) Whitehurst, Assistant Secretary for Educational Research and Improvement, Before the Senate Committee on Health, Education, Labor and Pensions*. Washington D.C. Retrieved from https://ies.ed.gov/director/speeches2002/06_25/2002_06_25.asp
- Willingham, D. T.** (2018). *Perché agli studenti non piace la scuola?*. Novara: UTET.
- Zanniello, G.** (2018). Condizioni per l'incidenza della ricerca didattica nel miglioramento della scuola. In A. Marzano & R. Tammaro (cur.), *Azioni formative e processi valutativi. Scritti in onore di Achille Maria Notti* (pag. 101-114). Lecce: Pensa Multimedia.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11208

Strategie efficaci per l'inclusione scolastica: 'realtà' della ricerca e 'rappresentazione' dei docenti

Effective strategies for school inclusion: 'reality' of research and 'representation' of teachers

Laura Sara Agrati¹

Sintesi

L'articolo affronta il tema dell'efficacia delle strategie didattiche sul piano inclusivo e invita ad approfondire criticamente la relazione tra quanto messo in evidenza dall'odierna ricerca e quanto fanno e si rappresentano i docenti, soprattutto in prospettiva della loro formazione professionale. Sulla base del confronto tra una sintesi delle evidenze offerte dalla letteratura e gli esiti di un'indagine esplorativa su dati quanti/qualitativi che ha coinvolto 150 docenti, il lavoro descrive un quadro di sostanziale convergenza, con alcune importanti differenze, tra 'realtà' della ricerca e 'rappresentazione' degli insegnanti e offre argomenti a favore di una professionalizzazione docente più personalizzata, che intervenga a trasformare le preconoscenze e che non fornisca solo contenuti.

Parole chiave: Strategie didattiche, Inclusione scolastica, Formazione dei docenti.

Abstract

The paper addresses the issue of effective teaching strategies on an inclusive level and invites to critically investigate the relationship between what is highlighted by today's research and what teachers know and represent, especially from the point of view of their professional training. By comparing the evidence-derived from the literature with the results of a survey on quantitative/qualitative data involving 150 teachers, the paper describes a picture of substantial convergence, though with some important differences, between the 'reality' of research and the 'representation' of teachers and offers evidence in favour of a more customized professionalization of teachers, able to transform foreknowledge and not only provide content.

Keywords: Teaching Strategies, School Inclusion, Teacher Training.

1. Università Telematica Giustino Fortunato, ls.agrati@unifortunato.eu

1. Introduzione

Dal punto di vista della formazione docente porre in maniera adeguata la questione sull'efficacia delle strategie didattiche nel favorire l'inclusione scolastica degli studenti implica, prima di tutto, chiarire i termini - *strategia*, *efficacia*, *inclusione* - e, immediatamente dopo, conoscere la differenza tra quanto è messo in evidenza dalla ricerca e quanto i docenti, invece, si immaginano, si rappresentano. Sarebbe, infatti, svantaggioso ignorare tale differenza e sostenere che la semplice conoscenza da parte dei docenti di quali siano le strategie efficaci possa di per sé indurli a farvi ricorso. Per rendere effettivo un cambiamento ed evitare che rimanga una spinta trasformativa 'dall'alto' è necessario conoscere davvero tutte le condizioni di possibilità che favoriscono una didattica inclusiva tra le quali va considerato, oltre l'impegno degli allievi, anche l'immaginario degli insegnanti (Caldin, 2019), il loro modo di pensare gli allievi e i processi di apprendimento, il proprio stesso insegnamento e la pratica didattica (Perla, 2013; Marshall & Smart, 2013).

Oggi gli insegnanti sono considerati 'gli attori più importanti del processo educativo' (Hattie, 2016, p. 69; Consiglio Europeo, 2009), gli agenti dell'effettivo cambiamento a scuola (Sibilio & Aiello, 2018; Biesta *et al.*, 2015) e quelli 'esperti' sono definiti tali perché capaci, tra l'altro, di 'identificare i modi più efficaci per presentare la loro disciplina' (Hattie, 2016, p. 73) e 'convinti che tutti gli studenti possano raggiungere criteri di successo² (Hattie, 2016, p. 74). Per questo, sul fronte della loro preparazione e formazione, è

necessario operare oltre che sulle *conoscenze* riguardo i processi apprenditivi e le strategie didattiche, anche sulle *precomprensioni*, ossia sulle idee personali riguardo gli allievi e le stesse strategie didattiche per, eventualmente, favorirne la decostruzione e la trasformazione (Marshall & Smart, 2013; Fabbri & Romano, 2017).

2. I termini in questione

L'*inclusione* scolastica è oggi chiaramente assunta come 'l'accessibilità e la partecipazione di tutti i bambini - indipendentemente dalla gravità della situazione di svantaggio sociale o di deficit nella quale si trovano - alla scuola comune' (Caldin, 2019, p. 259). Tale definizione è frutto del cambiamento culturale in seno alle politiche educative internazionali (UNESCO, 1994; ONU, 2006) e nazionali (Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012; D.Lgs. n. 66/2017); essa fa riferimento al 'processo che riguarda la trasformazione delle scuole e di altri centri per l'apprendimento per provvedere a tutti i bambini - maschi e femmine, studenti con minoranze linguistiche ed etniche, popolazioni rurali, affetti da HIV o AIDS, con disabilità e difficoltà di apprendimento' (UNESCO, 2009, p. 4) ed è chiaramente distinta dall'*integrazione* - che riguarda, invece, il 'porre gli studenti con bisogni educativi speciali solo parzialmente nelle classi regolari' (Mitchell, 2014, p. 298) - e dal *mainstreaming*. Tale tipo di inclusione è oggi operativamente possibile attraverso approcci globali all'organizzazione della scuola che favoriscono il coinvolgimento di tutti gli attori - dirigenti, referenti, docenti curricolari e di sostegno, famiglie, associazio-

ni ecc. - nel promuovere 'pratiche' (interventi formativi), 'culture' (ossia principi e valori) e 'politiche' (processi organizzativi) inclusive (Booth & Aiscow, 2002; Dovigo, 2014).

Anche il concetto di *efficacia* in educazione (Hargreaves, 1996; Hattie, 2009) è oggi più chiaro grazie alla ricerca *Evidence Based* (Slavin, 2004; Calvani, 2012; Trincheiro, 2013; Vivanet, 2014; Peterson & Dixon, 2014) e al dibattito sulle 'evidenze' (Marzano, Pickering & Pollock, 2001)³ che suggeriscono condizioni necessarie (empiricità) ma non sufficienti (trasferibilità e modello esplicativo - cfr. Vivanet, 2016) per affermare quali interventi didattici 'funzionino', vale a dire, quali abbiano effetti 'visibili'⁴ (Hattie, 2009) sugli apprendimenti degli studenti. Non è un caso se proprio la ricerca in pedagogia e didattica speciale abbia fornito, a tal proposito, un modello integrato di efficacia degli interventi (Cottini & Morgani, 2015; 2013; WWC-IES, 2013) utile a distinguere *efficacy* (risultati significativi in assoluto), *effectiveness* (effetti nel contesto reale) ed *implementation* (monitoraggio nel tempo) e ad analizzare sempre 'cosa funziona' (strategia, tecnica) all'interno delle specifiche 'circostanze' (per quali studenti, per quali obiettivi) (cfr. Pawson & Tilley, 2001; Biesta, 2007; cfr. dopo, Mitchell, 2014).

3. Strategie efficaci: realtà della ricerca

Dal punto di vista degli interventi didattici, sul piano terminologico, sarebbe necessario partire prima di tutto con la definizione di

'strategia' e solo dopo porsi la domanda su quali siano le strategie didattiche 'evidentemente' efficaci. In letteratura troviamo diverse definizioni di 'strategia didattica' (*teaching strategy*): 'una configurazione di atti di insegnamento che serve ad ottenere certi esiti e a ridurre certi altri' (Smith, 1963, p. 78) sulla base di due principali fattori, il contenuto disciplinare ('subject matter') e l'armamentario procedurale, ossia la strategia vera e propria e la tattica; ne deriva una sorta di piano d'azione che include 'strutture, comportamenti dello studente attesi (dal docente), tradotti in obiettivi di insegnamento e una descrizione delle tattiche necessarie per attuare la strategia' (Strasser, 1967, p. 81).

Dal punto di vista formale le strategie, in generale, possono distinguersi sul piano organizzativo (lavoro di pianificazione e allestimento dell'ambiente di apprendimento), valutativo (scelta dei criteri per il controllo sia dei prodotti che dei processi) e istruttivo, ossia le forme di organizzazione, i set di formati relativi allo svolgimento operativo di un intervento didattico (cfr. lezione, *problem-solving*, discussione, ecc.), definite 'didattiche in senso stretto' (Calvani, 2002, p. 144) e distinte in base a criteri come: a. il controllo richiesto da parte del docente o dello studente, b. il grado di prestrutturazione del materiale, c. la quantità e la direzione delle interazioni (Clark, 2000). Le strategie didattiche possono essere allora considerate azioni intenzionali, coerenti e coordinate, caratterizzate da *riconoscibilità* della fisionomia, *trasferibilità/adattabilità* ai contesti, *utilità* pratica, *efficacia* comprovata

2. Caldin fa notare che 'se gli insegnanti, per primi, non sognano l'alunno, pensando di poter liberare le sue potenzialità nascoste, attraverso un progetto educativo e didattico audace, emancipativo e condiviso nel e con il gruppo classe' (Caldin, 2019, p. 263) quella occasione trasformativa, finalmente esplicita a livello culturale ma generale, 'rischia di non incidere sul potenziamento dei processi di insegnamento e apprendimento' (idem).

3. Cfr. studi meta-analitici che ricorrono all'effect-size (differenza tra le medie di due campioni in rapporto allo scarto tipo - deviazione standard - rispetto alla popolazione di riferimento, Hattie, 2016, p. 46) o la review-research based (Webster & Watson, 2002; Tranfield, Denyer, Smart, 2003).

4. Hattie utilizza il parametro statistico dell'effect-size (ES - cfr. d di Cohen = 0.40 assunto come 'punto cardine') per procedere alla correlazione tra le strategie prese in esame e i risultati di apprendimento conseguiti. Critiche all'utilizzo di tale parametro provengono da aree di indagine statistica (Bergeron & Rivard, 2017) e psicologica (Slavin & Smith, 2009) e riguardano, nello specifico, il peso assunto dalla grandezza del campione esaminato. Per una disamina, in generale, sulla fondatezza delle critiche cfr. Pellegrini, 2017.

(Bonaiuti, 2014). Operando una sintesi tra la formalizzazione proposta da Calvani (2002) e ripresa da Bonaiuti (2014), i dati forniti da Hattie (2009; 2016) e integrati da Mitchell (2014) e Marzano (2017), è possibile giungere a un quadro delle strategie didattiche considerate efficaci da parte della ricerca, sicuramente non esaustivo, tuttavia utile a un primo confronto con il piano delle rappresentazioni degli insegnanti (cfr. § 3).

Tipo di strategia	Evidenza
Approccio recettivo-trasmissivo	
Esposizione classica erogazione di contenuti in forma più o meno articolata, senza specifici momenti di interazione, col supporto o meno di strumenti multimediali	Si differenzia per il ricorso a: a. esplicitazione di obiettivi/scopi per indirizzare le energie (Hattie, 2009 - ES = 0,56) b. anticipatori che favoriscono il raccordo tra vecchie e nuove informazioni (ES = 0,41) (Hattie, 2009) c. mappe concettuali/organizzatori grafici per sintesi/identificazione/organizzazione delle informazioni (ES = 0,57) (Marzano, 2000) d. esempi procedurali di soluzione dei problemi (ES = 0,53) (Marzano, 2007)
Esposizione multimodale adattamento del canale/modalità comunicativa dei contenuti in base alle caratteristiche degli studenti	Efficace in generale (Hattie, 2009 - ES = 0,41), soprattutto in relazione a specifici domini di apprendimento (van der Meij & de Jong, 2006 - es. efficacia del diagramma nel rappresentare contenuti qualitativi).
Approccio comportamentale (direttivo-interattivo)	
Istruzione sequenziale interattiva⁵ graduale presentazione di contenuti con frequenti prove di verifica	Ha effetto differente (Hattie, 2009) se: erogato in forma graduale (<i>mastery learning</i> , ES = 0,58), diretta (<i>direct instruction</i> , ES = 0,59) o granulare (istruzione programmata, ES = 0,29); organizzato in ragione delle caratteristiche degli studenti (Marzano & Scott, 2014) normodotati (ES = 0,99), con bisogni speciali e deboli capacità di apprendimento (ES = 0,86), con difficoltà nella lettura (ES = 0,89) e nel calcolo (ES = 0,50).
Modellamento (apprendistato)	Efficacia ricondotta al <i>direct instruction</i> (ES = 0,59), maggiore se associata ad attività metacognitive (ES = 0,64).
Supporto al comportamento positivo condivisione di un sistema di regole/ricompense per i problemi comportamentali	Effetto rilevante (ES = 1) che, nel caso dei comportamenti problematici in persone con disabilità, richiede il coinvolgimento di uno staff (Mitchell, 2014). Associato al <i>Behavioural approach</i> (BA) (ES = 0,93) con effetti differenti sulle abilità sociali (ES = 0,69) o le conoscenze accademiche (ES = 1,57); particolarmente efficace nei casi di autismo, ADHD e disturbo oppositivo. Associato anche al <i>social skills training</i> (Mitchell, 2014) ed efficace per studenti con BES, con disordini emotivi e comportamentali, sintomi depressivi, bullismo e a rischio di esclusione sociale.

5. Tale tipologia comprenderebbe strategie come task analysis, work breakdown structures, drill and practices, token economy, technology-based training (Bonaiuti, 2014, p. 42-43).

Approccio simulativo	
Studio del caso⁶	Efficacia moderata (ES = 0,33), fortemente legata all'esperienza pregressa e alla capacità di autoregolazione dello studente.
Simulazione simbolica⁷	Efficacia moderata (ES = 0,33), legata ai domini di conoscenze più (ES = 0,44) o meno note (ES = 0,27).
Game Based Learning (<i>educational o serious</i>) di stimolo alla motivazione	Effetto buono (ES = 0,51), che aumenta considerevolmente se le spiegazioni sono fornite per voce (ES = 1,24) e tramite personalizzazioni (ES = 1,06).
Approccio collaborativo⁸	
Mutuo insegnamento cfr. <i>mutual instruction, community of learners, reciprocal teaching, peer tutoring</i>	Effetto significativo (Hattie, 2009, ES = 0,76). Mitchell (2014) distingue <i>peer tutoring</i> (con funzione istruttiva - efficace con ritardo mentale, autismo, rischio di esclusione sociale, basse abilità di lettura, specie se ben organizzato e funzionale alla revisione del materiale, non all'introduzione di nuovi contenuti) e <i>peer influences</i> (con funzione di accompagnamento - efficace nelle condotte aggressive, difficoltà socio-emotive e comportamentali, autismo).
Apprendimento cooperativo cfr. <i>Learning Together and Alone, Jigsaw, Group Investigation</i>	Efficacia (Hattie, 2009) maggiore nell'apprendimento competitivo (ES = 0,54) ed individuale (ES = 0,59), minore in quello per gruppi eterogenei (ES = 0,41). Efficace nelle difficoltà di apprendimento nella scuola primaria, nella sordità anche severa, nelle difficoltà di comportamento associate a svantaggio sociale (Mitchell, 2014).
Discussione cfr. 'giro di tavolo', <i>brainstorming, metaplam</i>	Hattie (2009) associa le dinamiche dialogiche al <i>feedback</i> (ES = 0,73), alla valutazione formativa (ES = 0,90) e al <i>peer tutoring</i> (ES = 0,55). Mitchell (2014) sottolinea l'efficacia del <i>formative assessment</i> per studenti con livelli di apprendimento bassi e del <i>feedback</i> , soprattutto se tempestivo, esplicito e focalizzato su abilità specifiche, per studenti con disabilità.
Approccio esplorativo	
Problem Based Learning cfr. <i>Discovery Learning, Inquiry Based Learning (IBL), Process Oriented Guided</i>	Hattie (2009) distingue chiaramente <i>problem-based learning</i> (PBL, ES = 0,15), <i>inquiry-based learning</i> (IBL, ES = 0,31) e <i>problem-solving teaching</i> (ES = 0,61): nelle prime due gli studenti devono ricavare da soli i criteri e i metodi di soluzione; nell'ultimo questi, invece, sono esplicitati. È possibile farvi rientrare il 'metodo dei progetti' (Bonaiuti, 2014), associato al <i>learning by doing</i> e al <i>work breakdown structure</i> , sul quale, tuttavia, non sono stati condotti ancora studi specifici sull'efficacia.

6. Supporto all'osservazione, comprensione e capacità di valutazione (Bonaiuti, 2014), nella forma di dilemmi, problemi o modelli comportamentali (Jonassen, 2006).

7. Cfr. realtà virtuale o aumentata; *role play* e drammatizzazione.

8. Mitchell (2014) vi fa rientrare la collaborazione tra docenti (*Collaborative teaching*, CT) e tra docenti e famiglia (*Parent involvement and support*, PIS). Sul co-/team-teaching Hattie (2009) ha potuto utilizzare poche meta analisi - rilevando un ES basso (0,19) -, mentre alcuni (Scruggs, Mastropieri, McDuffie, 2007) si esprimono favorevolmente. Rispetto al secondo Mitchell fa notare che quando i familiari ricevono supporto nel gestire i comportamenti dei figli il processo stesso ne trae beneficio e distingue: a. *parent involvement* (lo stesso Hattie evidenzia quanto aspirazioni e aspettative delle famiglie impattino sugli esiti di apprendimento degli studenti - ES = 0,80); b. *parent training* - efficace nei disordini della condotta e oppositivi; c. *parent management training* - efficace nei disordini del comportamento sociale ed emozionale, ADHD e autismo.

Approccio metacognitivo-autoregolativo	
Supporto alla metacognizione e all'autoregolazione	Buon effetto (Hattie, 2009, ES = 0,69), soprattutto nell'apprendimento della lettura, con studenti con DSA, tramite esercizi di memorizzazione o unito all'istruzione diretta (Swanson, 2000 - ES = 0,84). Mitchell distinguere chiaramente: a. <i>strategie di istruzione cognitiva</i> (ES = 0,69) - visualizzare, pianificare, autoregolarsi, ricordare, analizzare, prevedere, pensare al proprio pensiero - efficaci nelle difficoltà di apprendimento, in una vasta area di domini disciplinari; b. <i>apprendimento auto-regolato</i> (ES = 0,64) - automonitoraggio, autocoscienza, autoefficacia attraverso esercizi di auto-verbalizzazione - efficaci con comportamento disturbante, autismo, ritardo mentale e disordini del comportamento; c. <i>strategie di memoria</i> (ES = 1,62, Lloyd, Forness, Kavale, 1998) come 'memonics' (esercizi tramite parola-chiave, lettera o immagine evidente ecc.) o strategie per l'attenzione, la rappresentazione mentale, per prove, <i>chunking</i> ecc. - efficaci nella disabilità in generale, nel ritardo mentale e nei disturbi del linguaggio; d. <i>revisione ed esercizio</i> (ES = 0,71), intesi come fare ricorso a nuove competenze in contesti diversi - efficaci per tutte le difficoltà di apprendimento.

Tab. 1 – Strategie efficaci: sintesi degli studi (Bonaiuti, 2014; Hattie, 2009; Mitchell, 2014; Marzano, 2011).

Tale sintesi, parziale e non specifica, è tuttavia sufficiente a far emergere alcuni aspetti sul piano della terminologia e della nomenclatura utilizzate.

Il primo riguarda la difficoltà nel ricavare classificazioni univoche.

I raggruppamenti proposti da Hattie e Mitchell non sono sempre del tutto assimilabili al primo livello di classificazione per 'architetture' di Calvani e Bonaiuti. Ad esempio, la strategia dell'istruzione diretta, rientrando nell'architettura comportamentale e associata all'istruzione sequenziale interattiva e al modellamento, viene accostata a volte ad approcci più collaborativi e metacognitivi (Swanson, 2000) - come il mutuo insegnamento, l'apprendimento collaborativo e la discussione - o alle stra-

tegie di *feedback*, *valutazione formativa* e *peer-tutoring* (Hattie, 2009). Ancora: la collaborazione tra docenti e famiglia, che per Mitchell rientrerebbe appieno tra le strategie inclusive, non appare nella classificazione per 'architetture', virtualmente assimilabile al piano organizzativo-progettuale dell'intervento e non alle strategie 'in senso stretto'⁹. L'assenza di una classificazione univoca emergeva, non a caso, sin nei primi studi meta-analitici: mente Marzano, Pickering e Pollock (2001) individuavano 9 categorie (cfr. Tab. 2) descrittive delle principali strategie di intervento didattico, uno studio successivo (Dean, Stone, Hubbell, Pitler, 2012) ha introdotto tre macro-categorie (cfr. Tab. 3) e modificato la denominazione di alcune delle strategie.

Strategie di insegnamento
Similitudini e Differenze
Sintetizzare e prendere note
Impegno e riconoscimento
Compiti a casa e Pratica
Rappresentazioni non-linguistiche
Cooperative Learning
Obbiettivi e Feedback
Ipotesi
Domande, suggerimenti e organizzatori avanzati

Tab. 2 - Le nove categorie di Marzano (Marzano, Pickering, Pollock, 2001).

Il secondo aspetto riguarda, invece, la difficoltà di giungere a una nomenclatura stabile, dal punto di vista dei termini e del loro significato. Alcune strategie, come 'mutuo insegnamento', 'metodo dei progetti', 'discussione', 'drammatizzazione', non sono presenti nelle rassegne internazionali ma assimilate ad altre categorie (es. 'discussione' associato a *feedback* e a *peer-tutoring* in Hattie, 2009). Altre volte la definizione della medesima strategia differisce: mentre Bonaiuti (2014) distingue le strategie di supporto alla metacognizione e all'autoregolazione tra *generali* (fissare gli obiettivi da raggiungere, riepilogare, classificare, schematizzare, porre domande, ecc.), *specifiche* (legate ad ambiti e attività particolari come parafrasare, realizzare un diagramma ecc.) e *metacognitive* vere e proprie (riferite alla consapevolezza dell'individuo circa l'impiego delle strategie cognitive - pianificare, regolare modalità di studio ecc.), Mitchell

Strategie di insegnamento
<i>A. Allestire l'ambiente per l'apprendimento</i> 1. Impostazione di obiettivi e feedback 2. Rafforzare l'impegno e fornire riconoscimento 3. Apprendimento cooperativo
<i>B. Aiutare gli studenti a sviluppare la comprensione</i> 1. Suggerimenti, domande e organizzatori avanzati 2. Rappresentazioni non linguistiche 3. Riassumere e prendere appunti 4. Assegnare compiti e pratica
<i>C. Aiutare gli studenti ad estendere ed applicare la conoscenza</i> 1. Identificare Similitudini e Differenze 2. Generalizzare e Verificare Ipotesi

Tab. 3 - Le tre macro-categorie dello studio di Dean (Dean, Stone, Hubbell, Pitler, 2012).

(cfr. Tab. 1) è solito distinguere *strategie di istruzione cognitiva*, di *auto-regolazione*, di *memoria* e di *revisione ed esercizio*.

Un terzo aspetto riguarda l'assunzione implicita nel tenere distinte le strategie didattiche in generale e quelle a supporto degli studenti con difficoltà. Sia dal punto di vista sostanziale che temporale, il lavoro di Hattie (2009) è integrabile con meta-analisi e *reviews* in cui l'efficacia delle strategie è messa in relazione con specifici bisogni di apprendimento: Mitchell (2014) distingue *cognitive* e *self-regulated*, riguardo le strategie di supporto alla metacognizione, e preferisce parlare di *peer tutoring* e *peer influences* in merito alle strategie di mutuo insegnamento; Marzano e Scott (2014) distinguono, invece, un'efficacia per normodotati, per studenti con bisogni speciali e con difficoltà nella lettura e nel calcolo (cfr. Tab. 1)¹⁰ in merito all'istruzione diretta.

La difficoltà di ottenere classificazioni uni-

9. Tale specifico caso confermerebbe la necessità di non dare per acquisito il significato univoco dello stesso termine 'strategia' (cfr. § 1).

10. Aspetto da tenere presente anche riguardo il cosiddetto 'effetto surplus' (Vianello e Lanfranchi, 2009) o le variabili effettive della piena inclusione (Celi, 2007; Cottini, 2008).

voche e nomenclatura stabile, nonché la necessità di integrare gli studi in generale con quelli a supporto dei bisogni educativi speciali, sono il segno della vivacità della ricerca, composita e in costante aggiornamento, che sollecita ulteriori approfondimenti non solo a livello semantico ma anche sul piano del contesto culturale di produzione e di utilizzo dei termini.

4. Strategie efficaci: le rappresentazioni degli insegnanti

Così come è necessario fare chiarezza sui costrutti e le categorie descrittive utilizzate dalla ricerca, è altrettanto importante accedere ai significati che i docenti, quali 'agenti del cambiamento', attribuiscono alle strategie di intervento didattico e, così, al valore che per essi assumono. L'area di ricerca educativa interessata ad assumere una prospettiva del docente per accedere ai significati personali (Perla, 2010; Cecconi, 2012) può articolarsi in almeno tre grandi filoni corrispondenti ad altrettanti obiettivi: a. come i significati personali influenzano la comunicazione e le pratiche di insegnamento (*teachers' thinking* - Elbaz, 1983; Craig *et al.*, 2013); b. come le assunzioni implicite influenzano il clima della classe (*teachers beliefs* - Calderhead, 1996; Farrell & Ives, 2014); c. nello specifico dell'educazione speciale, come gli insegnanti realizzano procedure esclusive/stigmatizzanti o inclusive/di emancipazione (*teachers languages* - *Disability Studies* - Medeghini *et*

al., 2013; Barton, 2011; Barnes, 2012).

L'aspetto comune a tali tipi di indagini sarebbe quello di provare ad accedere al 'sapere personale' del docente (Fenstermacher, 1994; Meijer *et al.*, 1999; Beijaard *et al.*, 2000; Darling-Hammond, 2006) - considerato ora volano ora scudo all'apprendimento e all'inclusione degli studenti - e di favorirne l'incontro con la realtà della ricerca non attraverso il semplice 'travaso' delle informazioni ma in virtù di percorsi trasformativi (Marshall & Smart, 2013)¹¹ che ammettano la possibilità di una riflessione sulle proprie pratiche ed esperienze (Elbaz, 2005; Perla, 2010; Shalem & Slonimsky, 2014) da parte dei docenti.

Hattie stesso sottolinea l'influenza delle convinzioni degli insegnanti sul rendimento degli studenti e richiama la necessità di conoscere e intervenire sulla *forma mentis* dei docenti; riguardo i metodi di insegnamento efficaci, egli ricorda che i docenti dovrebbero sapere non solo *quali* applicare ma *perché* in questo modo l'evidenza avrebbe un legame *per sé* rispetto alle 'convinzioni degli insegnanti sull'apprendimento, sulla pianificazione, sulla motivazione' (Hattie, 2016, p. 156)¹².

Raccomandare specifici metodi di insegnamento non è sufficiente per indurre i docenti a ricorrervi: per lo studioso australiano sarebbe necessario che i docenti conoscano l'*effect-size* dei metodi, per la ricerca sulla formazione dei docenti bisognerebbe piuttosto favorirne la rielaborazione dei significati (Marshall & Smart, 2013; Marzano, 2011), i quali si palesano in prima istanza anche attraverso la riflessione sui termini (Meijer *et al.*, 1999).

11. Lo studio con disegno a casi multipli realizzato da Marshall e Smart (2013) rileva il peso delle credenze degli insegnanti di scuola secondaria riguardo l'*inquiry-based teaching* e come queste evolvano per effetto di un percorso di sviluppo professionale svolto.

12. In un passaggio ancora più netto l'autore chiarisce che 'il modo migliore per scegliere il metodo di insegnamento migliore (e per cambiare gli insegnanti così che inizino a usare il metodo migliore) è prestare più attenzione alla valutazione dell'*effect-size* di apprendimento' (Hattie, 2016, p. 156).

'Una delle cose più difficili - afferma Hattie - è convincere gli insegnanti a cambiare i loro metodi di insegnamento, perché moltissimi di loro adottano un metodo e lo usano, con piccole variazioni, per tutta la loro carriera (...) basandosi su una serie di evidenze aneddotiche' (Hattie, 2016, p. 157), tuttavia, proprio per questo, per ottenere effetti trasformativi, non è sufficiente da parte loro possedere conoscenze ma intraprendere percorsi di decostruzione/ricostruzione dei propri significati ed esperienze. Su questa linea di principio sembra essersi mosso Marzano il quale, dopo gli studi meta-analitici (Marzano, 2000; Marzano, Pickering & Pollock, 2001), ha condotto indagini utilizzando la sintesi di dati raccolti attraverso articolate ricerche-azione (Marzano, 2007; Marzano, 2017) e, interrogandosi proprio sul significato, non evidente, dei termini (Marzano, 2010, 2011), si è persuaso che i docenti sviluppano uno stile originale di insegnamento, basato su esperienze e formazione, e ricorrono in maniera del tutto personale alle strategie descritte dalla ricerca¹³, che per quanto vagliate non renderanno mai la realtà della pratica.

4.1 Indagine esplorativa sulle rappresentazioni: scelte metodologiche

È stata condotta un'indagine esplorativa (Lumbelli, 2006) attraverso un questionario 'ad hoc' somministrato a cinque gruppi di

versì di docenti in servizio, nell'ambito dei seguenti percorsi formativi:

- due unità formative sul modello inclusivo dell'International Classification on Functioning (ICF), nell'ambito della provincia di Bari (anni 2017/2018 e 2018/19) - denominazione 'ICF 1', 'ICF2';
- un'unità formativa sulle strategie didattiche inclusive nella provincia di Bari (anno 2017/2018) - denominazione 'Didattica inclusiva';
- un corso di formazione sul modello inclusivo ICF organizzato dall'ANGSA Puglia (anno 2019/20) nell'area di Brindisi - denominazione 'ICF3';
- un corso di formazione sull'intervento didattico differenziato in un IISS della provincia di Bari (anni 2018/19) - denominazione 'Differenziazione'.

Il questionario è stato somministrato ad avvio dei percorsi formativi e compilato in forma anonima, in quanto funzionale esclusivamente alla raccolta di informazioni per indagini successive, non alla valutazione delle prestazioni dei singoli docenti coinvolti.

Come illustrato nella Tab. 4, l'intero gruppo di docenti coinvolti, non statisticamente rappresentativo, è stato complessivamente di 150 unità con caratteristiche variegata riguardo l'età media di anni di servizio (n. 5,3) e la componente con esperienza di insegnamento sul sostegno didattico (n. 90 - 60%).

13. Si veda l'elenco aggiornato di strategie didattiche, descritte e valutate sulla base degli studi meta-analitici e di ricerca-azione, rinvenibile su <https://www.marzanoresources.com/research/database>

Nome del corso	ICF1	ICF2	Inclusione	ICF3	Differenziazione	Tot.
n. insegnanti	17	14	29	42	48	150
grado scolastico*	I/PS	I/PS	PS/MS	I/PS/MS	SS	
media anni di servizio	3	3,5	3,5	7,5	9	5,3
n. ins. sostegno (%)	13 (76,50%)	10 (71,4%)	20 (68,9%)	37 (88,1%)	10 (2,1%)	90 (60,0%)

*1 = Scuola dell'Infanzia; SP = Scuola Primaria; I° = Secondaria di I grado; II° = Secondaria di II grado

Tab. 4 - Caratteristiche dei docenti coinvolti.

Le domande del questionario 'ad hoc' relative alle strategie didattiche sono state di due tipi: una a risposta chiusa (es. *Quale delle seguenti strategie didattiche utilizza più frequentemente per l'inclusione degli studenti?*), una a risposta aperta (es. *Quale strategia didattica ritiene più efficace per l'inclusione degli studenti?*)¹⁴.

Presentiamo di seguito l'analisi di una risposta chiusa e aperta, quest'ultima condotta con procedura 'grounded', tramite l'emersione delle categorie a posteriori (Glaser & Strauss, 2009; Charmaz, 2006).

5. Analisi dei dati

La domanda a risposta chiusa prevedeva 7 alternative di risposta con riferimento ad altrettanti tipi di strategie - lezione euristica, tutoring, drill & practices, dibattito, studio di caso, cooperative learning, scoperta guidata. La scelta delle tipologie è avvenuta sulla base della letteratura in contesto italiano (Calvani, 2000). Non sono state inserite note di chiarimento dei termini/costrutti ma la possibilità di indicare quali delle alternative risultassero non note o poco chiare¹⁵.

Tipologia	ICF1	ICF2	Inclusione	ICF3	Differenziazione	Tot. n. e %
lezione euristica	1	0	2	1	7	11 (7,3)
tutoring	4	5	8	12	12	41 (27,3)
drill & practices	4	2	3	7	1	17 (11,3)
dibattito	1	1	2	1	6	11 (7,3)
studio di caso	1	0	1	0	3	5 (3,3)
cooperative learning	4	5	8	11	14	42 (28)
scoperta guidata	2	1	5	10	5	23 (15,3)
Tot.	17	14	29	42	48	150

Tab. 5 - Risposta chiusa: occorrenze e %.

14. Si è trattato di domande con termini (es. inclusione, studenti) dal significato volutamente ampio, rivolte a un gruppo di docenti variegato per grado scolastico, anni e tipo di esperienza lavorativa.

15. Le espressioni tutoring o drill & practices sono state mantenute volutamente generiche per far emergere i significati personali ad esse attribuite.

Il grafico in Fig. 1 mette in evidenza le preferenze dei docenti riguardo le strategie più utilizzate.

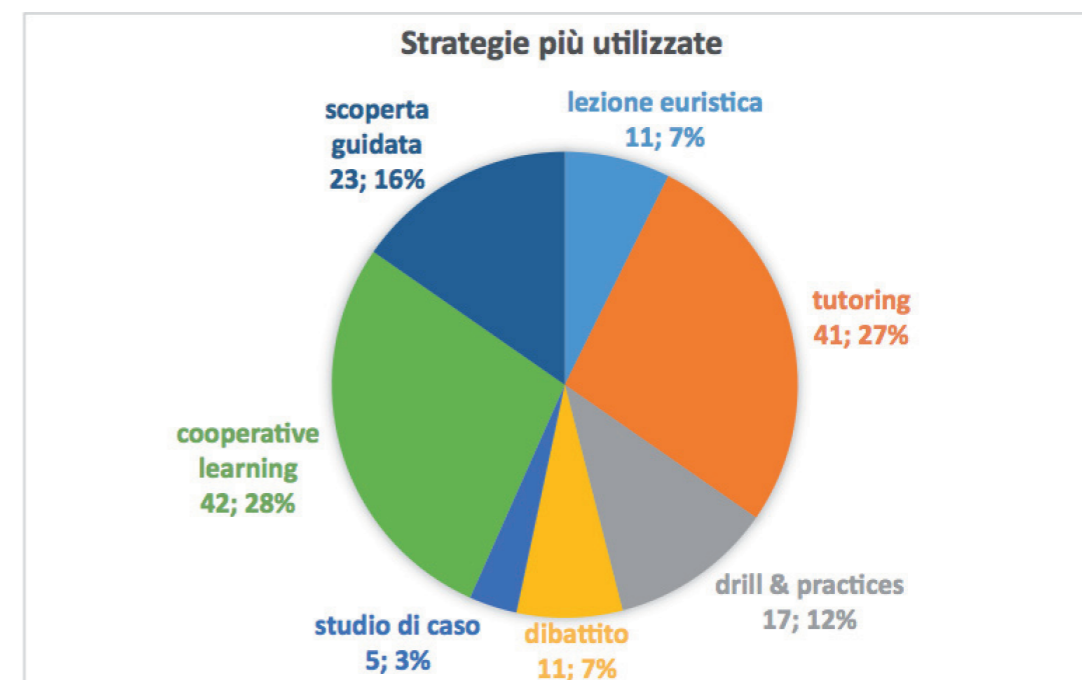


Fig. 1 - Strategie didattiche: preferenze dei docenti.

Prevalgono cooperative learning (28%) e tutoring (27%), seguiti da scoperta guidata (16%) e drill & practices (12%). Riguardo il cooperative learning e il tutoring, un'analisi più approfondita, mette in evidenza alcuni aspetti. Dai dati della Tab. 5 è possibile ricavare l'andamento delle risposte, che non si discostano se non in due gruppi (ICF3 e Differenziazione) e per poche unità, e il peso delle stesse sommate - 23,5% (ICF1), 35,7% (ICF2), 27,6% (Inclusione), 27,4% (ICF3), 27% (Differenziazione). Si deduce che il ricorso a entrambe le strategie è sostanzialmente costante, al di là delle tipologie di insegnanti: solo il gruppo ICF2, con caratteristiche professionali comunque omologhe rispetto al gruppo ICF1 (cfr. Tab. 4), presenta un incremento.

I dati sarebbero meritevoli di approfondimento specifico, ci limitiamo in questa sede solo alla strategia drill & practices. Essa rientra nell'architettura comportamentale (direttivo-interattiva) secondo il 'principio dell'istruzione sequenziale interattiva' (Bonaiuti, 2014, p. 44) che prevede la suddivisione del programma di apprendimento in parti disposte per complessità crescente ('a scalini', Clark, 2010) e feedback continuo; pone obiettivi di apprendimento specifici, riferiti il più delle volte a competenze strumentali di base. A tale tipo di strategia i docenti hanno dichiarato di farvi ricorso in maniera considerevole (12%, cfr. Fig. 1). Dal confronto dei dati delle Tabb. 4 e 5, notiamo, in particolare, che le preferenze non sono tuttavia omogenee all'interno dei gruppi - maggiore dove vi è la rappresentanza di più gradi

scolastici e una forte componente di docenti di sostegno (cfr. ICF3) e scarsa dove, invece, questa componente è minoritaria e sono presenti solo docenti di scuola secondaria (cfr. Differenziazione)¹⁶, al di là della media di anzianità di servizio. Questo fa supporre che la conoscenza, la rappresentazione e il ricorso a tale tipo di strategia possa avere qualche relazione con l'esperienza di lavoro - es. come docenti di sostegno - e nei primi gradi scolastici, per il supporto all'apprendimento delle abilità di base.

La domanda a risposta aperta - *Quale strategia didattica ritiene più efficace per l'inclusione degli studenti?* - ha spostato il fo-

cus dalle pratiche alle rappresentazioni ed è stata elaborata in modo anche da confermare o meno i riscontri alla domanda precedente, a risposta chiusa. Il procedimento di analisi qualitativa seguito è stato di tipo 'grounded' (Glaser & Strauss, 2009; Charmaz, 2006) tramite lettura ricorsiva a 3 fasi con codifica *aperta* (selezione delle stringhe significative)¹⁷, *assiale* (primo raggruppamento dei *token*) e *strutturale* (emersione dei *types* tramite secondo raggruppamento dei *token*). Riportiamo una tabella di sintesi dei *types* emersi e delle occorrenze (n. di *token*), organizzati in base alla frequenza.

La lettura della Tab. 6 mette in evidenza, come primo aspetto, la numerosità delle

Code	Types	Token (n. occorrenze)
Ambiente/clima	adattamento/modifica dell'ambiente/	33
	adeguamento/adattamento del contesto	10
	clima di classe	5
	Sub tot.	48
Cooperative learning	<i>cooperative learning</i>	11
	lavori di gruppo autogestiti	10
	lavori di gruppo (guidati)	8
	Sub tot.	29
Tutoring	<i>peer-tutoring</i>	10
	risorsa-compagno (attività)	7
	tutoraggio (up-down)	6
	compagno tutor (compiti)	5
	Sub. tot.	28
Supporto all'apprendimento	mappe	12
	schemi (aiuti visivi)	4
	Sub. tot.	16
Intervento istruttivo	percorso guidato	4
	lavoro strutturato	3
	<i>task-analysis</i>	2
	Sub. tot.	9

Tab. 6 - *Types e n. di token emersi dall'analisi qualitativa della risposta aperta.*

16. È interessante richiamare che le uniche 3 richieste di chiarimento in nota sono state avanzate dai docenti del gruppo 'Differenziazione' proprio in merito al costruito *drill & practices*.

17. In questa fase è stato trascritto tutto il materiale disponibile con riferimenti alle strategie inclusive; nei casi, frequenti, di doppi o plurimi riferimenti, ciascuno è stato considerato come occorrenza assoluta, senza selezione a monte.

categorie: 'ambiente/clima' (n. 48), seguita da strategie di *cooperative learning* (n. 29) e *tutoring* (n. 28), in quanto contigue per n. di occorrenze.

La categoria 'ambiente/clima' presenta una bassa variazioni interna: sebbene ci siano 3 *types*, due si differenziano solo per il 'descrittore' (ambiente *versus* contesto) ma sono simili concettualmente (adattamento/modifica/adeguamento). Anche la categoria 'cooperative learning' presenta 3 *types*, uno dei quali generico, gli altri due diversi concettualmente (autogestione/guida esterna). La categoria 'tutoring', invece, è quella con maggiore variazione interna (n. 4 *types*) e articolazione di significati: è possibile, infatti, distinguere: il *peer-tutoring* nei confronti di studenti con abilità simili; il *tutoraggio* riferito, invece, al ricorso al sostegno da parte di adulti; la 'risorsa compagno' e il 'compagno tutor' per lo svolgimento di attività, rispettivamente, di tipo generale o istruttivo, finalizzato agli apprendimenti. La categoria 'supporto allo apprendimento' - che è la quarta in ordine di numerosità - presenta anche una bassa variazione interna (n. 2 *types*).

6. Esiti

Confrontando i risultati dell'analisi quantitativa - domanda a risposta chiusa (Tab. 5) - e qualitativa - domanda a risposta aperta (Tab. 6) - emerge un quadro di generale convergenza su specifici interventi didattici, il *tutoring* e il *cooperative learning*, in primis, e, in parte, la modalità istruttiva, per quanto riguarda le strategie didattiche 'in senso stretto'. Le strategie ritenute efficaci ai fini

inclusivi da parte del gruppo di 150 docenti coinvolti sono sostanzialmente di tre tipi: prevalentemente quelle che promuovono attività di gruppo, in modo più o meno guidato, indipendentemente dal ricorso alla 'discussione'; quelle che si realizzano tramite supporto esterno - un adulto, un pari con abilità superiore o simili; quelle che prevedono direttività più (*drill & practice, task-analysis*) o meno (scoperta guidata) marcata, in ragione degli obiettivi da raggiungere.

Tali strategie sembrano essere note non solo dal punto di vista generale ma nello specifico delle possibili declinazioni, in ragione delle caratteristiche degli studenti. L'analisi qualitativa - che ha fatto emergere una certa variabilità interna (n. di *types*) per entrambe le strategie - lascia pensare che i docenti abbiano ben presente le diverse declinazioni di *cooperative learning* (es. autogestito o guidato) e di *tutoring* (da parte di un pari livello, di un pari ma di livello superiore, di un adulto) e, in questo, non si discostano dalle evidenze della stessa ricerca (Mitchell, 2014; cfr. Tab. 1).

Anche ciò che emerge riguardo le strategie ritenute meno incidenti sul processo di inclusione degli studenti merita una sottolineatura. Tra le alternative di risposta alla domanda chiusa sono state indicate strategie come il dibattito e lo studio di caso, che ricevono rispettivamente una bassa preferenza in percentuale - del 7% e del 3%; il confronto con gli esiti dell'analisi qualitativa fa emergere l'assenza completa di riferimenti a tali strategie.

L'analisi qualitativa, in particolare, fa emergere due aspetti meritevoli di ulteriore approfondimento. Tra i fattori incidenti sul processo

di inclusione degli studenti, i docenti richiamano principalmente l'adattamento dell'ambiente e - dato meno marcato ma comunque presente - i supporti all'apprendimento (cfr. mappe e schemi visivi). L'emersione dal basso, grazie all'analisi 'grounded', di tali categorie - soprattutto la prima categoria, addirittura la più numerosa - deve far riflettere sull'opportunità di porre ancora la distinzione tra strategie in generale e 'in senso stretto' (Calvani, 2000) in sede di indagine e di studio. Tale distinzione, frutto di un'operazione analitico-formale, se è funzionale dal punto di vista descrittivo, potrebbe non rispecchiare la realtà degli interventi didattici e, per questo, non essere utile alle indagini 'dal basso'.

7. Conclusioni

L'indagine esplorativa realizzata, come nelle intenzioni, è stata funzionale solo ed esclusivamente alla raccolta di informazioni per indagini successive che potranno riguardare, ad esempio, i quesiti di studio e l'elaborazione di prime ipotesi interpretative. Dagli esiti - che non offrono descrizioni quanto piuttosto tendenze da verificare - sembra emergere un rapporto duplice, di tipo ambivalente, tra 'realtà' della ricerca e 'rappresentazione' degli insegnati in merito alle strategie didattiche efficaci per l'inclusione: di sostanziale convergenza e allo stesso tempo di specifica ma netta differenza.

Sul piano della convergenza. Tanto le evidenze quanto le rappresentazioni attribuiscono peso simile alle strategie di intervento simili: il *tutoring*, il *cooperative learning* ma

anche gli interventi di tipo mediale (schemi, mappe ecc.) ed istruttivo (*drill & practices*, percorso guidato, *task-analysis*) con peso di rilievo, lo 'studio di caso' e il 'dibattito' con scarso peso. Ancora: tanto le evidenze quanto le rappresentazioni interpretano nella stessa forma articolata, non banale, specifiche strategie come il *tutoring* (tra pari di livello simile e diverso, con l'adulto) o l'intervento istruttivo (estremamente analitico, con forme di autonomia, riferito ad abilità specifiche ecc.).

A livello divergente. Nelle rappresentazioni dei docenti coinvolti mancano le strategie ben note e articolate da parte della ricerca (Tab. 1, Mitchell, 2014), come quelle di supporto alla metacognizione - le cui tracce sono solo nei riferimenti alle forme grafiche (es. mappe e schemi) - e quella tradizionale per eccellenza, la 'lezione', più o meno dialogica - blandamente presente nelle preferenze quantitative (7%) ma del tutto inesistente nelle descrizioni qualitative.

Si tratta di aspetti che potremmo cogliere come suggestioni riguardo la formazione dei docenti in servizio a venire. Sembrerebbe in generale condivisibile la linea secondo cui i programmi di formazione degli insegnanti dovrebbero 'occuparsi meno di promuovere le varie strategie di insegnamento e di evidenziare a dismisura la diversità, e occuparsi molto di più di come i docenti possono valutare l'impatto del loro insegnamento sugli studenti, usare quindi una varietà di strategie, rilevare le somiglianze e riconoscere l'impatto diverso che hanno sul gruppo dei propri studenti' (Hattie, 2016, p. 156). A questa linea andrebbe, tuttavia, aggiunto un ulteriore tassello.

La formazione dei docenti non dovrebbe limitarsi alle sole conoscenze (quali sono le strategie efficaci?) o alle sole procedure (come verificare l'efficacia delle strategie impiegate?) ma realizzarsi in forma ben più personalizzata:

- da un lato, potrebbe essere basata sull'approfondimento di specifiche strategie - si pensi alle strategie poco note o rispetto alle quali potrebbe esserci pregiudizio da parte dei docenti - quelle indicate dalla ricerca come più o meno efficaci in funzione del tipo di difficoltà di apprendimento manifestate dagli studenti;
- dall'altro, non dovrebbe sottacere completamente le preconoscenze dei docenti dato che queste possono agire da filtro (cfr., nel caso in specie, la scarsa conoscenza delle strategie di metacognizione) o da volano (cfr. l'approfondita conoscenza delle diverse forme di *tutoring*).

Un'ultima, breve, considerazione andrebbe espressa sul piano dell'epistemologia della ricerca. Si è fatto cenno alla difficoltà di ottenere classificazioni univoche e nomen-

clatura stabile, alla necessità di ricorrere a categorie differenti negli studi in generale e in quelli riferiti ai bisogni educativi speciali e si è interpretato questo come segno di una ricerca viva, composita e in costante aggiornamento. Wittgenstein (1953) ci ricorda sempre che nella scienza, come nel commercio quotidiano, i termini non corrispondono a fatti: per questo, più che distinguere 'realtà' della ricerca e 'rappresentazione' dei docenti - come in maniera semplificata e didascalica si è fatto nel presente contributo - sarebbe più opportuno parlare, in entrambi i casi, comunque di due diverse rappresentazioni. Si è visto, infatti, come la descrizione delle strategie didattiche dipenda molto spesso dai significati attribuiti ai termini e, a volte, dal contesto culturale d'uso (cfr. strategia della 'discussione'). Pertanto quando si sostiene la necessità di 'ripensare la ricerca' (Hargreaves, 1996) nel tentativo di fornire 'risposte *realmente* efficaci ai problemi *reali* che educatori e professionisti dell'educazione incontrano nella loro quotidianità' (Vivanet, 2013, p. 50) lo si dovrebbe fare nella consapevolezza che persino le evidenze restituite dalla ricerca non sono 'la' realtà ma una delle sue possibili rappresentazioni.

Bibliografia

- Ainsworth, S. E., & Van Labeke, N.** (2004). Multiple forms of dynamic representation. *Learning and Instruction*, 14 (3), pp. 241–255.
- Barnes, C.** (2012). The social model of disability. Valuable or irrelevant? In N. Watson, Roulstone A. & Thomas, C. (Eds.). *The Routledge Handbook of Disability Studies* (pp. 12-29). London: Routledge.
- Barton, L.** (2011). Disabilità, identità e lotta per l'inclusione. In R. Medeghini & W. Fornasa (cur.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 41-50). Milano: Franco Angeli.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D.** (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), pp. 749-764.
- Bergeron, P. J., & Rivard, L.** (2017). How to Engage in Pseudoscience With Real Data: A Criticism of John Hattie's Arguments in Visible Learning From the Perspective of a Statistician. *McGill Journal of education*, 52 (1), pp. 237-246.
- Biesta, G.** (2007). Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57 (1), pp. 1-22.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S.** (2015). The Role of Beliefs in Teacher Agency. *Teachers and Teaching*, 21 (6), pp. 624-640.
- Bonaiuti, G.** (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Booth, T., & Ainscow, M.** (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, England: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Calderhead, J.** (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York NY, US: Macmillan Library Reference Usa; London, England: Prentice Hall International.
- Caldin, R.** (2019). Inclusione. In L. D'Alonzo (cur.), *Dizionario di Pedagogia speciale* (pp. 259-264). Brescia: La Scuola.
- Calvani, A.** (2002). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.
- Calvani, A.** (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico- metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Erickson: Trento.
- Cecconi, L.** (cur.) (2012). *Le rappresentazioni degli insegnanti. Un'indagine sulla continuità nelle scuole di Reggio Emilia*. Milano: Franco Angeli.
- Celi, F.** (2003). *Fare ricerca sperimentale nella scuola*. Trento: Erickson.
- Charmaz, K.** (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: SAGE.
- Clark, R. E.** (2000). Four architectures of instruction. *Performance Improvement*, 39 (10), pp. 31–38.
- Cottini, L.** (2008). Autismo e integrazione scolastica: l'intervento 'abilitativo' sui problemi comportamentali. *American Journal of Mental Retardation (Italian edition)*, 6 (2), pp. 413-432.
- Cottini, L., & Morganti, A.** (2013). Evidence based education and special education. A possible dialogue. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1 (1), pp. 65-82.
- Cottini, L., & Morganti A.** (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale: principi e modelli per l'inclusione*. Carocci: Roma.
- Craig, C. J., Meijer, P. C., & Broeckmans, J.** (Eds.) (2013). *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community. advances in research on teaching*, Bingley: Emerald.
- D.Lgs. n. 66/2017** 'Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità' - <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>
- Darling-Hammond, L.** (2006). Constructing 21st-century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57, pp. 300–314.
- Dean, C. B., Stone, B., Hubbell, E., & Pitler H.** (2012). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement (2nd ed.)*. Alexandria, VA: ASCD.
- Dovigo, F.** (cur.) (2014) *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Elbaz, F.** (1983). *Teacher thinking a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elbaz, F.** (2005). *Teachers' Voices: Storytelling and Possibility*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- European Council** (2009). Council Conclusions on the professional development of teachers and school leaders. *Official Journal of the European Union C302*: 6-9.
- Fabbi, L., & Romano, A.** (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Farrell, T. S., & Ives, J.** (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19 (5), pp. 594-610.
- Fenstermacher, G. D.** (1994). The knower and known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, pp. 3-56.
- Glaser, B., & Straus, A.** (2009). *La scoperta della Grounded Theory* (trad. it.). Roma: Armando.
- Hargreaves, D. H.** (1996). *Teaching as a research based profession: possibilities and prospects*. London, Teacher Training Agency.
- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J.** (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based* (trad. it.). Trento: Erickson.
- Jonassen, D. H.** (2006). Typology of case-based learning: The content, form, and function of cases. *Educational Technology*, 6 (4), pp. 11–15.
- Lloyd, J. W., Fornes, S. R., Kavale, K. A.** (1998). Some methods are more effective than others. *Intervention in School and Clinic*, 33 (4), pp. 195-200.
- Lumbelli, L.** (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (cur.), *Fare ricerca in pedagogia* (pp. 25-60). Milano: Franco Angeli.
- Marshall, J., & Smart, J.** (2013). Teachers' Transformation to Inquiry-Based Instructional Practice. *Creative Education*, 4, pp. 132-142.
- Marzano, R. J.** (2000). *A new era for school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Midcontinental Research for Education and Learning.
- Marzano, R. J.** (2007). Using action research and local models of instruction to enhance teaching. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3–4), pp. 117–128.
- Marzano, R. J.** (2010). What teachers gain from deliberate practice. *Educational Leadership*, 68 (4), pp. 82–85.
- Marzano, R. J.** (2011). The inner world of teaching. *Educational Leadership*, 68(7), pp. 90–91.
- Marzano, R. J.** (2017). *The New Art and Science of Teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E.** (2001). *Classroom Instruction that Works: Research-*

- based Strategies for Increasing Student Achievement. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J., & Pollock, J. E.** (2001). Standards-based thinking and reasoning skills. In A. Costa (Ed.), *Developing Minds* (pp. 29–34). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., & Scott, D.** (2014). *Awaken the learner. Finding the Source of Effective Education*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- McDuffie, K., Scruggs, T., & Mastropieri, M.** (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: Results of Qualitative Research from the United States, Canada and Australia. In T. Scruggs & M. Mastropieri (Eds.) *International Perspectives (Advances in Learning and Behavioral Disabilities)*, Vol. 20. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, pp. 311-338.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A. D. Vadalà, G., & Valtellina, E.** (2013). *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D.** (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 13, pp. 59-84.
- Mitchell, D.** (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon Oxon: Routledge.
- MIUR** (2012) *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Direttiva del 27.12.2012.
- ONU** (2006). *Convenzione dei Diritti delle persone con disabilità* -https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_01_convenzione_onu_ita.pdf
- Pawson, R., & Tilley, N.** (2001). Realistic Evaluation Bloodlines. *American Journal of Evaluation*, 22, pp. 317-324.
- Pellegrini, M.** (2017). L'affidabilità dei criteri di inclusione nelle meta-analisi in educazione: una rassegna di studi. *ECPS Journal*, 16, pp. 317-333.
- Perla, L.** (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L.** (cur.) (2013). *Per una didattica dell'inclusione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Peterson, L., & Dixon, K.** (2014). Evidence-based mentoring in higher education. *International Journal of Humanities Education*, 11 (4), pp. 23-35.
- Pitler, H., Kuhn, M., & Hubbell, E. R.** (2012). *Using technology with classroom instruction that works*, 2nd.ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Shalem, Y., & Slonimsky, L.** (2014). Practical Knowledge of Teaching: What Counts? In B. Barrett & E. Rata (Eds.), *Knowledge and the Future of the Curriculum. Palgrave Studies in Excellence and Equity in Global Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A.** (2006). Summarizing qualitative research in special education: Purposes and procedures. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities: Vol. 19. Applications of research methodology* (pp. 325-346). Oxford, UK: Elsevier.
- Sibilio, M., & Aiello, A.** (cur.) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EDISES.
- Slavin, R. E.** (2004). Education research can and must address 'what works' questions". *Educational Researcher*, 33 (1), pp. 27-28.
- Slavin, R. E., & Smith D.** (2009). The Relationship Between Sample Sizes and Effect Sizes in Systematic Reviews in Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31 (4), pp. 500-506.
- Smith, B. O.** (1963). Toward a theory of teaching. In A. A. Bellack (Ed.), *Theory and Research in Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Strasser, B. A.** (1967). A Conceptual Model of Instruction. *Journal of Teacher Education*, 7, pp. 63-74.
- Swanson, H. L.** (2000). What Instruction Works for Students with Learning Disabilities? Summarizing the Results from a Meta-Analysis of Intervention Studies. In R. Gersten, E. P. Schiller & S. Vaughn (Eds.), *Contemporary Special Education Research: Syntheses of the Knowledge Base on Critical Instructional Issues* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P.** (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14, pp. 207-222.
- Trincherò, R.** (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica, *Form@re*, 13 (2), pp. 52-67.
- UNESCO** (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Conference: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain - <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Van der Meij, J., & De Jong, T.** (2006). Learning with multiple representations: Supporting students' learning with multiple representations in a dynamic simulation-based learning environment. *Learning and instruction*, 16 (3), pp. 199-212.
- Vianello, R., & Lanfranchi, S.** (2009). Genetic syndromes causing mental retardation: Deficit and surplus in school performance and social adaptability compared to cognitive functioning. *Life Span and Disability*, 12, pp. 41-52.
- Vivanet, G.** (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@re*, 2 (3), pp. 41-51.
- Vivanet, G.** (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Roma: Carocci.
- Vivanet, G.** (2016). Presentazione all'edizione italiana. In J. Hattie (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based* (trad. it.) (pp. 7-34), Trento: Erickson.
- Webster, J., & Watson, R. T.** (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *Management Information Systems Quarterly*, 26 (3), pp. 13-23.
- What Works Clearinghouse – Institut of Educatin Science** (2010). *Procedures and Standards Handbook* (version 3.0). Retrieved from https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc_procedures_v3_0_standards_handbook.pdf
- Wittgenstein, L.** (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell/Frankfurt am Main: Suhrkamp.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11210

Voci di studenti che ricordano gli insegnanti avuti: analisi qualitativa di scritture autobiografiche

Student Voice: how student remember their teachers.
A qualitative analysis of autobiographical writings

Giuseppina Messetti¹

Sintesi

L'articolo esplora il punto di vista di studenti universitari sull'insegnamento, nel momento in cui intraprendono il percorso formativo (24 CFU) per diventare docenti di scuola secondaria.

Assumendo il *framework* teorico della *Student Voice* (Czerniawski & Kidd, 2011), in questo contributo vengono presentati dei dati qualitativi che fanno riferimento a 24 scritti autobiografici di altrettanti studenti, focalizzati sui ricordi degli insegnanti "preferiti". Partendo dal valore conoscitivo che nell'ambito della ricerca sull'insegnamento può assumere la prospettiva degli studenti, l'analisi tematica dei testi (Braun & Clarke, 2006) ha consentito di evidenziare gli elementi che caratterizzano un insegnante "preferito", capace di aprire nuovi mondi e sostenere l'apprendimento. Emerge con chiarezza la visione secondo la quale la corporeità, l'erotica dell'insegnamento, la relazione sono dimensioni chiave attorno a cui un docente costruisce la qualità dell'insegnamento, in un'esperienza di apprendimento che va oltre l'acquisizione di nozioni per diventare decisiva nella crescita della persona.

Parole Chiave: *Student Voice*, Qualità dell'insegnamento, Analisi tematica di scritti autobiografici.

Abstract

This article analyses the point of view of university students on teaching, as they undertake the training path (24 ECTS) to become secondary school teachers.

Consistent with the theoretical framework of the *Student Voice* (Czerniawski & Kidd, 2011), this paper presents qualitative data taken from the autobiographical writings of twenty-four students, focussed on the memories of their "favourite" teachers. Starting from the informative value that students' perspective can contribute to research in the field of teaching, the thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) highlighted some elements characterizing a "favourite" teacher, capable of opening students' minds and supporting their learning process. According to these data, corporeity, the erotic of teaching, and relationships are key dimensions around which a teacher builds her/his quality of teaching, thus creating a learning experience that goes beyond the acquisition of notions, to become a crucial experience for the growth of the person.

Keywords: *Student Voice*, Quality of teaching, Thematic analysis of autobiographical writings.

1. Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane, giuseppina.messetti@univr.it

«È difficile stabilire che cosa ci importasse di più, se avessimo più interesse per le scienze che ci venivano insegnate o per la persona dei nostri insegnanti. In ogni caso questi ultimi erano oggetto per noi tutti di interesse sotterraneo continuo, e per molti la via delle scienze passava necessariamente per le persone dei professori. [...]

Li corteggiavamo o voltavamo loro le spalle, immaginavamo che provassero simpatie o antipatie probabilmente inesistenti, studiavamo i loro caratteri e formavamo o deformavamo i nostri sul loro modello» (Freud, *Psicologia del ginnasiale*, 1914: 478-479).

1. Introduzione

Student Voice: dare voce agli studenti

Il movimento pedagogico denominato *Student Voice* (Flutter & Rudduck, 2004; Rudduck & McIntyre, 2007; Czerniawski & Kidd, 2011) si è andato diffondendo nel contesto internazionale negli ultimi anni del secolo scorso, con l'obiettivo di valorizzare il punto di vista dei destinatari dell'azione educativa, dando loro voce e sostenendo le loro istanze nel momento in cui vengono prese decisioni (anche) politiche nel mondo della scuola e dell'università. Il diritto di essere ascoltato e considerato è un diritto "fondamentale per la dignità umana e il sano sviluppo di ogni bambino e giovane" recita la Raccomandazione del Consiglio d'Europa (Rec. 2012) mentre sollecita azioni volte a favorire la partecipazione attiva dei bambini e degli adolescenti in tutti gli aspetti della vita scolastica. Il movimento *Student Voice*, criticando il fatto che i sistemi educativi da sempre si fondano esclusivamente su "visioni adulte", sostiene che le opinioni degli studenti debbano essere legittimate e diventare parte integrante del dialogo con gli educatori, i ricercatori, i politici, i genitori e gli altri stakeholder. Ciò che si

auspica in tale prospettiva è un cambio di visione nella considerazione degli studenti: da clienti "consumatori" passivi di un servizio a partecipanti attivi e co-responsabili del processo formativo. Scrive a questo proposito Alison Cook-Sather, una delle coordinatrici delle iniziative del movimento internazionale:

«C'è qualcosa di fondamentale sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema senza prestare mai ascolto a coloro per i quali verosimilmente si edifica tale sistema. L'inefficacia di questo approccio sta diventando sempre più evidente. [...] È giunto il tempo di considerare gli studenti fra coloro che hanno il diritto di partecipare sia alla riflessione critica sull'educazione che al rinnovamento della stessa» (Cook-Sather, 2002: 3).

Uno dei filoni più importanti del movimento *Student Voice* si focalizza sui processi di insegnamento/apprendimento considerando la voce degli studenti come una rilevante fonte di conoscenza all'interno della ricerca sull'insegnamento, in grado di offrire punti di vista puntuali e costruttivi per il miglioramento delle pratiche didattiche e della vita della scuola (Grion, Cook-Sathler, 2013).

Cosa pensano gli studenti dell'insegnamento dei loro docenti? Che cosa apprezza-

no maggiormente di un insegnante? In che modo è possibile sostenere la "lettura" che lo studente può fare della sua esperienza scolastica? Le domande diventano particolarmente pertinenti quando vengono rivolte a studenti che intraprendono la carriera dell'insegnamento, perché oltre a offrire un contributo all'analisi delle pratiche, si rivelano feconde nel mobilitare la riflessione attorno a quel sapere implicito sull'insegnamento - appreso "dalla parte del banco" - che sembra svolgere un ruolo significativo nello svolgimento della professione.

Il sapere sull'insegnamento

La letteratura pedagogica sull'insegnamento ha dimostrato che nelle pratiche didattiche entrano in gioco una pluralità di saperi remoti, acquisiti nel corso della socializzazione precedente l'ingresso dei soggetti nella preparazione universitaria. A questo proposito scrive in modo efficace Elio Damiano:

«Alle credenze costruite nei tempi informali [nel contesto familiare e socioculturale] vanno aggiunte, per gli studenti che si scrivono ai corsi di laurea per insegnanti, le esperienze di scuola, quando hanno avuto modo di osservare l'insegnamento dalla parte del banco, per un numero di ore che si può calcolare intorno alle 13.000, un volume enorme. [...] Sappiamo anche che il soggetto non semplicemente "riceve" impressioni, ma le elabora fino a costruire "teorie", rendendo variamente coerenti fra loro gli input raccolti. E il vissuto scolastico riguarda esattamente il lavoro di aula, nel quadro istituzionale che gli fa da contesto, ovvero corrisponde puntualmente ai contenuti della formazio-

ne all'insegnamento. A volte si condensa intorno a figure idealizzate - i mentori - che vengono adottate come riferimenti esemplari (quasi sempre positivi, ma non necessariamente). La letteratura in materia dimostra che, all'esordio nella professione gli insegnanti debuttanti esibiscono comportamenti didattici che ben difficilmente coincidono con le metodologie apprese all'università, ma che richiamano scopertamente i modelli (personificati o no) di fatto interiorizzati lungo l'altro "tirocinio", quello realizzato in quanto alunni, dalle elementari (e ancora prima) alla secondaria superiore» (Damiano, 2007a: 39-40).

La formazione universitaria degli insegnanti deve dunque tener conto che si innesta in una costellazione di saperi pedagogici impliciti già costituiti, pertanto promuoverne la rievocazione e riconoscerne le caratteristiche - analizzare in una parola le precomprensioni più remote - è un passo fondamentale perché essa possa essere incisiva. In questa direzione si sono mossi per esempio i lavori di Tacconi (2007) e Passuello (2014a; 2014b) che danno conto di attività formative svolte nell'ambito della SSIS (Scuola di Specializzazione degli Insegnanti di Scuola superiore) del Veneto.

Dar voce agli studenti, per esplicitare e riflettere su quello che nella loro memoria rimane di significativo dell'insegnamento ricevuto, potrebbe avere non solo un valore formativo, ma fornire dati preziosi per la ricerca educativa. Va precisato, tuttavia, che la narrazione dello studente per poter costituire un attendibile dato di analisi va accuratamente sostenuta, collocandola all'interno di specifici percorsi riflessivi. Per una costruzione auto rappresentativa del sé:

«Il cammino interiore che gli si richiede [...] postula un accompagnamento per la messa in narrazione dei propri vissuti ed esperienze. Narrarsi significa [...] esaminarsi dentro, capire ciò che aiuta a crescere e ciò che invece abbatte, scoraggia. E infine rivela dettagli, particolari del proprio crescere e del proprio essere insieme con gli altri» (Gemma 2013: 156).

2. Domande di ricerca

La ricerca qui presentata è di natura esplorativa e dunque la domanda che la sottende è molto ampia. Quali docenti incontrati nel proprio percorso formativo hanno lasciato un segno? Che cosa si ricorda del loro agire in aula? Quali tracce sono rimaste nella memoria autobiografica?

Partendo dai racconti e dalle descrizioni che i soggetti interpellati ricordano come significativi e particolarmente influenti sulla loro storia personale, l'obiettivo è stato quello di far emergere le caratteristiche degli insegnanti efficaci e di qualità.

3. Partecipanti e contesto della ricerca

I soggetti della ricerca sono studenti universitari iscritti nell'anno accademico 2018-19 al percorso formativo finalizzato all'acquisizione dei 24 CFU necessari per accedere all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado. La selezione dei partecipanti è avvenuta all'interno dei frequentanti l'insegnamento "Elementi di Didattica Generale e Tecnologie didattiche" nelle due edizioni attivate².

2. Al § 8.1 vengono descritte le caratteristiche dei partecipanti.

4. Presupposti epistemologici

La cornice epistemologica della ricerca è quella del costruttivismo sociale, paradigma fondato sull'assunto teorico che è possibile comprendere (piuttosto che spiegare) i significati soggettivi che le persone sviluppano sulle proprie esperienze personali, tenendo in considerazione il loro punto di vista nella sua complessità (Mortari, 2019).

I presupposti che hanno ispirato il disegno di ricerca sono i seguenti:

- centralità dei soggetti partecipanti e valorizzazione del loro punto di vista in quanto fonte di conoscenza cui attingere per esplorare l'oggetto "insegnamento" nella prospettiva *Student Voice* (Grion, 2013);
- approccio narrativo nella fase di raccolta dei dati (Clandinin, 2007);
- approccio fenomenologico nella fase di analisi dei dati (Mortari, 2007; 2019).

5. Metodologia

Il disegno di ricerca è di tipo qualitativo e si avvale di scritture riflessive (*reflective writings*) autobiografiche sulle quali si è proceduto con un'analisi tematica secondo le indicazioni di Braun e Clarke (2006; 2012; 2019). Si tratta di un approccio che consente di esplorare in profondità il significato che, in un contesto specifico, i soggetti attribuiscono alla loro esperienza e garantisce condizioni strutturali che consentono l'emergere di dati rilevanti. Secondo Braun e Clarke un'analisi tematica fornisce uno strumento di ricerca flessibile e

utile, che può potenzialmente fornire un ricco e dettagliato, oltre che complesso, *account* di dati. Il processo di analisi avviene con un continuo movimento ricorsivo attraverso: l'insieme dei dati, gli estratti codificati oggetto di analisi, l'analisi stessa in atto. Si tratta di un processo che il ricercatore conclude nel momento in cui si rende conto che le ulteriori revisioni "non aggiungono nulla di sostanziale" (Braun e Clarke, 2006). Nel paragrafo 7 vengono descritte le sei fasi dell'analisi.

I dati di ricerca sono stati raccolti nell'ambito del Laboratorio Riflessivo (LR) denominato "Gli insegnanti che ho avuto", attivato all'interno dell'insegnamento di Elementi di didattica generale. L'obiettivo di tale Laboratorio è quello di promuovere competenze riflessive basate su un apprendimento dall'esperienza (Bion, 1962) attraverso l'esplorazione di vissuti, spesso latenti, legati alla propria storia formativa. Apprendere dall'esperienza, nella prospettiva bioniana, ha un significato ben preciso: significa realizzare una modalità di rapporto con se stessi trasformativa: si modifica ciò che si è e ciò che si pensa grazie al contatto con le proprie emozioni e alla consapevolezza che ne deriva. Scrive Mortari che perché ci sia esperienza è:

«necessario un intervento del pensiero che consenta di mettere in parola il vissuto dando ad esso esistenza simbolica. Il fare esperienza va inteso come il movimento dello stare in contatto di sé, il disporsi in un atteggiamento di ascolto pensoso rispetto al divenire della propria presenza nel mondo. L'esperienza richiede ascolto: ascolto di sé, dei propri vissuti emotivi e cognitivi» (Mortari, 2003: 15-16).

Il concetto di riflessione proposto da Dewey (1933) e sviluppato da Schön (1983; 1986) è stato successivamente ampliato perché riflettere sull'esperienza non vuol solo dire ricordarla e ristrutturarla nelle sue dimensioni cognitive, ma implica tornare sulle emozioni provate che fanno parte integrante del processo di apprendimento (Bound, Keogh, Walker, 1989; Mortari, 2003).

La rievocazione di eventi della propria vita attiva un processo di assunzione consapevole della propria soggettività assolvendo a un bisogno fondamentale degli esseri umani, quello di ordinare il vissuto in un racconto che abbia un senso e una coerenza interna (Bruner, 1988; Taylor, 1996). Anche il filosofo Ricoeur riconduce il senso dell'identità alla "componente narrativa della comprensione di sé" (Ricoeur, 1990), perché sebbene i ricordi rimangano sempre in debito rispetto all'esperienza dalla quale attingono, è proprio attraverso la memoria e la narrazione che ciascuno costruisce la propria singolare identità (Cavarero, 1997).

Come il ragno tesse la sua tela per vivere «così noi tessiamo incessantemente la trama del vivere nella narrazione: è il nostro destino biologico, la nostra precipua modalità adattiva specie specifica, la nostra unica capacità di autoregolazione individuale e sociale. [...] Narrare, è inoltre, l'espressione delle emozioni che proviamo, che sentiamo incarnate nel corpo (*embodied*), quindi continua a interessarci *forse perché* è la via di accesso privilegiato a contenuti di coscienza altrimenti difficilmente comunicabili» (Lorenzetti, 2004: 20).

Il LR è preceduto da un approfondimento teorico sulla riflessività quale competenza

irrinunciabile della professionalità docente e sulle metodologie finalizzate alla sua promozione. Il percorso che segue è orientato a promuovere una riflessione sull'insegnamento attraverso la messa in parola del sapere implicito (spontaneo, ingenuo) delle studentesse e degli studenti, quando ne hanno fatto esperienza "dalla parte del banco", come destinatari dell'azione didattica. In questo contesto si collocano le proposte di scrittura riflessiva autobiografica "a tema". Nel presente contributo vengono analizzati i testi degli studenti che hanno scelto di narrare la propria esperienza di studenti sollecitati da questa suggestione "Gli insegnanti che ho avuto... Quali erano gli insegnanti che preferivo e perché? Ci sono situazioni o episodi, della mia esperienza di allievo, che ricordo con particolare intensità e che reputo particolarmente significativi? Provo a raccontarne almeno uno, possibilmente con ricchezza di particolari".

L'elaborazione dei testi si è articolata in due momenti successivi: una prima stesura è avvenuta in aula e a essa ha fatto immediatamente seguito una libera condivisione delle scritture. L'approccio formativo punta a sviluppare una modalità di comunicazione intensa e coinvolgente che orienta i soggetti a dare senso alla propria esperienza e a condividerlo. Le narrazioni degli altri sono a un tempo specchi in cui si riflettono aspetti della propria esperienza e finestre che aprono dentro di sé lo spazio della rievocazione, facendo affiorare vissuti e ricordi latenti che in solitudine rimarrebbero inesplorati. Questo momento ha richiesto da parte della docente la creazione di uno "spazio narrativo"

(Kaneklin, Scaratti, 1998) al fine di garantire quelle condizioni di fiducia che consentono ai partecipanti l'esercizio di un ascolto rispettoso e interessato dell'altro. Gli studenti sono stati quindi invitati ad approfondire la loro prima scrittura con una seconda e definitiva stesura, che è stata poi postata in uno spazio dedicato sulla piattaforma e-learning dell'insegnamento.

6. Raccolta dati

Come si può vedere nella Tab. 1, nelle due Edizioni dei percorsi 24 CFU attivati nell'anno accademico 2018-19, sul tema oggetto della presente ricerca sono stati prodotti complessivamente 34 testi (*data corpus*). Alle studentesse e agli studenti frequentanti il LR è stato infatti proposto di scegliere tra due temi di scrittura riflessiva autobiografica: uno relativo alla rievocazione degli insegnanti preferiti, l'altro alle motivazioni che le/li avevano spinti alla scelta di diventare insegnante.

Sono state selezionate per l'analisi 24 scritture (*data set*) sulla base dei seguenti criteri: sono state anzitutto escluse le scritture che, avendo sviluppato entrambe le tracce proposte, presentavano caratteristiche di sinteticità rispetto al tema oggetto della presente ricerca. Successivamente si è proceduto utilizzando come criterio di inclusione la "densità" descrittiva e narrativa (Geertz, 1973; Lincoln & Guba, 1985; Denzin, 1989; Ponterotto, 2006), ovvero la precisione e la ricchezza di dettagli nel racconto della propria esperienza.

Edizione	Frequentanti LR	Data corpus	Data set
I	45	19	15
II	35	15	9
TOT	80	34	24

Tab. 1 - *Elaborati prodotti.*

I testi sono quindi stati sistemati in una matrice assegnando ad ogni scrittura un codice identificativo:

n°	Autore (sigla)	Testo	Etichetta

7. Analisi dei dati e saturazione

L'analisi del *corpus* dei dati è stata effettuata seguendo le sei seguenti fasi, indicate da Braun e Clarke (2006).

1. La familiarizzazione con i dati, iniziata già in fase di selezione, è proceduta con un'attenta lettura e riletture dei testi. In questa fase si è avuta particolare cura nel seguire l'imperativo epistemico fenomenologico che chiede di intrattenere una "relazione dialogale" con l'altro che è un "tu", come raccomanda Mortari, «occorre vigilare perché le parole con cui l'altro si dice vengano mantenute in una situazione di libertà dai dispositivi di significato propri del ricercatore» (Mortari, 2010: 20).
2. Sono state individuate (tramite evidenziazione) le unità di analisi rilevanti (*data item*) rispetto alle domande di ricerca e sono state attribuite le etichette iniziali sulla base delle caratteristiche dei dati. In questa fase due ricercatori hanno la-

vorato in modo indipendente su 4 testi e successivamente si sono incontrati per confrontare e discutere l'iniziale elenco di etichette.

3. Sono state aggregate le etichette in potenziali temi e sono stati raccolti tutti i dati per ogni potenziale tema.
4. È stata generata una prima "mappa" tematica, dopo la verifica dei temi emergenti. Anche in questa fase l'analisi è stata svolta separatamente da due ricercatori che si sono poi confrontati per giungere a una denominazione condivisa dei temi e sottotemi.
5. È stata fatta un'analisi sulle ricorrenze dei temi e sottotemi. L'elenco è stato rivisto e perfezionato al fine di garantire la coerenza interna.
6. Sono stati selezionati gli *excerpt* più convincenti e vivaci per il report finale. Dopo l'analisi testuale di 20 scritture riflessive si è raggiunta la saturazione dei temi emergenti.

Ai fini di questo articolo verranno approfonditi i risultati relativi a tre delle dimensioni

tematiche emergenti dall'analisi: quella della corporeità, dell'erotica dell'insegnamento e delle competenze relazionali dell'insegnante.

8. Risultati

8.1. Caratteristiche dei partecipanti

Gli autori delle scritture che costituiscono il *data set* sono 19 studentesse e 5 studenti di età compresa tra i 25 e i 45 anni: il 70% dei partecipanti si colloca nella fascia d'età 25-31 anni. Per quanto

riguarda il dato relativo alla tipologia della laurea posseduta, si riscontra una perfetta distribuzione tra le Discipline artistiche e archeologiche (8), le Discipline scientifiche e matematiche (8) e le Discipline linguistiche e letterarie (8). Solo 5 studenti hanno avuto una (breve) esperienza di insegnamento, una studentessa nella scuola primaria, quattro nella scuola secondaria di primo e secondo grado. In qualche scrittura viene fatto riferimento a esperienze di supporto individualizzato extrascolastico (ripetizioni).

La Tab. 2 illustra i temi e i sottotemi che sono emersi dall'analisi.

TEMI	SOTTOTEMI
Il corpo-presenza dell'insegnante	Cluster n. 1: tratti fisici Cluster n. 2: abbigliamento Cluster n. 3: gestualità Cluster n. 4: voce
L'erotica dell'insegnamento	Cluster n. 1: passione Cluster n. 2: preparazione disciplinare e culturale Cluster n. 3: fascinazione Cluster n. 4: teatralità Cluster n. 5: qualità del tempo percepito
L'essere e l'agire educativo	Cluster n. 1 umanità Cluster n. 2 autenticità Cluster n. 3 interesse per gli allievi Cluster n. 4 fiducia/incoraggiamento Cluster n. 5 attenzione alla fase adolescenziale Cluster n. 6 severità Cluster n. 7 equanimità Cluster n. 8 autorità Cluster n. 9 creazione di un <i>setting</i> relazionale e di lavoro

Tab. 2 - Temi e sotto-temi emergenti oggetto del presente contributo.

8.2. I temi e sottotemi emergenti

Dall'ascolto complessivo delle voci narranti, ciò che risalta anzitutto è che dai ricordi emergono figure molto nitide, che si stagliano ancora oggi nella memoria in modo preciso e vitale. Il ricordo degli insegnanti non appare tanto legato a quello che hanno insegnato, ma soprattutto al come lo hanno insegnato, alla forza misteriosa delle loro parole, alla loro presenza carismatica. Tutte le scritture evidenziano l'impatto vivissimo della rievocazione, accompagnato - in molte - dalla sorpresa di ritrovare intatti pezzi della propria storia scolastica. Sporgono nette le caratteristiche degli insegnanti preferiti, quelli che sono stati efficaci, la memoria ne recupera con sicurezza i tratti, riattualizza l'esperienza nel momento in cui la si narra, fino a farne delle sceneggiature che rendono il lettore partecipe anche emotivamente degli eventi³.

«Esordiva con uno squillante «Siete felici?» la Professoressa S., appena si sedeva e apriva il registro blu scuro della classe I B dello stimato, austero e polveroso [Liceo Classico A.A]. I suoi occhi celesti e brillanti si rivolgevano alla finestra che dava sul grigio parco dagli alberi secolari e i rami rinsecchiti, dove le ultime foglie giallognole penzolavano annoiate tra la nebbia autunnale prima di lasciarsi andare stremate a terra, quasi volessero emulare le intenzioni degli studenti. «Guardate che bella giornata di sole!» proseguiva, indicando la foschia e il filo spinato sui muri di cinta, con un'ironia sottile, comprensibile a pochi. Ci sorrideva con aria beffarda e si spostava il ciuffo di riccioli dorati dagli occhi [...]. Non so se abbia influito sulla mia scelta di intraprendere la carriera di docente ma sicuramente ha contribuito a

determinare il mio modo di essere un'insegnante e il mio modo di relazionarmi con gli studenti, tanto che anch'io a volte, prima di iniziare la lezione, guardo la finestra e chiedo «Siete felici?», sorridendo tra me e me» [01].

Emerge dalle descrizioni una galleria di ritratti che le parole pennellano con tratti rapidi e precisi. La figura dell'insegnante viene introdotta da "il prof/la prof" cui segue spesso (solo) il cognome e/o il complemento che ne specifica la disciplina; le loro caratteristiche e le loro qualità vengono dettagliate, i ricordi li ritrovano "in azione", dentro l'aula (ma non solo) e la di vita di classe. Ciò che affiora dalla memoria dello studente come primo ancoraggio di tutti i ricordi è il corpo dell'insegnante, rievocato in nitidi particolari che danno conto dell'interesse e dell'acutezza osservativa riservate al corpo, tipiche della fase adolescenziale (Fabbrini, Melucci, 1992; Pietropolli Charmet, 2000).

8.2.1. Il corpo presenza dell'insegnante

Primo elemento ricorrente, che l'analisi delle scritture registra, è dunque il corpo dell'insegnante. Vengono evocati dettagli del volto, dell'abbigliamento, del portamento, si ritrovano lo sguardo, la voce, la gestualità; il tutto viene descritto con una cura che veicola le emozioni e gli affetti mossi dal ricordo che, nel suo etimo, è per l'appunto un riportare al cuore. È evidente come la fisicità sia il canale privilegiato attraverso il quale si esprime l'affettività. Il corpo dell'insegnante viene descritto come un corpo-presenza, in senso fenomenologico secondo il quale ciò che si

3. Negli *excerpt* che seguono il cognome siglato delle e degli insegnanti non corrisponde a quello indicato nelle scritture dalle studentesse e dagli studenti.

è e ciò che si manifesta coincidono: l'essere nel mondo come presenza sintetizza l'essere biologico, l'esperienza sensoriale, la capacità di relazione e di contatto, il flusso vissuto di pensieri, sentimenti ed emozioni e la consapevolezza integrata di tutto questo (Melucci e Fabbrini, 1992: 45), è un corpo vivente (Leib) che abita il mondo, presenza sensibile di ciò che è proprio della persona (Nancy, 1992). Sono molti gli autori che parlano del corpo come fondamento esistenziale della comunicazione, poiché è solo con esso e per mezzo di esso che si possono incontrare gli altri; il gesto del corpo tradisce la propria relazione con il mondo, il proprio modo di vederlo e di sentirlo, la propria educazione, la propria soggettività (Galimberti, 2002). La corporeità dell'insegnante dunque è strettamente connessa alla dimensione relazionale: in che modo parla alle studentesse e agli studenti il corpo dell'insegnante, cosa comunica loro? Scrive Perla che il corpo dell'insegnante è il primo veicolo della didattica dell'implicito: «è difficile che il corpo dissimuli nei modi in cui riesce alla parola! Il corpo si dice (e a ragione), non mente» (Perla, 2010: 78). A proposito del corpo dell'insegnante molti autori citano le ricerche di Claude Pujade-Renaud (1983) nelle quali il corpo viene considerato come analizzatore della dimensione affettiva della vita di aula, dimensione che si esprime in via privilegiata nella fisicità e nella sensualità.

Nelle scritture è evidente la connotazione affettiva che investe il corpo dell'insegnante. Gli *excerpt* che seguono illustrano i sottotemi emersi.

I tratti fisici come espressione del carattere:

«La professoressa R. è l'insegnante che ricordo con maggior stima e aggiungo affetto. Era la mia insegnante di inglese delle scuole medie inferiori e ho avuto la fortuna di averla per tutto il triennio. Era una signora piccola, un po' robusta, con i capelli biondi, corti e sempre ordinati. Esattamente come i suoi capelli, lei non si scomponeva mai. [...]

Un'altra insegnante che ho avuto la fortuna di incontrare, è la professoressa G., insegnava stenografia e dattilografia. La prima impressione che ho avuto di lei fu davvero di forte impatto. Era una donna alta circa 1,80 mt, aveva una chioma di capelli lunghi, mossi, biondi e un po' crespi che teneva sempre sciolti. C'era un forte contrasto tra il volume eccessivo dei capelli e il volto piccolo e magro. Sembrava quasi un leone e uso il maschile volutamente, perché di fatto lo era. Posso dire che dominava la classe, un po' per il suo fisico, ma anche per i suoi modi di fare. Sorrideva spesso, era piena d'energia, che fosse in classe o in corridoio quando camminava sembrava sempre che stesse facendo una maratona; anche se si alzava dalla cattedra per scrivere alla lavagna! Aveva un difetto di pronuncia perché non riusciva a pronunciare "SC" senza sembrare gatto Silvestro, ma il suo carisma era tale, che a nessuno è mai venuto in mente di mancarle di rispetto per questo» [07].

Il vestito in tema con la stagione e il profumo dell'insegnante:

«La Professoressa S. è stata la mia insegnante di lettere alle scuole medie ed è lei che più di tutti ricordo con grande stima. Indossava solo gonne a campana cucite su misura, dai colori accesi e da fantasie in tema con la stagione, i suoi capelli biondi, da medi a scuri nei toni del miele, emana-

vano un profumo di acqua di colonia; arrivava in classe puntuale con un andamento singolare ma al contempo signorile e un trucco ineccepibile, noi alunni la accoglievamo con un saluto alzandoci in piedi recitando all'unisono "Buongiorno professoressa"» [13].

Lo sguardo - diretto negli occhi di ciascun alunno - che dà corpo alla relazione:

«[...] Ma ecco dopo anni di brutti voti ed umiliazioni psicologiche arrivare in terza media un nuovo professore che avrebbe dato una svolta a questa situazione. Ricordo la sua figura slanciata, il suo look dark con pantaloni in pelle e stivali borchiati e il suo presentarsi diretto guardando ognuno negli occhi» [08].

L'affetto che trasuda nella descrizione del professore poco curato nell'aspetto:

«[...] Un altro insegnante il cui ricordo è scolpito nella mia mente e in quella di tutti i miei compagni, è il professore di inglese dei cinque anni di liceo scientifico. Ho avuto la fortuna di avere non un professore qualsiasi, ma un docente unico nel suo genere, un vulcano pieno di idee ed energie. Il suo aspetto non era curato, aveva una barba castana che non radeva, i capelli spesso spettinati perché tutti i giorni, qualsiasi fossero le condizioni climatiche, si recava a scuola con la sua bicicletta; spesso aveva la lezione con noi alle 08.00 del mattino e in inverno il freddo era davvero pungente! Entrava in aula subito pronto ad un "Goodmorning" e poi dal primo all'ultimo minuto della lezione solo fiumi di parole in inglese» [11].

Il corpo vissuto come familiare:

«[...] La prima è la prof.ssa D., docente di matematica alle medie. Lei donna minuta e gentile, dai capelli brizzolati, era una mam-

ma chioccia. [...] Per ultimo il prof. O., un docile nonnino, che per amore dell'insegnamento della storia e filosofia aveva rinunciato ad andare in pensione accogliendo la richiesta del preside di condurci alla maturità» [10].

Fino ad assumere connotazioni affettuosamente umoristiche:

«[...] Come non menzionare il prof. B., docente di laboratorio. Capelli bianchi raccolti a coda, baffi tinti non per scelta, ma causati da una propensione a fumare, a bere cicchetti, un occhio guercio, in una parola un pirata. Le ore in laboratorio con lui volavano spedite. Con la prof.ssa P., formava un'accoppiata esplosiva di sapere e divertimento. Quante risate! Poi c'era V., professore di scienze. All'apparenza sembrava il classico stereotipo di scienziato pazzo con una diffusa calvizie nella zona centrale del capo e capelli bianchi alla rinfusa dalle parti. Uomo preparatissimo, di una simpatia fuori dal comune. Spassosissime erano le sue espressioni facciali, memorabili le sue citazioni, temibili i suoi compiti in classe» [02].

Gli oggetti che sembrano estensioni del corpo:

«Indimenticabili sono il suo passo molleggiato, il suo quaderno della Pimpa dove annotava i suoi appunti e le sue valutazioni e il suo compasso giallo per disegnare cerchi alla lavagna. Della seconda ricordo molto bene le sue penne colorate per annotare le correzioni nelle verifiche. Il suo modo di fare ti catturava: movimenti, esempi verbali e pratici che tuttora riutilizzo durante le ripetizioni che tengo» [02].

Ciò che emerge di interessante dal materiale raccolto dalla Pujade-Renaud (1983) nelle ricerche sopra citate, è che il corpo non

veicola solo l'affettività ma anche il sapere. Nelle interviste rivolte a insegnanti e alunni sul tema del corpo in classe (circa duemila pagine di testo!), il sapere non si presenta mai del tutto indipendente, nemmeno potenzialmente, dall'insegnante e neppure il desiderio di sapere sembra prescindere da questo riferimento personale. Il corpo lo si ritrova anche come manifestazione del sapere o, come afferma Damiano, è il sapere a risultare "incorporato".

«La principale scoperta di Pujade-Renaud consiste appunto in questa correlazione, stretta fino al punto che si può parlare di "incorporazione del sapere" presso l'insegnante. [...]

C'è innanzitutto una priorità visiva, con l'insegnante che deve collocarsi ed ergersi in aula in modo da farsi cogliere percettivamente, per catturare l'attenzione della classe. Ma la centratura su di sé prosegue oltre, per rendersi accessibile in sonoro attraverso la voce, le caratteristiche della quale, prima ancora della sua modulazione, devono essere tali da tenere l'uditorio fino a "possederlo"» (Damiano, 2004: 129).

Queste ultime considerazioni ci permettono di passare senza soluzione di continuità al secondo tema emerso.

8.2.2. La passione: l'erotica dell'insegnamento

«Il gesto del maestro - a qualunque livello si esprima, dalla scuola elementare sino all'università -, essendo un gesto che sa trasformare i libri in corpi erotici, che sa rendere il sapere un oggetto che causa il desiderio, agisce allargando l'orizzonte del mondo, trasporta la vita altrove, al di là del già visto e del già conosciuto: la educa nel

senso etimologico più radicale. [...] Come avviene? Esiste una e una sola condizione perché questo possa avvenire e riguarda il modo, lo stile, col quale un insegnante entra lui stesso in rapporto con ciò che insegna. È solo l'amore - l'eros - col quale un insegnante investe il sapere a rendere quel sapere degno di interesse per i suoi allievi, a renderlo un oggetto capace di causare il desiderio. [...] la trasmissione del sapere avviene solo per contagio, per testimonianza» (Recalcati, 2014: 87-88).

Se la rievocazione degli insegnanti preferiti sembra trovare nella memoria delle studentesse e degli studenti il primo aggancio nell'aspetto fisico, ciò che immediatamente dopo viene in primo piano è il loro rapporto con il sapere. Il tema della passione per il sapere e per la sua "trasmissione" attraversa tutte le scritture e costituisce il tratto fondamentale dell'identikit dell'insegnante significativo. Viene descritto come amore per la disciplina insegnata, per il lavoro, come desiderio di appassionare gli allievi, come ingrediente contagioso in grado di generare o rafforzare la loro motivazione. In alcune scritture il "fortunato" incontro con una o un docente è all'origine di un vero e proprio innamoramento per discipline prima "odiate", determina svolte decisive negli interessi e nel successivo percorso di studi.

«Ricordo con molto piacere la mia professoressa di latino e greco, avuta dal secondo al quinto anno. Nonostante la mia scelta di frequentare il liceo non sia stata libera, ma praticamente sotto costrizione di mio padre, a partire da secondo anno mi sono letteralmente innamorata dei saperi umanistici, soprattutto per quanto riguarda lettere, latino e greco: la mia professoressa

era di una cultura sconfinata e, pur non applicando metodologie didattiche che esulassero dalla pura lezione frontale (credo di non averla mai vista alzarsi dalla cattedra, né prendere un gesso e scrivere alla lavagna), con la passione che traspariva dalle sue parole e dalle sue spiegazioni, riusciva a tenere alta la nostra attenzione: in quattro anni non ha mai dovuto richiamare qualcuno che stesse disturbando, nemmeno gli irriducibili disturbatori "seriali"» [03].

Qualsiasi contenuto disciplinare può prendere senso per gli allievi se viene investito dalla forza della passione e questo sembra prescindere dai metodi di insegnamento. La grande passione per ciò che si insegna è in grado di trasportare verso nuovi mondi, di accendere interessi inattesi, di scoprire inclinazioni latenti. È l'essere testimone dell'amore per la conoscenza ad agire come ingrediente formativo sulle giovani generazioni.

«[...] le mie insegnanti di tedesco e di inglese del liceo hanno acceso in me una passione fino a quel momento latente. Il loro insegnamento mi ha regalato consapevolezza di me stessa e mi ha aiutata a capire, almeno in parte, che tipo di persona volessi diventare; più precisamente mi hanno indicato come e dove cercare, mi hanno mostrato le strade giuste da percorrere e lo hanno fatto stimolando e mantenendo sempre viva la mia curiosità» [14].

«Ho un ricordo particolarmente bello di due insegnanti in ambito umanistico. La prof. di italiano e storia, e la prof. di storia dell'arte hanno avuto un ruolo significativo nella mia carriera scolastica, ma anche nelle mie attitudini e passioni extrascolastiche. Io mi consideravo una persona più tecnica, matematica, motivo per il quale scelsi di fre-

quentare la scuola di ragioneria (progetto 'Erica'), ma grazie all'incontro con queste due donne e l'esperienza educativa vissuta, ho iniziato ad amare materie che prima odiavo. Credo che la loro grande passione per le materie d'insegnamento sia stata fondamentale: veniva trasmessa nelle loro spiegazioni e assorbita e vissuta da noi studenti. Erano entrambe molto preparate sull'argomento e spiegavano in modo chiaro e semplice, catturando la mia attenzione anche con i loro modi di fare, le intonazioni della voce e la loro umanità. [...] Mi ha colpito come io, che avevo scelto un percorso economico e matematico, mi sia innamorata delle materie ad indirizzo umanistico, tanto da farmi procedere con un percorso letterario all'università» [12].

L'analisi delle scritture mostra tuttavia come sia l'elevato livello della preparazione disciplinare e culturale ciò che sostanzia la passione. Un insegnante è apprezzato e stimato perché padrone della materia che insegna, tratto questo che si configura come elemento ineludibile del docente che "lascia un segno": le etichette riprendono aggettivazioni qualificative ricorrenti rispetto alla sua cultura definita come: "sconfinata", "sterminata", "smisurata". Si tratta di un sapere lontano da ogni sterile forma di nozionismo o di vuota erudizione (Laneve, 2000), di un sapere in grado di dialogare con la realtà quotidiana, di interpellare l'attualità, di ancorarsi alla vita degli studenti.

In questo modo una studentessa ricorda il docente di storia dell'arte contemporanea all'Accademia di Belle Arti:

«Uomo di smisurata cultura, artista e scrittore, appassionato della pratica artistica e delle implicazioni intrinseche ad essa. È stato inoltre il mio relatore per la tesi di Laurea Magistrale. Di lui mi rimane il suo incontenibile entusiasmo, la ricchezza del suo linguaggio e una luce negli occhi che ho poi compreso essere la sua sete di conoscere. Non credo di averlo mai ringraziato a sufficienza per aver condiviso la sua sete con me, grande ricchezza che mi porto dentro tutti i giorni» [09].

In alcuni casi viene sottolineata la capacità del docente di intersecare i differenti campi della conoscenza, di riversare conoscenze da un settore all'altro, di valorizzare la produttività conoscitiva delle aree di confine, in breve di fare dell'interdisciplinarietà un principio-guida dell'azione didattica.

«Tanto per cominciare, lei, nella sua materia ci navigava. E non solo nella sua. Non era molto semplice seguire le sue lezioni così diverse da quelle di tutti gli altri professori che spiegavano "in linea retta", a cascata, in un flusso costante e rettilineo di informazioni. Con lei le lezioni erano continui input, collegamenti, agganci interdisciplinari, digressioni, parentesi su attualità scientifiche e ricerche universitarie. Non capivo, per esempio, come dalla chimica o dalle scienze, fossimo arrivati agli spunti di letteratura greca, o di storia e filosofia, ma ovviamente ci aveva portati lì con un senso. Quello che mi resta ora di lei è l'idea di una donna completa nei saperi, di una mente libera e camaleontica che sapeva spaziare anche tra le diverse discipline» [06].

«Entrambe queste insegnanti erano in grado di fare collegamenti fra la storia e la letteratura che ci illuminavano su come e quanto la prima influenzasse la seconda.

Le loro lezioni erano pregne di connessioni logiche fra passato e presente al punto che l'obiettivo non era più soltanto saper parlare la lingua inglese e la lingua tedesca ma anche, e forse soprattutto, conoscere la loro storia e la cultura in cui si concretizzano in quanto mezzo di comunicazione» [14].

La passione e la preparazione del docente si configura anche come capacità di rendere i contenuti disciplinari "digeribili" per gli studenti, di adattarli alle loro attuali competenze e interessi.

«Quel che ho sempre ammirato e ricercato in un insegnante, e che di conseguenza accomuna quelli da me preferiti, è la capacità di riuscire a padroneggiare la propria materia di studio al punto da renderla estremamente accessibile e "digeribile" nei suoi contenuti. L'ideale sarebbe poi che questa tutt'altro che facile operazione fosse accompagnata dal sorriso e da un certo grado di empatia con gli studenti, cosa che di rado purtroppo invece accade» [05].

Un sottotema che si intreccia con i due precedenti è quello della fascinazione, della capacità degli insegnanti della memoria di farsi "pifferai magici" in grado di trasportare in un altro mondo, catapultare in un altrove, di far incontrare l'inatteso, la meraviglia, l'inedito. Scrive Recalcati nel libro *L'ora di lezione*:

«Per rendere presenti gli allievi nell'ascolto, è necessario che il maestro sappia innanzitutto rendere presente a se stesso la propria presenza. [...] Al di là di ciò che dice, conta da dove dice ciò che dice, da dove trae forza la sua parola [...] la forza dell'enunciazione coincide con la sua presenza presente. L'insegnante parla e non è altrove, ma qui con noi. Non vorrebbe

essere in un altro luogo. Desidera essere dov'è. È questo che gli rende possibile evocare con forza altri luoghi. Solo la presenza dell'insegnante sa convocare alla presenza l'assenza di cui si nutre ogni trasmissione autentica di sapere» (Recalcati, 2014: 101).

Così due studentesse:

«Le sue lezioni erano sempre dei viaggi attraverso la letteratura. Stare in classe durante le sue spiegazioni equivaleva a sedersi al cinema e guardare un film in lingua originale: spesso iniziava a leggere, o addirittura a recitare a memoria in greco antico, poesie o interi passi con una tale enfasi teatrale che quasi aveva il fiatone alla fine. Callimaco, Demostene e Saffo sembrava che fossero proprio lì presenti a parlarci di faccende fuori dal tempo» [01].

«Nonostante insieme trascorressimo numerose ore, il tempo non era mai abbastanza. Nessun supporto, un libro, qualche appunto abbozzato il giorno prima, le bastava guardarci per incantarci con le sue parole. Era molto difficile distrarsi; a turno, fissava lo sguardo su ognuno di noi catturando costantemente la nostra attenzione e suggestionandoci con un tono di voce tutt'altro che monotono, poliedrico direi» [13].

La fascinazione sembra accompagnarsi alla percezione di una diversa qualità del tempo: "quelle lezioni dove le ore sembravano minuti".

«Una cosa che ricordo molto chiaramente [delle insegnanti di tedesco e di inglese al liceo] è che le ore di lezione con loro trascorrevano rapidamente, ricordo che mi incantavo ad ascoltarle proprio perché il loro eloquio non era mai monotono ma sempre coinvolgente, per i molti riferimenti alla quotidianità e alla nostra realtà di giovani ado-

lescenti. Dal modo di fare lezione traspariva la loro passione per la materia, per la lingua e la cultura di cui erano portavoce. [...] le accomunava lo stesso entusiasmo con cui perseguivano gli obiettivi che si proponevano; e noi perceivamo che ci educavano non tanto per ciò che dicevano o sapevano, quanto per ciò che erano» [14].

In più di un caso la fascinazione non appare disgiunta dal timore:

«G. S. è stata la mia insegnante di disegno e storia dell'arte per tutto il quinquennio delle superiori: all'inizio i nostri rapporti non sono stati dei migliori data la mia scarsa attitudine per il disegno manuale, ma è stato con la storia dell'arte che a poco a poco ha cominciato a conquistarmi. Tutti in classe erano affascinati e al tempo stesso impauriti da questa donnina truccata col bistro che portava vestiti di una moda un po' antiquata e stravagante, anche a me incuteva spesso soggezione, eppure non avrei mai smesso di ascoltarla» [05].

Qualche studentessa ricorda la capacità di incantare delle maestre di scuola elementare. L'aula in questo caso si trasforma in un altro mondo e diventa palcoscenico magico dell'azione narrativa:

«La maestra F. era una donna di notevole integrità morale, la maestra che tutte le mamme vorrebbero per i propri figli. Amava il proprio lavoro, praticava gentilezza e invitava alla pace. Voglio citare un'esperienza che porto nel cuore. Ricordo un pomeriggio in cui la maestra entrò in classe portando con sé un libro di Mario Lodi: *Cipì*. Si sedette, aprì il libro e disse: "Bambini, oggi faremo un'esercitazione di lettura. Prendete le vostre sedie e disponetevi in cerchio". Fu un momento indimenticabile, intenso e avvincente, la

maestra fece leva sulla nostra fantasia per creare un'atmosfera magica. I suoni e gli elementi della natura durante un pomeriggio di primavera fecero da sfondo: la palla di fuoco, il nastro d'argento, i ciliegi fioriti, le api, i cespugli, le rondini solcare qualche nuvola sparsa in cielo. Solo quando tutti fummo completamente immersi in quel mondo fatato iniziammo a leggere. Per comprendere veramente cosa mi ha spinto a voler diventare insegnante guardo inevitabilmente al mio passato da studente, ai maestri che ho avuto, a cosa mi hanno trasmesso e che cosa mi è mancato da parte loro» [13].

«La maestra R. amava il teatro, recitava in una famosa compagnia teatrale e usava questo suo talento per farci appassionare a nostra volta alla lettura. Dedicava ore intere alla lettura di libri a voce alta, e poiché lei era tanto brava ad interpretare i vari personaggi con voci diverse e divertenti, noi bambini restavamo incantati ad ascoltarla e la fantasia poteva volare libera. [...] Rileggendo ora, con occhi da adulta, la mia esperienza con lei, posso dire che il grande insegnamento che ho ricevuto dalla maestra R. è stata la bellezza di un coinvolgimento totale della propria persona nel lavoro. Nel suo modo di insegnare, vi era non solo la passione per la scuola, ma anche quella per il teatro che tanto la caratterizzava, per i racconti, per la musica, e il suo amore per la vita e per gli alunni. Ci ha educati alla creatività e alla cura per ciò che si è e si fa, nonché al rispetto e alla stima reciproca. Era attenta e presente, senza essere invadente» [20].

Infine, sempre intrecciato con i precedenti sottotemi, la teatralità dell'insegnante dove il corpo ritorna prepotentemente in scena. Così viene descritto l'insegnante concentrato

sulla teatralità della propria performance:

«Arrivava in classe vestito in giacca e cravatta, soprabito e cappello di feltro e cominciava la sua rappresentazione. Parlo di rappresentazione perché percepivo quest'insegnante quasi come un attore entrato nella parte del professore, in grado di giocare con le parole e i gesti e di coinvolgerci con la sua ironia, seppure le sue allusioni fossero criptiche» [17].

8.2.3. L'essere e l'agire educativo (le competenze relazionali dell'insegnante)

Scriveva Don Milani oltre cinquant'anni fa:

«Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola e come faccio ad averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare per fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter fare scuola» (Don Milani, 1957: 239).

Si è scelto di denominare "l'essere e l'agire educativo" il tema che riunisce tutte le etichette che menzionano quelle caratteristiche dell'insegnante che si possono ricondurre al suo modo di porsi come una persona "intera", al suo modo di entrare in relazione con gli alunni e di "aver cura" di loro, al suo modo di assumere la responsabilità della relazione educativa.

Al centro del ricordo c'è prima di tutto l'incontro tra persone. In molti casi la memoria recupera la capacità di rispettare i ruoli senza farsi vincolare da essi, la flessibilità nel mo-

dulare vicinanza/distanza; recupera presenze, la disponibilità ad esserci anche al di fuori delle mura scolastiche. Nell'analisi sono numerose le etichette che, mantenendosi vicine alle parole delle studentesse e degli studenti, denominano queste unità significative con il termine "umanità". Ciò che resta vivo nella memoria è il "lato umano" dell'insegnante, il ricordo di un tipo di comprensione che è nello stesso tempo mezzo e fine della comunicazione umana. Nelle narrazioni sono aspetti che risultano strettamente associati all'insegnante come modello, come guida, all'insegnante autorevole in quanto capace di assumere in pieno la responsabilità del proprio essere "adulto" e di gestire la differenza generazionale. Morin a questo proposito parla di benevolenza.

«La benevolenza è quella virtù che Confucio chiedeva a tutti coloro che dispongono di autorità [...] La vera autorità dell'insegnante è morale, sta nella forza di una presenza, ha non so che di carismatico, si impone senza imporre niente quando le sue proposte suscitano l'attenzione e l'interesse. [...] Benevolenza, bontà hanno più grande familiarità con Eros, virtù suprema dell'insegnante» (Morin, 2014: 58-59).

Ma, sul "lato umano" dell'insegnante, ascoltiamo la viva voce delle studentesse e degli studenti.

«[...] ciò che è stato importante e che porto con me ancora oggi è l'equilibrio di queste insegnanti: come siano riuscite sempre (o quasi) a coniugare il loro lato professionale con quello umano. Il loro saper essere rigide insegnanti, competenti e a volte anche severe, ma al tempo stesso educatrici con uno spiccato lato

umano ha fatto sì che io potessi sempre apprezzare e apprendere la materia, ma non solo. La loro passione era in grado di rafforzare anche la mia motivazione. Entrambe non si sono mai limitate a trasmettere nozioni linguistiche; al contrario, mi hanno accompagnata in un lungo percorso, caratterizzato da anni di cambiamento e crescita» [04].

«Altro aspetto che ho sempre ammirato in un insegnante è la manifestazione di una componente affettiva che normalmente, man mano che si passa nei gradi scolastici più alti e ancora di più all'università, scompare. A questo proposito desidero parlare di due episodi. Uno avvenuto al liceo e l'altro all'università. In quarta e quinta superiore ho avuto gravi problemi di salute che mi hanno costretto a fare molte assenze. Una mattina, mentre ero a casa squillò il telefono e mai mi sarei immaginata di sentire dall'altra parte del telefono la mia professoressa di francese. Mi chiese come stessi e mi disse che se avessi avuto bisogno di parlare con qualcuno lei ci sarebbe stata. Alcuni miei compagni di classe sostenevano che quell'attenzione fosse dovuta alla mia bravura in francese ma io, invece, sono sicura che quella professoressa si sarebbe comportata in quel modo con ciascuno di noi. All'università, invece, mi ha colpito molto un gesto di una professoressa di spagnolo, che durante una prova scritta, quando arrivò al mio banco per controllare il mio documento, prima di passare al banco successivo mi fece una carezza sulla spalla, come a dire "dai forza che sei capace, ce la puoi fare!". Ho capito, quindi, che non importa quanto si è grandi, il bisogno di sentirsi gratificati, apprezzati per il proprio impegno dall'insegnante non cessa mai» [16].

L'“autenticità” è un'altra delle dimensioni che caratterizzano l'insegnante significativo. Talvolta descritta come qualità di un insegnamento fondato sulla relazione - da persona a persona - e su una fiducia di base.

«I ricordi positivi sono legati a docenti con cui si è creato un rapporto autentico e nei cui confronti provo ancora molta stima e gratitudine per quanto sono stati in grado di trasferirmi [...] Pensando a questo insegnante e pensando a quanto sia vivo il ricordo dopo dieci anni, penso sia stato un ottimo docente che ha saputo insegnare veramente. Un insegnamento che andava oltre alla storia e alla filosofia che era fatto di relazione e di fiducia di base. Ancora oggi guardo a quel docente come guida dai preziosi consigli ed un supporto per alcuni momenti vissuti. Un insegnante che prima della maturità ha organizzato delle lezioni pomeridiane al parco, volendoci preparare al meglio ad affrontare l'esame con il commissario esterno e che (sentendolo come un dovere) dedicava alcune delle sue lezioni a parlarci di costituzione, di istituzioni, di valori e di rispetto» [10].

Talaltra come “modo di essere” congruente e autentico, di rogersiana memoria.

«L'insegnante di italiano aveva dei figli della nostra età e io riuscivo a percepire il suo essere mamma in quel che faceva e nel suo modo di porsi a noi, senza però perdere l'efficacia del suo ruolo di educatrice. Era capace di inserire battute, racconti personali, metafore, esempi dalla vita quotidiana durante la lezione per creare un'atmosfera più 'leggera' e un senso di condivisione e unione nella classe. Il suo modo di essere è riuscito davvero a insinuarsi tra i suoi alunni e a lasciare qualcosa di umano, era un modello di adulto in un contesto scolastico non

legato alla sola trasmissione di nozioni» [12].

Un modo di essere “genuino” (Rogers, 1980), che ha a che fare con la consapevolezza dei propri sentimenti e la capacità di saperli esprimere con il comportamento e con le parole.

«Ricordo ancora con emozione il giorno in cui la salutai al termine della quinta elementare. Ero insieme ai miei genitori. Lei mi abbracciò dopo avermi consegnato la pagella. La sentii chiedere scusa a mia madre e mio padre. Poi, quando mi sciolsi dal suo abbraccio, la vidi asciugarsi una lacrima: realizzai che stava piangendo perché mi considerava speciale e le dispiaceva lasciarmi andare. Inutile dire quanto a me dispiacesse lasciare lei» [19].

C'è chi ricorda, come tratto distintivo dell'insegnante, l'interesse vivo per gli allievi e la sua capacità di vedere, oltre l'alunno, la persona.

«La ricordo soprattutto però per quello che rappresentavamo noi alunni per lei [...] a differenza dei suoi colleghi, mi ha fatto sentire che per lei non eravamo solo cognomi o un “lavoro”. Eravamo persone a tutto tondo, c'era in lei il desiderio di conoscerci, di appassionarci, di interessarci e coinvolgerci anche al di fuori dell'orario scolastico. Non voleva che diventassimo bravi a ripetere la “lezioncina”, desiderava che ci esplorassimo, che scopriassimo quello che ci piaceva, che cercassimo sempre nel sapere e nelle conoscenze il risvolto pratico ed il collegamento con la realtà» [06].

E l'impegno “dalla parte degli studenti”, pensando al loro futuro.

«[...] La ricordo non tanto per la sua materia, quanto per il suo lato umano e personale, extrascolastico e quindi, per tutto

quello che mi ha lasciato. [...] La ricordo soprattutto per quello che rappresentavamo noi alunni per lei. Sicuramente era l'unica che stava pensando a prepararci per l'Università. [...] Ricordo poi che per noi era sempre in prima linea. Referente dei progetti di accoglienza, di orientamento, di prevenzione, di attività extrascolastiche... in tutto quello che faceva cercava di fare rete sempre, tra noi, tra discipline, coi colleghi, col territorio. Come nella chimica che ci spiegava, lei era un catalizzatore» [06].

«Al termine del secondo anno di scuola media, qualcosa è cambiato. Ho visto nella mia insegnante di italiano una persona che amava il suo lavoro, amava le parole e le emozioni che i libri sapevano trasmettere. Era diversa da tutti gli altri, che non riuscivano a stabilire un rapporto con noi ragazzi, sapevano solo trasferire nozioni ma non emozioni per ciò che insegnavano. Stava cercando di creare le basi per il nostro futuro, si impegnava per noi e con noi [...]» [11].

Vale la pena di riportare per esteso il racconto di una studentessa che mostra quanto la cura dell'insegnante e la fiducia nelle potenzialità dell'allievo possano far fiorire i suoi talenti.

«Inizialmente, io non andavo affatto bene in stenografia. La mia media era quattro. Non era a causa dell'insegnante, ero proprio io che non riuscivo a mettere insieme le regole. Quando mi interrogava infatti le regole le conoscevo, ma se dovevo fare degli esercizi iniziavano i problemi. Nonostante le mie difficoltà, lei non mi ha mai fatto sentire inferiore, anzi. Un giorno mi aspettò all'uscita della scuola e mi chiese se ero d'accordo di prendere qualche ripetizione, dato che in classe non riuscivo a migliorare. Mi diede il numero di una sua ex allieva che aveva

contattato appositamente per me. Rimasi sorpresa e lusingata dell'interesse nei miei confronti. Iniziai così a prendere lezioni private, impegnandomi al massimo, anche perché non volevo fare brutta figura. Da quattro passai a otto in tempi brevissimi. Non solo, alla fine di quell'anno scolastico fui mandata a concorrere ai Campionati nazionali di stenografia a Montecatini in rappresentanza della mia scuola. Non vinsi, ma mi classificai tra i primi dieci concorrenti ex equo. Quando fui chiamata per la consegna degli attestati ero un po' imbarazzata per il risultato, perché non ero arrivata prima, ma quando iniziarono tutti a farmi le congratulazioni, scoprii che lo scopo era posizionarsi tra i primi venti concorrenti ex equo. Si può immaginare la mia reazione, a parte diventare rossa, ero davvero fiera di me stessa. Per me, lei è stata un modello di grande ispirazione. Non mi ha lasciata sola nelle mie difficoltà, ma ha sempre cercato di aiutarmi. Non sono molti gli insegnanti che si preoccupano così tanto di chi va male. Ecco perché la ricordo con tanta ammirazione. Se non avesse creduto in me, io non sarei mai migliorata. Persino oggi, mi emoziono ricordando quel giorno» [07].

In quale ordine di scuola troviamo gli insegnanti che hanno lasciato un segno? L'analisi delle ricorrenze relative a questo aspetto colloca in primo piano la scuola secondaria di secondo grado, età fondamentale della vita, quella in cui si definisce l'identità personale e sociale. L'esperienza scolastica assume qui un'importanza cruciale nel suo essere non solo un contesto di apprendimento di saperi, ma anche luogo di sperimentazione e valorizzazione del proprio Sé adolescenziale, in quell'area intermedia e di passaggio tra la famiglia e la società.

«Tutto quello che riguarda l'esperienza scolastica, dai rapporti con compagni e docenti ai riti quotidiani che si svolgono in aula, dalle valutazioni in classe ai compiti quotidiani, è saturo di significati affettivi, relazionali e simbolici» (Lancini, 2004:194).

Alcune scritture fotografano insegnanti che hanno a cuore l'adolescenza dei propri allievi. «Per lei contava accompagnarci nel nostro percorso di adolescenti irrequieti con esistenze seriamente agitate dagli ormoni» scrive una studentessa.

«Le sue lezioni di letteratura erano alternate da "prediconi", proclamati sempre con grande passionalità: i suoi monologhi riguardavano la vita adolescenziale, il rapporto tra genitori e figli, il nostro essere pecoroni abbindolati dalla televisione e comprendevano vari insulti alla nostra piattezza, ignoranza e indifferenza, alternati a preziosi consigli di vita e perle di saggezza. Io ascoltaivo con orecchie ben tese e ogni volta mi commuovevo. [...] Per lei contava accompagnarci nel nostro percorso di adolescenti irrequieti con esistenze seriamente agitate dagli ormoni. Voleva vederci vivere serenamente questi anni e le interessava trasmetterci il significato profondo della letteratura antica, in modo che potessimo riflettere sul senso della vita e coglierne tutta la bellezza e la poesia, piuttosto che farci imparare un libro di grammatica a memoria» [01].

Infine, ma non per ultimo, il sottotema "severità" dell'insegnante che si riallaccia al primo che abbiamo analizzato, quello della sua umanità. A ben vedere si tratta di due codici affettivi (Fornari, 1981) la cui integrazione armoniosa è indispensabile a ogni sano processo di crescita: quello materno - centrato sull'accoglienza, sulla sollecita

soddisfazione dei bisogni, sulla protezione - e quello paterno che valorizza l'autonomia, che attiva la responsabilizzazione, che pretende molto, che mette alla prova, che pone il limite, ovvero la Legge (principio di autorità) nel linguaggio lacaniano di Recalcati (Recalcati, 2017). È molto interessante rilevare la coesistenza di questi due codici nel profilo dell'insegnante preferito e la sottolineatura - da parte degli studenti - dell'apprezzamento della severità, del rigore, delle prove sfidanti, della richiesta, anche molto elevata, di impegno.

«Uomo tutto d'un pezzo, sapeva come farsi rispettare. La sua fama e la sua autorità lo precedevano. Quanto i momenti di spiegazione erano piacevoli, tanto le interrogazioni e le verifiche erano temute. Sorprendente come al di fuori dall'orario extrascolastico (gita, recupero pomeridiano), cambiava modo di porsi con noi» [02].

«Mi piaceva il fatto che [le professoresse di inglese e di tedesco] fossero molto severe e richiedessero un grande impegno a noi studenti. Erano comunque in grado di rendere le lezioni piacevoli, ogni tanto interrompendo la spiegazione con aneddoti e battute, creando un bel rapporto con la classe. Si facevano apprezzare nonostante l'enorme carico di studio, che generalmente piace poco agli studenti. [...] Ciò nonostante sono i docenti con cui ho dovuto lavorare di più che mi sono rimasti nel cuore e sono loro grata di avermi fatta studiare tanto, e quindi di avermi fatto acquisire diverse competenze che sono in grado di utilizzare tuttora in modo efficace» [12].

L'autorità dell'insegnante che genera rispetto negli allievi e si accompagna in molti casi all'equanimità.

«Della prof.ssa F. ricordo, con il senno di poi, la sua autorità e la sua autorevolezza. Con lei non volava una mosca, e non ce n'era nemmeno la possibilità. Dopo il saluto iniziale, aspettando rigorosamente che tutta la classe si alzasse in piedi, si sedeva e assegnava i compiti per casa relativi agli argomenti che avremmo affrontato. [...] Le sue verifiche erano sempre una sfida e, la cosa che mi piace pensare ora, è che non ricordo i voti presi, bensì la serie di cinque "vero o falso" che erano motivo di confronto e di dibattito tra noi studenti dopo la consegna della verifica» [20].

«Tra i professori che ricordo meglio, del mio percorso liceale, ci sono quello di fisica e di biologia, i due professori più severi ma allo stesso tempo più rispettati di tutto il corpo docente da noi alunni. [...] Ricordo distintamente che questi due professori non erano due persone facili da accontentare, le loro valutazioni erano sempre le più severe, ma allo stesso tempo erano anche quelle che sorprendentemente la mia classe accettava meglio, questo perché le loro valutazioni erano trasparenti e i motivi di una penalità o di un incentivo erano sempre chiari e condivisibili, ma soprattutto imparziali, una cosa che a scriverla sembra banale, ma che all'epoca era un tema molto sentito nella mia classe» [18].

E ancora l'autorità, che da un lato incute timore e dall'altro genera sicurezza.

«[...] Queste due insegnanti avevano personalità molto diverse: la professoressa di tedesco era molto più informale di quella d'inglese ed era capace di creare un'atmosfera molto familiare pur conservando la propria autorevolezza. [...] La professoressa d'inglese aveva un atteggiamento più distante rispetto alla classe, incuteva sicuramente un maggior timore, non so nem-

meno se ne fosse consapevole [...]. Ripensando a loro oggi posso dire che sono state per me un vero e proprio punto di riferimento; mi hanno dato forza, coraggio e fiducia: tutti elementi che ogni insegnante dovrebbe cercare di trasferire ai propri allievi affinché riescano a trovare il loro posto nel mondo» [15].

«Delle medie mi ricordo la professoressa di francese, una donna tutta d'un pezzo, capace di farsi rispettare anche dagli studenti più indisciplinati. All'entrata in classe la dovevamo salutare in francese chiamandola "Madame la professeur", una vera e propria routine che ci faceva già entrare nell'ottica del rispetto del suo ruolo e significava implicitamente: Pronti a lavorare subito e con serietà! [...] Era un'insegnante che emanava autorità e se ciò da un lato intimoriva, dall'altro generava in noi studenti un senso di sicurezza; la perceivamo come una guida, capace di farsi rispettare, ma soprattutto capace nella sua materia» [17].

Il riferimento al momento dell'ingresso in aula del docente compare in molte scritture. Come scrive la studentessa appena citata sembra essere una routine finalizzata alla definizione di un setting relazionale (i ruoli che competono a ciascuno) e alla creazione delle condizioni preliminari di un ambiente di apprendimento.

«Quando la professoressa varcava la soglia dell'aula calava il silenzio, ognuno di noi alunni interrompeva qualsiasi attività, tornava al proprio posto, si alzava in piedi e attendeva il suo "Buongiorno" per ricambiare il saluto. Tutto ciò non era il risultato di un regime del terrore, bensì una forma di rispetto che allora era considerato un valore importante da noi ragazzi. Rispetto: uno dei tanti valori che la professoressa ha cercato di trasmetterci,

dimostrandolo non solo a parole, ma anche dal modo in cui si comportava. Era (e me la immagino tutt'ora così) una donna energica, forte, coinvolgente; non ricordo di averla mai vista stanca, fiacca o demotivata, aveva una vitalità contagiosa. Era un'insegnante severa e pretendeva molto da noi. Ricordo ancora la mole di lavoro che ci assegnava in classe o a casa, non solo studio, temi o esercizi, ma anche riflessioni su argomenti di attualità o più vicini a noi adolescenti» [19].

9. Conclusioni

Cosa resta dunque di significativo nella memoria degli insegnanti che abbiamo avuto?

Il corpo, innanzi tutto, il corpo mediatore in grado di conferire senso all'esperienza didattica, veicolo di affettività e di relazione, corpo di sapere. Il docente con la propria dimensione corporea esprime implicitamente la propria visione del mondo e in modo consapevole l'intenzionalità con cui cerca di costruire significati condivisi ed esperienze significative negli allievi. La centralità della funzione didattica della corporeità (Sibilio, 2011; 2015), che si è imposta nella ricerca educativa in anni recenti anche a seguito dell'affermarsi delle neuroscienze, merita una approfondita riflessione.

Incorporata anche la passione per il sapere, come sintetizza benissimo Recalcati: «Gli insegnanti che non abbiamo dimenticato e di cui ricordiamo bene i nomi, i volti, il timbro della voce, la figura, coi quali abbiamo una relazione di debito e di riconoscenza, sono quelli che ci hanno insegnato innanzi tutto che *non si può sapere senza amore per il sapere*, che il sapere raggiunto senza desiderio è sapere morto, sapere separato dalla verità, sapere falso» (Recalcati, 2014: 104).

Desiderio per il sapere ma anche desiderio di trasmettere il sapere: la competenza culturale e disciplinare dell'insegnante tanto apprezzata dagli studenti è profondamente radicata nel suo "essere per insegnare", nell'esercizio pieno di una dimensione etica (Damiano, 2004).

Rimane, dunque, la testimonianza di donne e uomini che mostrano, attraverso la loro vita, che l'esistenza può avere un senso, che assumono in pieno la responsabilità del proprio essere "adulti". Le studentesse e gli studenti ci dicono che per imparare (la vita) c'è bisogno a un tempo di comprensione e fermezza e che la presenza viva dell'insegnante - nella totalità della sua persona e dei suoi saperi - è il migliore ingrediente dell'insegnamento.

Bibliografia

- Bion, W. R.** (1962). *Learning from Experience*. London: William Heinemann (trad. it. Roma: Armando, 2009).
- Bound, D., Keogh, R., & Walker, D.** (eds.) (1989). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page Ltd.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), pp. 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2012). Thematic Analysis. In H. Cooper, *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol. 2: Research Designs*. Washington, DC: APA Books.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11 (4), pp. 589-597.
- Bruner, J. S.** (1986). *Actual Mind, Possible Worlds*. Cambridge (MA): Harvard University Press (trad. it. Roma-Bari: Laterza, 1988).
- Cavarero, A.** (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*. Milano: Feltrinelli.
- Clandinin, D. J.** (ed.) (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Consiglio Europa** (2012). *Raccomandazione CM/Rec(2012) del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla partecipazione dei bambini e degli adolescenti di età inferiore ai 18 anni*. http://www.cameraminorilepadova.it/wp-content/uploads/2013/09/Partecipazione_ita.pdf.
- Cook-Sahtler, A.** (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4), pp. 3-14.
- Czerniawski, G., & Kidd, W.** (eds.) (2011). *The Student Voice Handbook: Bridging the Academic/Practitioner Divide*. Bingley (UK): Emerald Group Publishing.
- Damiano, E.** (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E.** (2006). *La nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E.** (2007a). *Il sapere dell'insegnante. Introduzione alla Didattica per Concetti con Esercitazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano, E.** (2007b). *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Denzin, N. K.** (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury: Sage.
- Fabbrini, A., & Melucci, A.** (1992). *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Feltrinelli.
- Flutter, J., & Rudduck, J.** (2004). *Consulting Pupils. What's in it for schools?*. London UK: Routledge.
- Fornari, F.** (1981). *Simbolo e codice: dal processo psicoanalitico all'analisi istituzionale*. Milano: Feltrinelli.
- Freud, S.** (1914). *Psicologia del ginnasiale*. Torino: Bollati Boringhieri, volume VII, pp. 475-480.
- Galimberti, U.** (2002). *Opere. Vol. 5: Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gamelli, I.** (2011a). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli, I.** (2011b). *Sensibili al corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gemma, C.** (2013). Lo studente fonte sussidiaria per l'analisi dell'insegnamento. In V. Grion & A. Cook-Sahtler (cur.), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.

- Geertz, C.** (1973). *The interpretation of culture: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Grion, V., & Cook-Sather, A.** (cur.) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Kaneklin, C., & Scaratti, G.** (1998). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lancini, M.** (2004). L'apprendimento e la scuola. In A. Maggiolini & G. Pietropolli Charmet (cur.), *Manuale di Psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*. Milano: Franco Angeli.
- Laneve, C.** (2000). *Per una pedagogia del sapere. Tèlefo e lo studio*. Brescia: La Scuola.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G.** (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lorenzetti, R.** (2004). Tempo e spazio nella narrazione autobiografica. In R. Lorenzetti & S. Stame, *Narrazione e identità: aspetti cognitivi e interpersonali*. Roma-Bari: Laterza.
- Milani, don L.** (1957). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Morin, E.** (2014). *Enseigner à vivre*. Actes Sud/PlayBac (trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2015).
- Mortari, L.** (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2010). Un salto fuori dal cerchio. In L. Mortari (cur.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L.** (2019). La fenomenologia empirica. In L. Mortari & Ghirotto L. (cur.) (2019), *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Nancy, J. L.** (1992). *Corpus*. Paris: Métailié (trad. it. Napoli: Cronopio, 1995).
- Passuello, L.** (2014a). Quel sapere sull'insegnamento costruito dal banco. *Studium Educationis*, anno XV (2), pp. 57-67.
- Passuello, L.** (2014b). Quel sapere sull'insegnamento costruito dal banco. *Studium Educationis*, anno XV (3), pp. 65-77.
- Perla, L.** (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L.** (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Pietropolli Charmet, G.** (2000). *I nuovi adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ponterotto, J. G.** (2006) Brief note on the origins, evolution and meaning of the qualitative research concept 'thick description'. *The Qualitative Report*, 11(3), pp. 538-54.
- Pujade-Renaud, C.** (1983). *Le corps de l'enseignants dans la classe*. Paris: L'Harmattan.
- Recalcati, M.** (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Recalcati, M.** (2017). *Quel che resta del padre. La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur, P.** (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil (trad. it. Milano: Jaca Book, 1993).
- Rivoltella, P. C.** (2012). La comunicazione e le relazioni didattiche. In P.G. Rossi & P.C. Rivoltella (cur.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rogers, C.** (1980). *A way of Being*. Boston: Houghton Miffling (trad. it. Firenze: Giunti, 1983).
- Rudduck, J., & McIntyre, D.** (2007). *Improving Learning throug Consulting Pupils*. London: Routledge.
- Salzberger-Wittemberg, I., Williams Polacco, G., & Osborne, E.** (1983). *The Emotional Experience of Learning and Teaching*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Schön, D. A.** (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books (trad. it. Bari: Dedalo, 1993).
- Schön, D. A.** (1986). *Educating the Reflective Practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass (trad. it. Milano: Franco Angeli, 2006).
- Sibilio, M.** (2011). "Corporeità didattiche": i significati del corpo e del movimento nella ricerca didattica. In M. Sibilio (cur.), *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M.** (2015). Le Corporeità didattiche in una prospettiva semplice. In M. Sibilio & F. D'Elia (cur.), *Didattica in movimento*. Brescia: La Scuola.
- Tacconi, G.** (2007). Gli insegnanti che ho avuto. Il formatore che sono: analisi di alcune sequenze di messaggi in un forum. *Rassegna CNOS*, 23 (2), pp. 131-144.
- Taylor, D.** (1996). *The Healing Power of Stories. Creating Yourself Through the Stories of Your Life*. New York: Doubleday (trad. it. Milano: Frassinelli, 1999).

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11202

Coniugare valutazione standardizzata e approccio partecipativo-riflessivo. Un'esperienza di ricerca collaborativa nei servizi per l'infanzia italiani

Combining standard-based assessment with a participatory-reflective approach. A collaborative research in the italian ECEC services

Valentina Pagani & Giulia Pastori^{1,2}

Sintesi

La crescente attenzione alla qualità dei servizi educativi per l'infanzia ha portato allo sviluppo di numerosi strumenti standardizzati per la sua valutazione. Il carattere oggettivo e decontestualizzato che caratterizza molti di tali strumenti appare, tuttavia, distante e, finanche in contrasto, con l'idea dominante nel dibattito pedagogico 0-6 italiano, che privilegia una valutazione negoziata, partecipativa e riflessiva. Il presente contributo, presentando i risultati di una Ricerca Collaborativa che ha coinvolto i pratici nella discussione critica dello strumento CLASS, mette in luce come sia possibile coniugare in modo proficuo e costruttivo queste due prospettive sulla valutazione.

Parole Chiave: Ricerca collaborativa, Valutazione, Qualità, Servizi educativi per l'infanzia, Riflessività.

Abstract

The growing attention to ECEC quality has led to the development of several standard-based measures to assess it. However, the objective and decontextualized character that distinguishes many of these tools appears distant from – and even in contrast with – the Italian EC educational culture, which favours a negotiated, participatory and reflective assessment. This paper presents a Collaborative Research that involved Italian ECEC practitioners in a critical discussion on the CLASS tool. The results highlight how these two perspectives on evaluation can be constructively combined.

Keywords: Collaborative research, Assessment, Quality, ECEC, Professional reflexivity.

1. Università degli Studi di Milano-Bicocca, valentina.pagani@unimib.it

2. L'ordine degli autori segue la sequenza alfabetica, entrambi le autrici hanno contribuito a discutere temi e riferimenti di ciascuna parte dell'articolo. In particolare, Introduzione e Discussione sono stati scritti a quattro mani; Giulia Pastori si è occupata della stesura dei par. 3 e 5.1; Valentina Pagani si è occupata della stesura dei par. 2, 4 e 5.2.

1. Introduzione

Fin dai primi anni Ottanta la qualità dei servizi educativi per l'infanzia è stata al centro del dibattito nazionale e internazionale, richiamando sempre più l'attenzione sulla questione della sua valutazione (Bondioli & Savio, 2015; Sartorio & Nigito, 2005; OECD, 2015). Sulla spinta delle incalzanti richieste dei governi - interessati, a fronte degli investimenti nel settore, a monitorare l'efficienza dei servizi - sono stati così sviluppati numerosi strumenti di valutazione (Grammatikopoulos *et al.*, 2015; Ishimine & Tayler 2014). A livello internazionale si tratta in genere di strumenti standardizzati e oggettivi che, con la promessa di poter essere applicati a una varietà di contesti differenti, hanno conosciuto ampia diffusione (Ishimine & Tayler, 2014).

Nel nostro Paese, tuttavia, la riflessione sulla qualità 0-6 ha seguito un differente percorso. Frutto della stretta collaborazione tra agenzie di ricerca e servizi educativi, ha portato all'affermarsi di una visione di qualità negoziata, partecipata, localmente situata, processuale, formativa e trasformativa (Bondioli, 2002, 2013; Bondioli & Ghedini, 2000; Bondioli & Savio, 2010; Gariboldi *et al.*, 2014; Mantovani, 2007a, 2007b, 2014; Musatti & Picchio, 2010; Picchio *et al.*, 2014; Zanelli, 1998). Questo modo peculiare di concepire la qualità ha avuto importanti riflessi sull'idea - a essa intrinsecamente legata - di valutazione a diversi livelli.

Anzitutto, la natura negoziata e partecipativa della qualità ha plasmato l'*approccio alla valutazione* che, attingendo alla lezione costruttivista, assegna un ruolo centrale all'*attivo*

coinvolgimento dei pratici. Questi ultimi, infatti, lungi dall'essere *l'oggetto della valutazione*, co-costruiscono i dati insieme ai valutatori, in un processo progressivo di significazione e di valutazione di se stessi e del proprio servizio (Becchi, 2000; Bondioli & Ferrari, 2004; Bondioli & Ghedini, 2000; Bondioli & Savio, 2010, 2015; Di Giandomenico *et al.*, 2008; Mantovani, 2014).

In secondo luogo, questa visione di qualità ha influenzato la scelta degli *strumenti di valutazione* adottati. Si tratta spesso di strumenti costruiti *ad hoc*, frutto di esperienze locali e partecipative (come, ad esempio, il DAVOPSI, Bondioli & Nigito, 2008; il RI.QUA, Gariboldi *et al.*, 2014; o lo SCIN, Zanelli *et al.*, 2004), o di adattamenti di strumenti preesistenti, modificati così da poter meglio cogliere le caratteristiche peculiari dei contesti entro cui dovevano essere applicati (quali l'ISQUEN, Becchi *et al.*, 1999, o il PRADISI, D'Ugo, 2013). Nei confronti degli strumenti "preconfezionati", infatti, permangono diffidenza e sospetto. Non essendo frutto di negoziazione né localmente declinati, da un lato, vengono spesso avvertiti come giudici esterni (Calzolari *et al.*, 2010); dall'altro, ne viene messa in dubbio l'effettiva capacità di valutare la qualità del servizio, proprio perché costruiti «da altri, spesso teorici della situazione, che non sanno cosa vuole dire 'stare a scuola' con i bambini in un contesto socio-culturale e politico in continuo mutamento e sempre più sfavorevole» (ivi, p. 15).

Infine, l'assenza di un'idea univoca di qualità ha ostacolato l'affermarsi di una radicata *cultura della valutazione*. Come una recente indagine (Savio, 2015) sembra indicare, le

esperienze di valutazione sono tuttora poco diffuse a livello nazionale, presentando considerevoli "punti ciechi" anche in quelle regioni (quali l'Emilia-Romagna o la Toscana) che si sono sempre mostrate particolarmente attive a questo riguardo.

In questo scenario non sorprende che gli strumenti standardizzati, ampiamente diffusi a livello internazionale, siano raramente utilizzati - e talvolta neanche scarsamente conosciuti - nel nostro Paese. È questo il caso anche del *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS - Pianta *et al.*, 2008), che sarà presentato nel prossimo paragrafo.

In questo articolo presentiamo uno studio qualitativo³ che è stato avviato nell'ambito del progetto europeo CARE⁴ (*Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC*; Pastori *et al.*, 2016; Pastori & Mantovani, 2016), finalizzato a sviluppare una riflessione critica, culturale e metodologica sullo strumento CLASS. Insegnanti, educatori e coordinatori pedagogici di nidi e scuole d'infanzia sono stati coinvolti in un processo di Ricerca Collaborativa che prendesse in esame le teorie pedagogiche culturalmente connotate incorporate nello strumento, per metterne in evidenza differenze e continuità rispetto al contesto italiano, e le potenzialità d'uso in un processo riflessivo e dialogico tra ricercatori e pratici *su* e *con* lo strumento, per ricavare indicazioni metodologiche sull'uso riflessivo di strumenti standardizzati.

2. Il CLASS

Il CLASS è uno strumento osservativo standardizzato messo a punto per valutare la qualità dei contesti educativi da un gruppo di ricercatori coordinato dallo psicologo americano Robert C. Pianta (Pianta *et al.*, 2008).

Come sottolineano gli autori, una prima caratteristica che lo contraddistingue è che, a differenza della maggior parte degli altri strumenti, che indaga in maniera prioritaria o esclusiva la qualità strutturale dei servizi educativi (curriculum, rapporto educatori-bambini, organizzazione di spazi e materiali...), il CLASS si concentra unicamente sulla qualità di processo. Nello specifico, esso assume come oggetto di indagine l'efficacia delle interazioni che intercorrono tra educatore e bambino (*effective teaching*; La Paro *et al.*, 2012). La letteratura, infatti, sembrerebbe indicare che gli elementi processuali siano predittori più attendibili dei futuri *outcomes* dei bambini, mediando peraltro l'effetto esercitato dagli elementi strutturali (Hamre *et al.*, 2013; Howes *et al.* 2008; La Paro *et al.*, 2012).

Inoltre il CLASS, concependo e valutando la relazione educatore-bambino non solo dal punto di vista socio-emotivo, ma anche in termini di supporto ai processi di apprendimento, offre una cornice più sistematica e comprensiva di molti altri strumenti che si prefiggono di analizzare le pratiche educative (Hamre *et al.*, 2007).

3. Supervisore scientifico dello studio sul CLASS è la dott.ssa Giulia Pastori, che nell'ambito del progetto CARE ha coinvolto servizi educativi all'infanzia a Milano e Reggio Emilia in Italia, di Utrecht in Olanda (P. Slot, Utrecht University) e di Lisbona in Portogallo (J. Cadima, Instituto Universitário de Lisboa). Partner di progetto in Emilia-Romagna è stato il Centro Internazionale L. Malaguzzi e il gruppo di ricerca locale ha visto il coinvolgimento di Claudia Giudici, Carla Rinaldi, Paola Cagliari, Marina Castagnetti, Lucia Colla, Mirella Ruozzi. Per l'Università di Milano-Bicocca, l'analisi critica dello strumento ha coinvolto anche Susanna Mantovani, Piera Braga, Silvia Cescato, Gaia Banzì. Lo studio italiano è stato esteso con un disegno di ricerca misto, qualitativo e quantitativo, dalla dott.ssa Valentina Pagani (2016) nell'ambito del suo dottorato di ricerca, conducendo il lavoro in Emilia-Romagna, Lombardia, Piemonte, Toscana e Sicilia.

4. Per maggiori informazioni sul progetto CARE: <https://ecec-care.org/>

Infine, un ulteriore aspetto innovativo risiede nel modo in cui questo strumento è organizzato e, nello specifico, in quello che gli autori definiscono equilibrio tra *continuità eterotipica* e *struttura latente invariante* (Hamre *et al.*, 2007; La Paro *et al.*, 2012). Il CLASS, infatti, presenta una struttura *multilivello*, secondo cui le interazioni efficaci che avvengono all'interno del contesto classe/sezione possono essere racchiuse in ampie categorie, definite *domini*. Ciascun dominio comprende una serie di *dimensioni*, che catturano aspetti più specifici delle interazioni educative ritenuti rilevanti nel promuovere lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini. Le dimensioni vengono quindi declinate in diversi *indicatori*, descritti a loro volta da una serie di *marker comportamentali* direttamente osservabili. Sebbene le diverse versioni

dello strumento (disponibili per valutare le relazioni educatore-bambino dal nido alla scuola secondaria) presentino dimensioni, indicatori e marker comportamentali differenti, la struttura latente rimane la medesima. In questo modo il CLASS, da un lato, si mostra sensibile alle diverse forme e sfumature che l'interazione tra educatore/insegnante e bambino - per mantenersi efficace e supportiva - assume man mano che quest'ultimo cresce; dall'altro, offre una metrica e un vocabolario comuni e trasversali alle diverse fasce d'età, rispondendo al bisogno di continuità e coerenza fortemente avvertito da educatori e insegnanti.

La Tab. 1, ad esempio, presenta i domini e le dimensioni della versione Pre-K del CLASS, pensata per la valutazione della qualità delle classi di scuola dell'infanzia.

Dominio	Dimensione	Descrizione
Supporto Emotivo	Clima positivo	Riflette la connessione emotiva tra gli insegnanti e i bambini e il calore, il rispetto e il piacere manifestati nelle interazioni verbali e non-verbali.
	Clima negativo ⁵	Riflette il livello complessivo di negatività espressa all'interno della classe. La frequenza, qualità e intensità della negatività manifestata da insegnante e bambini sono gli elementi chiave per assegnare un punteggio a questa dimensione.
	Sensibilità dell'insegnante	Riguarda la consapevolezza e la responsività dell'insegnante dinanzi ai bisogni emotivi e di apprendimento dei bambini. Alti livelli di responsività favoriscono le abilità dei bambini di esplorare attivamente e di apprendere poiché l'insegnante offre frequentemente sostegno, rassicurazione e incoraggiamento.
	Rispetto per le prospettive dei bambini	Coglie il grado in cui le interazioni dell'insegnante con i bambini e le attività svolte in classe pongono enfasi sugli interessi, le motivazioni e i punti di vista dei bambini e incoraggiano la responsabilità e l'autonomia dei bambini.

5. Il CLASS prevede per ciascuna dimensione l'attribuzione di un punteggio da 1 a 7, dove punteggi più alti corrispondono a una più elevata qualità della classe/sezione. La sola dimensione che fa eccezione a questo riguardo è quella del Clima negativo.

Organizzazione del gruppo dei bambini nella sezione	Gestione del comportamento	Riguarda l'abilità dell'insegnante di offrire chiare aspettative di comportamento e di usare metodi efficaci per prevenire e reindirizzare i comportamenti inadeguati.
	Produttività	Prende in considerazione quanto l'insegnante è in grado di gestire efficacemente il tempo dedicato all'apprendimento e le routine e di proporre ai bambini attività da svolgere nel corso della giornata.
	Format di apprendimento	Pone la sua attenzione sulle modalità attraverso cui l'insegnante massimizza l'interesse e il coinvolgimento dei bambini e la loro capacità di apprendere dalle attività proposte.
Supporto all'apprendimento	Sviluppo dei concetti	Valuta l'abilità dell'insegnante nel proporre discussioni e attività che promuovono nei bambini abilità di pensiero e ragionamento di ordine più elevato, e nel porre il focus sulla comprensione anziché su un apprendimento meccanico.
	Qualità dei feedback	Valuta il grado in cui dell'insegnante offre dei feedback che espandono l'apprendimento e la comprensione e incoraggiano una partecipazione costante da parte dei bambini.
	Modellazione del linguaggio	Coglie la qualità e il grado in cui l'insegnante adotta tecniche di stimolazione e facilitazione linguistica.

Tab. 1 - Domini e dimensioni del CLASS Pre-K (Pianta *et al.*, 2008).

Il CLASS, inoltre, vanta una procedura osservativa flessibile e "agile". È possibile, infatti, attribuire una valutazione sia a osservazioni dal vivo sia a osservazioni video-registrate, e sono sufficienti da 4 a 6 cicli osservativi di 30 minuti ciascuno (comprensivi di 15-20 minuti di osservazione e di 10 minuti dedicati alla codifica) condotti nel corso di un'unica giornata per ottenere una "fotografia" valida e accurata, «un campionamento adeguato della qualità della classe» (Pianta *et al.*, 2008, p. 96).

Queste caratteristiche, unite al solido framework teorico ed empirico su cui lo strumento si fonda, contribuiscono a

spiegare il successo e la diffusione ottenuti dal CLASS non solo negli USA, ma anche a livello internazionale.

Giacché lo strumento è stato concepito per realizzare una valutazione quanto più *oggettiva* possibile, gli autori stessi raccomandano all'osservatore di basare i propri giudizi unicamente su ciò che ha avuto modo di osservare direttamente all'interno della classe/sezione, senza lasciare che interpretazioni, inferenze o eventuali informazioni esterne possano influenzarlo (Pianta *et al.*, 2008). Il richiamo all'oggettività, infatti, rappresenta un requisito fondamentale affinché il CLASS, come ogni strumento standardizzato, possa

mantenere un alto livello di attendibilità e assicurare una piena comparabilità tra i giudizi espressi su classi/sezioni diverse e da osservatori differenti.

Tuttavia, proprio tale carattere non-interpretativo e decontestualizzato del CLASS può apparire lontano - se non addirittura in aperto contrasto - con l'idea di valutazione che si è affermata nei servizi educativi per l'infanzia italiani, in cui il discorso sulla qualità s'identifica in parole-chiave quali *negoziazione*, *partecipazione* e *riflessività* (Bondioli, 2002, 2013; Mantovani, 2007a, 2007b). Bisogna, inoltre, considerare che il CLASS, come tutti gli tutti gli strumenti di valutazione, è figlio del contesto entro cui è stato sviluppato. Inevitabilmente riflette e porta con sé assunti e valori - specifici della propria "culla culturale" - riguardo a cosa sia la qualità e come debba essere intesa la relazione tra educatore e bambino (Pastori & Pagani, 2017).

Pertanto, la domanda - e la sfida - che si apre in questo scenario è: è possibile integrare in modo produttivo due prospettive sulla valutazione della qualità, in apparenza opposte, come la proposta standardizzata e oggettiva del CLASS e l'approccio partecipativo-riflessivo tipico della tradizione pedagogica 0-6 italiana?

Una recente esperienza di ricerca e formazione⁶ (Pastori & Pagani, 2017; Pagani, 2016) ha cercato di rispondere a questa domanda.

3. Lo studio

Allo studio hanno partecipato 53 insegnanti di scuola dell'infanzia, 76 educatori di asilo nido e 6 coordinatori pedagogici. Complessivamente sono state coinvolte 28 classi di scuola dell'infanzia, 2 sezioni primavera e

30 sezioni di nido, per un totale di 34 servizi (tra statali, comunali, e privato sociale) in diverse regioni italiane (Emilia-Romagna, Lombardia, Piemonte, Toscana e Sicilia). Le procedure e gli obiettivi dello studio sono stati spiegati nel dettaglio a tutti i partecipanti, che hanno scelto di prendere parte alla ricerca su base volontaria, esprimendo in forma scritta il proprio consenso informato.

Nello specifico, è stata condotta una Ricerca Collaborativa (RC); una metodologia, questa, giudicata particolarmente adeguata a rispondere alla domanda di ricerca. La RC è una forma di ricerca-formazione nella quale professionisti con competenze differenti - pratici da un lato, ricercatori dall'altro - condividono un comune oggetto di ricerca (Lenoir, 1996; Desgagné, 1997). In questo senso, come la Ricerca Azione (RA), essa si colloca entro un paradigma prasseologico di ricerca in educazione volta a fare ricerca *con* gli insegnanti e non *sugli* insegnanti (Desgagné *et al.*, 2001; Pastori, 2017). Tuttavia, a differenza della RA, la relazione che lega pratici e ricercatori è asimmetrica e complementare (per le diverse competenze messe in gioco), democratica e non gerarchica (per il riconoscimento del valore del contributo specifico di ciascuno). La RC, inoltre, persegue un duplice scopo, quello di produrre conoscenza e di realizzare un processo formativo. Al ricercatore, infatti, spetta il compito di creare le condizioni necessarie affinché educatori e insegnanti entrino con lui in un processo di riflessione su aspetti che riguardano le loro stesse pratiche, esplorando così un oggetto stimolante e coinvolgente per entrambe le parti e, al contempo, rispondendo ai loro bisogni di formazione professionale (Desgagné, 1997).

In particolare, il percorso di Ricerca Collaborativa oggetto del presente contributo ha

rappresentato per i partecipanti un'occasione per conoscere più da vicino il CLASS⁷ e sperimentarne l'utilizzo all'interno dei servizi 0-6 italiani, conducendo delle video-osservazioni che sono state poi codificate mediante questo strumento. L'obiettivo, tuttavia, non è consistito tanto nella valutazione della qualità - così come postulata dal CLASS - all'interno dei servizi italiani. Piuttosto, si era interessati a intraprendere con i pratici una discussione critica sullo strumento, volta a definire se e come fosse possibile applicare in modo proficuo uno strumento esterno ed estraneo come il CLASS pur senza tradire il carattere partecipativo e riflessivo che contraddistingue la valutazione nei servizi educativi per l'infanzia italiani.

A tal fine, dopo aver condotto le video-osservazioni all'interno di ciascuna classe/sezione partecipante alla ricerca, educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici hanno preso parte a un ciclo di tre seminari formativi e riflessivi, così articolati:

1. dapprima è stato presentato lo strumento e sono stati descritti il suo framework teorico e la procedura di os-

servazione e di scoring;

2. nel secondo incontro i partecipanti hanno osservato un video-clip filmato in un altro servizio e hanno provato a codificarlo mediante il CLASS; successivamente si è avviato un confronto tra i punteggi assegnati da un osservatore certificato (*prospettiva dello strumento*) e quelli attribuiti da educatori/insegnanti italiani (*prospettiva degli insider*);
3. infine i partecipanti hanno osservato i video-clip girati nel proprio servizio ed è stato condiviso e discusso il feedback offerto a tale riguardo dallo strumento americano.

In ciascuno di questi seminari educatori, insegnanti e coordinatori sono stati coinvolti in attività di riflessione con lo scopo di far esplicitare le loro opinioni riguardo al CLASS e al suo *framework* concettuale e metodologico e avviare così un dialogo *sullo* strumento e *con* lo strumento. Le domande guida che hanno sollecitato e accompagnato la discussione sono riportate nella Tab. 2.

LIVELLO		DOMANDE
CONTENUTI	PUNTI DI CONTINUITÀ	Alcune dimensioni e indicatori dello strumento vi sembrano familiari? Quali?
	PUNTI DI DIVERGENZA	Quali dimensioni/indicatori eliminereste? Perché?
	ELEMENTI MANCANTI	Quali dimensioni/indicatori aggiungerebbero? (ad es., mancano dimensioni/indicatori che ritenete cruciali/importanti per definire la relazione educatore-bambino?)
	DIFFERENZE	Quali dimensioni/indicatori ritenete possano essere più soggetti a differenti interpretazioni culturali?
METODOLOGIA		Cosa ne pensate della procedura di osservazione e valutazione proposta dallo strumento? Individuate in essa delle criticità? Quali? Individuate in essa dei punti di forza? Quali?

Tab. 2 - Domande guida (adattato da Pastori & Pagani, 2017).

6. Lo studio che qui viene presentato si inserisce all'interno di un più ampio disegno di ricerca mixed-methods di cui rappresenta la parte qualitativa (Pagani, 2016).

7. Sono state utilizzate le versioni Pre-K (Pianta, La Paro & Hamre, 2008) e Toddler (La Paro, Hamre & Pianta, 2012), pensate, rispettivamente, per valutare la qualità della relazione insegnante/educatore-bambino nella scuola dell'infanzia e nelle sezioni di asilo nido che accolgono bambini dai 15 ai 36 mesi.

4. Analisi dei dati

Le discussioni emerse nei focus group sono state audio-registrate e trascritte *verbatim*. Sull'intero corpus testuale così raccolto è stata condotta un'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006, 2019), a un livello semantico e adottando un approccio induttivo. Le domande di ricerca, infatti, hanno orientato nella definizione e identificazione dei contenuti più significativi del testo da prendere in considerazione. Tuttavia, la griglia di temi non è stata definita e imposta *a priori*, prima della fase di raccolta e analisi dei dati, ma è scaturita dalla lettura del corpus testuale (Boyatzis, 1998).

Seguendo le linee guida proposte da Braun e Clark (2006), il processo di analisi si è articolato in sei fasi: (1) la familiarizzazione con i dati attraverso la lettura e riletture dei materiali raccolti; (2) l'attribuzione di codici iniziali alle unità di analisi; (3) la ricerca di temi ricorrenti e significativi trasversali al *data set*; (4) la revisione dei temi e il loro perfezionamento; (5) la definizione dei temi finali; (6) la produzione di un report finale.

5. I risultati

La discussione avviata con educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici *su e con* lo strumento ha permesso l'emergere di interessanti riflessioni a due livelli: dei contenuti e metodologico.

5.1. Livello di contenuti

Anzitutto, analizzando la proposta dello

strumento dal punto di vista dei contenuti e degli impliciti riferimenti culturali (per un approfondimento a questo riguardo si rimanda a Pastori & Pagani, 2017, e a Pagani, 2016), i partecipanti hanno rilevato la presenza di continuità e punti di contatto tra la loro visione di qualità educativa e quella presentata dal CLASS, apprezzando non solo la centralità assegnata alla relazione educatore-bambino nella definizione della qualità del servizio, ma anche il duplice focus sulla dimensione emotiva e sugli apprendimenti:

«Mi sono ritrovata molto nella prospettiva che ha lo strumento della relazione, ci tengo particolarmente a questo aspetto. Per me la relazione è fondamentale» (EdN34).

«Sicuramente considerare la qualità della relazione alla base del processo di sviluppo del bambino e del suo apprendimento è un aspetto notevole dello strumento» (EdN4).

«È molto condivisibile perché il tema di non separare apprendimenti e momenti di cura, le routine, le attività, ma anche la giornata è un luogo di apprendimento, di relazione... cioè, noi lo condividiamo moltissimo» (CP3).

Al contempo, hanno anche individuato divergenze rispetto all'idea di interazioni efficaci proposta dallo strumento, così come la presenza di alcuni elementi a loro avviso cruciali per definire una "buona" relazione educativa non catturati o investiti di un significato diverso da parte del CLASS.

Ad esempio, un primo elemento di criticità rilevato riguarda la mancanza di attenzione per l'ambiente della classe/sezione. Lo strumento, infatti, **non include gli spazi e i materiali**, considerandoli caratteristiche di qualità

strutturale. Tuttavia, secondo i partecipanti essi rappresentano parimenti elementi cruciali della qualità di processo, un "terzo educatore" (Malaguzzi, 1993), giacché fungono da imprescindibile cornice e fondamento per i processi educativi e relazionali:

«A noi mette in una condizione di grande innaturalità e di disagio perché uno strumento che in modo esplicito valuta l'interazione adulto-bambino senza considerare l'ambiente e i materiali è la contraddizione di quello che noi diciamo» (CP5).

«Io ho un dubbio sulla scelta di base che è quella dell'osservazione della relazione indipendentemente dal contesto, dalla creazione del contesto. Secondo me le cose vanno un po' di pari passo e non so se è così corretto scinderle in questo modo nel senso che, ad esempio, nella nostra scuola l'attenzione particolare all'allestimento degli spazi è parte integrante della programmazione e che va sicuramente ad incidere anche sulla relazione. Non solo relazione adulto-bambino, ma anche relazione tra pari» (CP4).

Un'altra criticità messa in luce dai professionisti che hanno preso parte alla ricerca riguarda il focus pressoché esclusivo posto sulla figura dell'adulto e sul rapporto che esso intesse con il bambino (al singolare). Ciò si traduce nell'assegnazione di un **ruolo marginale alle interazioni tra pari** e nel mancato riconoscimento del ruolo attivo e propulsivo che i bambini possono rivestire non solo nella vita del servizio, ma anche nel favorire lo sviluppo e l'apprendimento dei pari:

«Secondo me lo strumento si concentra tanto sulla relazione tra l'adulto e i bambini, ma manca il rapporto che c'è tra i bambini,

l'apprendimento che si può realizzare nel gruppo, l'aiuto e il supporto che possono darsi a vicenda, il modo in cui stanno nel gruppo. Neanche il rapporto tra bambini piccoli e quelli più grandi mi sembra che venga considerato» (EdN2).

«L'altra cosa che a me lascia un po' perplessa è che viene presa in considerazione la relazione insegnante-bambino. Non sono mai contemplati i bambini, in contemporaneità alla relazione adulto bambino (...). Tu è vero che interloquisci, ascolti e sei anche con un bambino, assolutamente, ma immediatamente dopo il tuo sguardo dovrebbe tenere il gruppo» (CP3).

È stata inoltre contestata la **nozione di apprendimento** che lo strumento sembra portare con sé. Il CLASS, infatti, sembra confinare l'apprendimento alla sola **sfera cognitiva e linguistica**, "dimenticandone" altre importanti declinazioni quali, ad esempio, l'offrire ai bambini opportunità di imparare a cooperare, a essere parte di un gruppo o di una comunità, a essere responsabile per gli altri, a rispettare e valorizzare ogni forma di differenza e diversità:

«Cos'è che vogliamo promuovere? Soltanto lo sviluppo cognitivo e linguistico? Almeno mettere lo sviluppo cognitivo, sociale... l'apprendimento non può essere solo cognitivo e linguistico!» (CP2).

«Io non ho visto la dimensione sociale tra bambini, come l'adulto sostiene la cooperazione tra bambini. Non c'è, da nessuna parte. (...) La prosocialità manca perché anche dal punto di vista dell'apprendimento sarebbe interessante come l'adulto rilancia alla discussione dei bambini fra di loro» (In41).

«Mi sembra che lo strumento si concentri troppo sul linguaggio, sul promuovere il pensiero e lo sviluppo del linguaggio senza però considerare lo sviluppo sociale dei bambini, lo sviluppo emotivo, non mi sembra che consideri ad esempio il gioco o neanche il tema delle emozioni...» (EdN24).

Tra gli aspetti che sono stati maggiormente criticati vi è poi l'**idea di produttività** come indicatore della qualità del servizio. I professionisti italiani hanno messo in dubbio il valore educativo dell'impegnare costantemente i bambini a "fare qualcosa" (a prescindere dalla qualità di questo "qualcosa"), ritenendo sia più importante offrire loro esperienze significative, ricche e libere da pressioni. Facendo eco a Mantovani (2007b), considerano i primi anni un tempo prezioso, da esplorare senza fretta, concedendosi anche il tempo di sostare, come un'esperienza che offre occasioni di crescita e apprendimento:

«Confrontandoci tra noi, non ci siamo trovate con l'idea del CLASS [relativa alla Produttività]. A volte se il bambino è fermo e non fa nulla non è vero che non apprende, certe volte è un tempo che si prende per osservare i compagni e può imparare così» (In50).

«Produttività. Forse ci ragionerei un attimo. Cioè, è vero che bisogna ottimizzare il tempo e tutto... è anche vero che, cioè, bisogna essere anche molto rilassati. Si può benissimo essere... non dico non far niente, ma il non far niente per i bambini è comunque far qualcosa e loro lo trovano» (In32).

Inoltre, pur ritenendo importante che educatori e insegnanti siano attenti ai bisogni e alle eventuali difficoltà dei bambini,

non credono che ciò debba tradursi sempre o necessariamente in un **intervento immediato** da parte dell'adulto. Piuttosto, pensano sia necessario concedersi del tempo per osservare il contesto e le reazioni del bambino e dei coetanei prima di decidere se e come intervenire:

«In molti corsi di aggiornamento ti richiamano se intervieni sempre, perché il rischio è di dare un'interpretazione errata o la tua visione della cosa al bambino. Intervenire il meno possibile è quello che ci insegnano. Spesso l'intervento non serve, una volta che hai predisposto l'ambiente, stai a guardare. È un'indicazione contraria forse rispetto a quella americana. C'è un pensiero diverso sotto, sì nella pedagogia» (EdN4).

«Un'educatrice è sensibile anche solo se si accorge delle difficoltà e dei bisogni dei bambini, anche se non interviene subito. È sensibilità anche accorgersene e stare a controllare. Non è che se non intervieni, non sei sensibile. Anzi, devi esserlo molto di più per capire come aiutare i bambini a gestirla» (In21).

«Ricondurre la gestione del conflitto, cioè un adulto che gestisce il conflitto, a un intervento puntuale – c'è un conflitto io lo prevengo intervengo tempestivamente e lo risolvo, cioè, è davvero per una cultura come quella italiana, come dire, proprio molto parziale, perché in realtà sta tutto nel clima che crei prima, di come tu costruisci delle dimensioni di confronto tra i bambini, di dialogo, di negoziazione, di rispetto, di valorizzazione delle differenze, di come frammenti il gruppo che magari è un gruppo un po' complesso, un po' conflittuale in piccoli gruppi. Cioè, sono tante le dimensioni che tu metti in gioco per prevenire, anticipare il conflitto. Poi

dopo se devi risolverlo anche qui c'è un aspetto culturale: io non valuterei mai la tempestività come un elemento su cui dire quell'insegnante è brava o non è brava, perché anche attendere, lasciare che il conflitto possa anche trovare una sua soluzione senza... cioè fa parte invece secondo me di una valutazione che io come professionista valuto positivamente, che non è non me ne accorgo, sto facendo altro, non me ne frega niente, è lascio il tempo di un'autonomia, di una capacità che i bambini possono risolvere» (CP1).

Nel complesso, il riconoscimento di queste divergenze ha evidenziato quanto il CLASS sia permeato dei valori tipici della cultura americana (Pastori & Pagani, 2017). Tuttavia, come verrà argomentato nel paragrafo seguente, questa distanza non preclude, di per sé, che lo strumento possa essere usato proficuamente anche nei servizi educativi 0-6 italiani.

5.2. Livello metodologico

A livello metodologico la riflessione concernente la modalità di valutazione proposta dal CLASS ha preso avvio dal riconoscimento della **scarsa familiarità** dei partecipanti con una procedura standardizzata e quantitativa, giudicata "un po' rigida e fredda", "distaccata" e finanche come un qualcosa che "fa paura" - un dato, questo, che riflette l'assenza di una radicata cultura della valutazione e la limitata diffusione di strumenti di valutazione standardizzati che caratterizza il contesto 0-6 italiano:

«Non mi piace molto il dare un numero,

cioè una valutazione così... non lo so, non mi piace. Questa cosa di dover per forza incasellare le cose con dei numeri o delle lettere o... non mi piace» (In12).

Sono state, inoltre, individuate dissonanze rispetto ad alcune richieste avanzate dallo strumento dal punto di vista della procedura di osservazione e valutazione.

Una prima criticità riguarda il **tempo circoscritto** che viene idealmente concesso per la codifica. Questo vincolo, nelle intenzioni degli autori, dovrebbe contribuire a preservare l'affidabilità e l'obiettività dell'osservatore, evitando che un pensiero eccessivo lo induca a sovraimporre le proprie inferenze a ciò che ha visto accadere (Pianta *et al.*, 2008, p. 12). Tuttavia, dal punto di vista dei partecipanti, esso rappresenta un limite più che un valore:

«Per analizzarla [la clip presentata durante il secondo incontro] avremmo dovuto riguardarla» (In30).

Osservazioni ripetute degli stessi dati, infatti, possono favorire l'emergere di nuove intuizioni e riflessioni, attirando l'attenzione su elementi significativi passati inizialmente inosservati.

Un secondo aspetto criticato dai pratici italiani riguarda la richiesta di **decontestualizzare** le osservazioni effettuate, ignorando non solo le caratteristiche peculiari del contesto locale, ma anche i principi pedagogici condivisi all'interno del servizio che animano e sostengono le scelte degli educatori/insegnanti, i significati e le intenzioni impliciti nei comportamenti e nelle azioni messe in atto dagli adulti, le storie relazionali pregresse intessute con i bambini:

«Ogni processo di valutazione è un processo contestuale nella cultura di scuola e di educazione dove sei, di quel progetto educativo, di quel singolo nido, di quella singola scuola, di quell'insegnante, quell'educatrice che ci sono, di quel gruppo di bimbi. Il processo di valutazione nella nostra prospettiva [...] un processo che è per definizione contestuale» (CP3).

«Il CLASS, quando viene applicato a diversi contesti, dovrebbe avere un corollario degli obiettivi di ciascun contesto ed essere differenziato sulla base di questi. Devo sapere cosa sta dietro a quel contesto, quando lo applico» (EdN6).

«Perdi il contesto. [...] Ogni volta che uno vedeva i nostri video io mi sentivo sempre in dovere di contestualizzare, di esplicitare, di rendere giustizia anche a quello che non si era visto perché ci sono dei pensieri che vanno anche oltre...» (In43).

Un ulteriore elemento che ha generato perplessità riguarda la pretesa dello strumento di catturare la qualità delle interazioni insegnante/educatore-bambino **attraverso l'osservazione di alcune ore di una singola giornata**. La valutazione offerta dal CLASS, infatti, appare come una "fotografia", un'immagine statica che - per quanto accurata - non è in grado di restituire il carattere dinamico e in costante divenire tipico delle relazioni:

«[Nel CLASS manca] questa dimensione evolutiva della relazione, cioè, la relazione adulto-bambino di fatto è una relazione dinamica, cioè, come cambia anche questa relazione educatore-bambino? Cioè, la si può guardare sempre nello stesso modo oggi e domani?» (EdN8).

«È sempre difficile valutare in un piccolo

momento così cosa poi c'è dietro, bisognerebbe magari ripetere [l'osservazione] in più momenti, in più situazioni e allora lì può essere più obiettivo il giudizio» (In39).

«Secondo me bisognerebbe comunque prolungare le riprese, perché magari fare due, tre giorni, sì, può dare un'idea, però se registri, che ne so, un mese di seguito allora le cose cambiano, perché lì vedi la continuità dell'azione e tutto il resto» (In27).

Pur individuando tali dissonanze, tuttavia, i partecipanti hanno comunque mostrato di apprezzare alcuni elementi della proposta metodologica del CLASS:

«È evidente che si producono vissuti di scarto, di distanza, di difficoltà e questo secondo me è un elemento che però non deve metterci nella condizione di non considerare le potenzialità formative che uno strumento come questo può avere» (CP1).

Anzitutto, sebbene poco familiare - o forse proprio in virtù di questa caratteristica, la cornice sistematica e strutturata offerta dallo strumento americano è stata giudicata una valida mappa delle interazioni che avvengono tra educatori e bambini, capace di offrire dei punti di riferimento preziosi per **guidare lo sguardo**. Il carattere analitico del CLASS può rivelarsi utile soprattutto in quei servizi in cui gli operatori sono meno abituati a osservare e osservarsi. Difatti, la prospettiva olistica tipica della cultura pedagogica italiana - attenta ad abbracciare la complessità sistemica dei contesti educativi - offre parametri di riferimento meno definiti con cui confrontarsi e può pertanto risultare più dispersiva per uno sguardo meno "allenato":

«In realtà [quelle proposte dallo strumento]

sono tutte aree familiari, nel senso che credo che in qualche modo ognuna di noi abbia in testa questi obiettivi nel proprio lavoro quotidiano, però in effetti è la prima volta che li vedo così categorizzati, così separati, in modo specifico e ordinato, con anche un rimando di comportamento rispetto al basso-medio-alto in modo che ci si possa riconoscere» (EdN44).

«Le informazioni che ci sono state date divise in domini... [lo strumento] rende più chiaro, i vari elementi che compongono la relazione quindi li puoi individuare meglio, li puoi sviluppare meglio e verificare meglio. Perché spesso si parla di relazione in senso generale e generico ed è difficile poi riuscire ad avere un'interazione positiva ed efficace e in questo modo mi sembra invece tutto più chiaro e più gestibile» (In32).

«[Il CLASS] costringe a un processo che noi non facciamo, giustamente, ma che talvolta, nel processo di formazione e anche nelle dimensioni di autovalutazione, è secondo me importante, è quello di scomporre le parti della relazione educativa che è un fenomeno complesso, sistemico, eccetera... quindi è chiaro che il processo di scomposizione è innaturale, però proprio per questo può diventare interessante. [...] Consente degli affondi di prospettive, anche evidenziando quando ci sono delle criticità che si colgono nei vissuti, nelle dinamiche dei gruppi, nelle relazioni adulto-bambino» (CP6).

In secondo luogo, lo strumento può rappresentare uno stimolo per **sostenere i processi riflessivi** di auto-osservazione e autovalutazione degli insegnanti:

«Penso sia utile e soprattutto se ci si rivede con una restituzione come questa dove comunque ho materiale per meditare, per

pensare a come migliorare» (EdN15).

«È interessante perché stimola la riflessione su quello che positivamente facciamo, di solito non ci si pensa mai in realtà, si agisce e basta» (In8).

«La classificazione fa paura, però forse potrebbe darci quella voglia di dire 'caspi-ta, ma sì, dai, riguardiamo anche questa cosa'» (In25).

Da un lato, può introdurre un nuovo punto di vista per esaminare le pratiche educative quotidiane e persino mettere in discussione strategie di relazione e intervento consolidate:

«Una cosa che ritengo valida è un modo di riflettere del nostro modo di fare scuola perché pensando all'età noi siamo un po' tra virgolette stagionate nel senso che andiamo dai cinquanta in là, e questo la dice tanto perché con le parole siamo molto capaci di dire facciamo tutto, faremmo tutto, siamo in grado di essere le più... nell'atto pratico cadiamo in certi stili di atteggiamenti che ci dequalificano, ma non perché è nostra intenzionalità, ma perché talvolta cadiamo nella presunzione che noi, insegnando da tanto tempo, avendo avuto tante esperienze e così... non cadiamo nel limite del nostro sapere e quindi non sappiamo riconoscere queste situazioni legate alla relazione che è il perno per far muovere tutte le altre cose» (In24).

Ad esempio, il feedback offerto dallo strumento ha aperto nuove consapevolezze e spunti di riflessione riguardo alla possibilità di **stimolare il pensiero e il ragionamento dei bambini**. Insegnanti ed educatori italiani concordano con la "fotografia" scattata dal CLASS, secondo cui questo aspetto non viene sempre adeguatamente supportato⁸ e può quindi rappresentare un'area di miglio-

8. Le corrispondenti dimensioni (Sviluppo dei Concetti e Qualità del Feedback nella versione Pre-K e dalle dimensioni Agevolazione dell'Apprendimento e dello Sviluppo e Qualità del Feedback nella versione Toddler) - in linea con la tendenza rilevata a livello internazionale - raggiungono, in media, solo punteggi modesti nelle classi e sezioni che hanno partecipato allo studio (Pagani, 2016).

ramento su cui investire. In particolare, i partecipanti hanno apprezzato l'idea, suggerita dallo strumento, secondo cui gli interventi finalizzati a stimolare il pensiero e la comprensione dei bambini non devono essere "confinati" ad attività specificamente progettate per stimolare il ragionamento dei bambini. Questi interventi, invece, possono essere declinati in ogni momento della giornata educativa giacché rappresentano solo un'ulteriore "faccia" della relazione educatore-bambino:

«Mi era venuto in mente riguardando la clip, mi era venuto in mente che il ragionamento era poco stimolato. "T'è piaciuto? Non t'è piaciuto?", è finita lì insomma. [...] Comunque questo [il feedback offerto dal CLASS] è di stimolo, perché in qualsiasi attività cogliere questo aspetto lo possiamo fare, anzi a volte siamo un po' troppo chiusi, sbrigativi nel finire l'attività, invece sono comunque degli aspetti importanti e occasioni per noi e per loro [i bambini]» (In28).

«Rispetto all'apprendimento, al modo di apprendere dei bambini, il modo in cui l'adulto si può porre io insisto sempre [...]. [Le educatrici] secondo me sono molto brave, consapevoli rispetto alla relazione coi genitori e anche la relazione col bambino nel senso dell'ascolto e così... [...] Riuscire proprio dal punto di vista di come i bambini possano sviluppare l'aspetto cognitivo attraverso una relazione, secondo me, qua noi dobbiamo lavorare» (CP6).

Al contempo, la possibilità di conoscere più da vicino lo strumento americano ha permesso - attraverso il confronto con un punto di vista poco familiare e talora controverso o apertamente discordante - di acquisire **maggiore consapevolezza dei propri valori**

pedagogici e delle proprie interpretazioni e concettualizzazioni di qualità:

«Come sempre per differenza [il confronto con lo strumento] è un processo formativo molto interessante e molto formativo, io ritengo, proprio perché, in tutte le distanze che uno sente, tu ti orienti» (CP5).

«È già espresso in una forma che non ci trova, dove già individui un posizionamento culturale [...]. Questo non toglie che lo strumento possa essere utile, però. Cioè, anzi, forse poi è proprio lo strumento che ti consente questi confronti culturali» (EdN17).

In una prospettiva di dialogo sullo strumento e soprattutto con lo strumento, dunque, il CLASS non diviene uno standard di qualità con cui misurarsi o cui attenersi rigidamente. Rappresenta piuttosto un interlocutore capace di favorire la riflessività di educatori e insegnanti, un'occasione per ripensare e mettere in discussione le proprie pratiche educative, una diversa prospettiva sulla qualità e la relazione da cui attingere in modo critico stimoli per il miglioramento e la crescita professionale:

«Secondo me, il fatto di potermi vedere, mi ha permesso di analizzare più nel dettaglio la relazione che io ho con i bambini. Tra l'altro delle volte il Comune ci propone dei corsi di formazione che poi sono molto lontani dalla quotidianità che viviamo al nido, e anche gli strumenti proposti sono molto costosi e di cui il nido non dispone. Quindi diventano pratiche idilliache. Invece questo strumento è uno strumento che stimola a fare una riflessione più profonda, rivalutando aspetti che diamo per scontati. Penso però che dovrebbe essere uno strumento più integrato rispetto al modo in cui noi lavoriamo e agli obiettivi che ci poniamo durante l'anno» (Ed35).

«Mi piace, penso che sia effettivamente molto formativo il fatto di discuterne, di guardare, perché fa riflettere molto, fa crescere, fa migliorare, sicuramente. Questa parte numerica di valutazione... è vero che dici 'devi pur valutare' però si può anche valutare però forse in una maniera meno... non saprei... cioè, mi piace di più la discussione che ti porta a crescere» (In30).

6. Discussione

La tradizione pedagogica italiana 0-6 riconosce nella riflessività dei pratici la chiave di volta per definire e accrescere la qualità dei servizi. Del resto, la professione educativa presenta una sua intrinseca, ineludibile complessità e, non potendo contare su "ricette preconfezionate", richiede costantemente a educatori e insegnanti l'assunzione di un atteggiamento critico di (auto)-osservazione e interrogazione delle proprie pratiche e letture del contesto (Cambi *et al.*, 2003). Come mettono efficacemente in luce Sarsini e Di Bari (2015) citando Schön (1993):

«La riflessività permette agli educatori di imparare dalla propria esperienza professionale, confrontandola con quella dei colleghi, e di ripensare le azioni compiute così come le ipotesi che le hanno sostenute, apprendendo anche dagli errori, in un circolo virtuoso di retroazione che diviene l'elemento chiave del fare educazione. A questa condizione di ritorno incessante e critico sulle azioni, sui saperi e sui progetti non si può sfuggire, perché è impossibile linearizzare o standardizzare il processo educativo/formativo per la complessità e la dinamicità che lo costituisce. [...] E proprio questa condizione sub judice impone all'educatore di farsi un

professionista riflessivo» (Sarsini & Di Bari, 2015, pp. 76-77, 82).

Il culmine di questo processo riflessivo diviene dunque la valutazione, che, lungi dall'esaminare la deviazione da standard predefiniti o prescrivere le migliori procedure da seguire, invita a chiedersi "perché?", a cercare le ragioni dietro errori e successi in un'attività di costante confronto, ricerca e analisi (Parente, 2015, p. 56).

All'interno di questa cornice, è facile comprendere perché la proposta di una valutazione standardizzata, oggettiva, non-interpretativa e decontestualizzata, come quella avanzata dal CLASS, possa sembrare distante o persino incompatibile con l'approccio riflessivo predominante nei servizi educativi per l'infanzia italiani. Del resto, a stridere rispetto a tale approccio è la nozione stessa di standard. Questo concetto, infatti, sembra più adatto a fornire risposte piuttosto che a stimolare domande. Implicitamente richiama l'idea che esista un modo giusto di agire (*do things right*), anziché invitare a riflettere su quale sia, di volta in volta, la cosa giusta da fare (*do the right things*) alla luce della complessità e peculiarità della situazione contingente (Coussée *et al.*, 2010; Peeters & Vandenbroeck, 2011).

Tuttavia, le voci dei professionisti coinvolti nel presente studio sembrano suggerire che coniugare questi due diversi approcci alla valutazione non solo sia possibile, ma possa anche avvenire in modo proficuo e costruttivo. Nell'integrare un approccio standardizzato di valutazione e una prospettiva partecipativo-riflessiva risulta cruciale il modo in cui gli strumenti vengono utilizzati e presentati

a educatori e insegnanti. Quando uno strumento - anche uno strumento rigidamente strutturato e non negoziato come il CLASS - anziché essere inteso in ottica prescrittiva, diventa un interlocutore con cui dialogare e confrontarsi, cessa di apparire “straniero” o “spaventoso”. Diviene, invece, un potente stimolo per alimentare processi di riflessività interni ai servizi, offrendo categorie e misure che impegnano i soggetti in una riflessione al contempo non autoreferenziale e critica. Sotto

questa luce, gli strumenti non vengono più visti come dei *giudici* la cui idea di qualità non può essere oggetto di discussione; gli standard di qualità da essi proposti non rappresentano più modelli cui uniformarsi acriticamente. Gli strumenti diventano piuttosto dei punti di riferimento con i quali confrontarsi in una prospettiva dialogica e danno così rinnovato slancio alla riflessione, aiutando a esplicitare i propri assunti e preconcetti e aprendo a nuove consapevolezza.

Bibliografia

- Becchi E., Bondioli, A., & Ferrari, M.** (1999). ISQUEN: indicatori e scala di valutazione della qualità educativa al nido. In L. Cipollone (cur.), *Strumenti e indicatori per valutare il nido. Un percorso di analisi della qualità di un servizio educativo in Umbria* (pp. 134-180). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A.** (2002). Dagli Indicatori alle condizioni del Progetto educativo: un percorso pedagogico-politico di definizione e di assicurazione della qualità degli asili nido della regione Emilia-Romagna. In E. Becchi, A. Bondioli & M. Ferrari (cur.), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione. La qualità negoziata* (pp. 11-25). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A.** (2013). Prospettive sulla qualità: il caso degli asili nido. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2, pp. 19-33.
- Bondioli, A., & Ghedini, P.O.** (cur.) (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Nigito, G.** (2008). *Tempi, spazi, raggruppamenti. Un Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia (DAVOPS)*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D.** (cur.) (2010). *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Boyatzis, R. E.** (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), pp. 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11 (4), pp. 589-597.
- Calzolari, N., D'Ugo, R., & Vannini, I.** (2010). La qualità educativa e didattica nella scuola dell'infanzia. Dalle procedure di valutazione alla formazione in servizio. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5, pp. 1-19.
- Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi, E., Fratini, C., & Muzi, M.** (2003). *Le professionalità educative*. Roma: Carocci.

- Coussée, F., Bratt, L., Roose, R., & Bouverne-De Bie, M.** (2010). The emerging social pedagogical paradigm in UK child and youth care: Deus ex machina or walking the beaten path?. *British Journal of Social Work*, 40(3), pp. 789-805.
- D'Ugo, R.** (2013). *La qualità della Scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*. Milano: FrancoAngeli.
- Desgagné, S.** (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 2, pp. 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lehuis, P.** (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27 (1), pp. 33-64.
- Gariboldi, A., Babini, M. P., & Vannini, L.** (cur.) (2014). *La qualità nella scuola: un percorso di valutazione formativa*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., & Zachopoulou, E.** (2015). Evaluation of Early Childhood Evaluation Environments and Professional Development: Current Practices and Implications. In O.N. Saracho (Ed.), *Contemporary Perspectives on Research in Testing and Evaluation in Early Childhood Education* (pp. 153-172). Maryland: Information Age Publishing.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T.** (2007). *Building a Science of Classrooms: Application of the CLASS Framework in Over 4,000 U.S. Early Childhood and Elementary Classrooms*. New York: Foundation for Child Development.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J.T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atking, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A.** (2013). Teaching Through Interactions. *The Elementary School Journal* 113 (4), pp. 461-487.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R.C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O.** (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, pp. 27-50.
- Ishimine, K., & Tayler, C.** (2014). Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. *European Journal of Education*, 49 (2), pp. 272-290.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C.** (2012). *Classroom Assessment Scoring System Toddler Manual*. Charlottesville: Teachstone.
- Lenoir, Y.** (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky & M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 223-251). Bruxelles: De Boeck.
- Malaguzzi, L.** (1993). For an Education Based on Relationships. *Young Children*, 49, pp. 9-12.
- Mantovani, S.** (2007a). Early Childhood Education in Italy. In R. S. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia*, vol. 4, pp. 1110-1115. Westport: Praeger.
- Mantovani, S.** (2007b). Pedagogy in Italian Early Childhood Education. In R. S. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia*, vol. 4, pp. 1115-1118. Westport: Praeger.
- Mantovani, S.** (2014). I nidi e le scuole dell'infanzia in Italia. Patrimonio antico e parole nuove. *Bambini*, 3, pp. 21-29.
- Musatti, T., & Picchio, M.** (2010). Early education in Italy: Research and practice. *International Journal of Early Childhood*, 42 (2), pp. 141-153.

- OECD (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Pagani, V. (2016). *Teacher-child relationship quality in ECEC settings. A mixed-methods study of the CLASS tool application in Italy*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Parma: Edizione Junior – Spaggiari.
- Pastori, G., & Mantovani, S. (2016). Study 5: A Cultural Analysis of ECEC Quality in 7 Countries. In P. L. Slot, J. Cadima, J. Salminen, G. Pastori & M.K. Lerkkanen (Eds.). *D2.3: Multiple case study in seven European countries regarding culture-sensitive classroom quality assessment*. Working paper, version: March 31, 2016.
- Pastori, G., & Pagani, V. (2017). Is validation always valid? Cross-cultural complexities of standard-based instruments migrating out of their context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (5), pp. 682-697.
- Peeters, J., & Vandebroek, M. (2011). Childcare practitioners and the process of professionalization. In L. Miller & C. Cable (Eds.), *Professional issues, leadership and management in the early years* (pp. 62-76). London: Sage.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Pre-K Manual*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Picchio, M., Di Giandomenico, I., & Musatti, T. (2014). The use of documentation in a participatory system of evaluation. *Early Years*, 34 (2), pp. 133-145.
- Sarsini D., & Di Bari, C. (2015). Competenze e professionalità degli educatori/insegnanti. In A. Mariani (cur.), *Cultura della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia* (pp. 71-90). Trento: Erickson.
- Sartorio, S., & Nigito, G. (2005). Valutare nei servizi per l'infanzia. *Bambini*, 21, pp. 32-39.
- Savio, D. (2015). Un'inchiesta sulla cultura della valutazione nei servizi educativi per l'infanzia. In A. Bondioli & D. Savio (cur.), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 77-104). Parma: Edizioni Junior - Spaggiari.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Zanelli, P. (1998). *La qualità come processo. L'esperienza dei nidi forlivesi*. Milano: Franco Angeli.
- Zanelli, P., Sagginati, B., & Fabbri, E. (cur.) (2004). *Autovalutazione come risorsa*. Bergamo: Edizioni Junior.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11207

Riflettere sulle proprie emozioni per imparare a comprenderle: una ricerca educativa nella scuola primaria

Reflecting on one's emotions to learn to understand them: an educative research in primary school

Federica Valbusa¹

Sintesi

In un tempo segnato dall'analfabetismo emozionale, le scuole hanno necessità di strumenti e metodi per promuovere lo sviluppo delle competenze emozionali nei bambini. Questo saggio presenta un percorso di educazione affettiva, progettato con l'obiettivo di aiutare gli alunni della scuola primaria a riflettere sulle loro emozioni per comprenderle. La pratica dell'autocomprensione affettiva è stata promossa attraverso la scrittura diaristica accompagnata dalla metafora dell'"orto delle emozioni", pensata per facilitare l'analisi dei vissuti affettivi. I risultati di una ricerca qualitativa effettuata sul progetto realizzato rendono conto di come, alla fine del percorso, i bambini coinvolti abbiano imparato a definire le emozioni provate, mostrando così di aver acquisito importanti competenze di alfabetizzazione affettiva.

Parole chiave: Educazione affettiva, Auto-comprensione affettiva, Scuola primaria, Diario della vita affettiva, Orto delle emozioni.

Abstract

In a time characterized by emotional illiteracy, schools need tools and methods to promote the development of emotional competences in children. This essay presents a project of emotional education, designed to help primary school children reflect on their own emotions in order to understand them. Emotional self-understanding has been promoted through diary writing, accompanied by the metaphor of the "garden of emotions", aimed at facilitating the analysis of emotional experiences. The results of a qualitative research work carried out on the project suggest that, at the end of this process, the children involved have learned to define the emotions they felt, thus showing to have acquired important emotional literacy skills.

Keywords: Emotional education, Emotional self-understanding, Primary school, Diary of emotional life, Garden of emotions.

1. Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane, federica.valbusa@univr.it

1. Introduzione

Questo saggio presenta un percorso educativo progettato per favorire lo sviluppo della capacità di autocomprensione affettiva nei bambini. In un tempo segnato da un analfabetismo emozionale sempre più pervasivo, le scuole hanno necessità di strumenti e metodi per promuovere lo sviluppo delle competenze emozionali, che risultano fondamentali da acquisire nel percorso di fioritura personale di ciascuno. Partendo da un'esigenza concreta, che è avvertita come rilevante da chi si occupa di educazione, è stato realizzato un percorso educativo per accompagnare i bambini della scuola primaria nella comprensione delle proprie emozioni; su tale percorso è stata svolta una ricerca qualitativa finalizzata a capire quali modi dell'autocomprensione affettiva emergessero dalle esperienze educative proposte agli alunni coinvolti. Il saggio rende conto di questa ricerca educativa, inquadrandola teoricamente ed epistemologicamente, e si concentra sulle definizioni delle emozioni date dai bambini alla fine del progetto. I risultati emersi consentono di ipotizzare che un'attività di autocomprensione affettiva portata avanti con regolarità e per un tempo prolungato, quale la scrittura di un diario riflessivo e l'analisi dei vissuti in esso raccontati, possa promuovere lo sviluppo delle competenze eidetiche necessarie a definire le emozioni provate.

2. L'analfabetismo emozionale e la necessità dell'educazione affettiva

Viviamo in un "tempo emotivamente dif-

ficile" (Mortari, 2017a, p.13), attraversato da una diffusa carenza di competenza emozionale. Un fenomeno sempre più pervasivo nella società attuale è quello che in letteratura è definito "analfabetismo emozionale" (Goleman, 1996; Contini, 2006; Bruzzone, 2006; Martello, 2010) o "emotivo" (Galimberti, 2007; Battista, 2011) o "affettivo" (Cusinato, 2010; Mariotti, 2000; Rossi, 2002) o "sentimentale" (Iori, 2006), che si esprime nell'incapacità o difficoltà a riconoscere, esprimere, verbalizzare e gestire le proprie emozioni, oltre che a comprendere quelle altrui. In passato, la scuola ha trascurato di frequente l'educazione affettiva, concentrandosi in modo quasi esclusivo sulle dinamiche cognitive sottese all'apprendimento e sulla trasmissione dei contenuti disciplinari. Rossi rileva come "gli affetti, piuttosto che essere collocati al centro del processo formativo e apprenditivo, sono stati non poche volte censurati, estromessi, guardati con sospetto e diffidenza, scordando l'inseparabilità tra vita affettiva e vita cognitiva [...] ma anche sottovalutando il ruolo considerevole svolto dall'affettività nella relazione educativa" (2002, p. IX). Siccome, per molto tempo, "l'ideale educativo è stato rappresentato dall'uomo di ragione", le competenze personali su cui si è ritenuto più necessario investire sono state quelle legate all'"intelligenza razionalistica e tecnica" e l'educazione affettiva è stata spesso posta in una condizione "di sudditanza o di perifericità o di episodicità" (ivi, p. 41). In una società che ha spesso ignorato e trascurato, anche nei luoghi dell'apprendimento, l'interdipendenza fra dimensione cognitiva e affettiva, "le competenze del sapere calcolante" han-

no frequentemente avuto la priorità rispetto a quelle del "sapere emozionante" (Iori, 2006, p. 226), e, non di rado, il contesto scolastico si è configurato come "luogo di castrazione dei sentimenti" (Cambi, 1996, p. 139), dove solo i processi cognitivi andavano potenziati, oltretutto difendendoli dai possibili "attacchi" che si ritenevano derivanti dall'affettività (Contini, 1992, p. X). Negli ultimi anni, si assiste a una inversione di tendenza: Goleman, nel suo famoso libro sull'intelligenza emotiva, è stato fra i primi a rilevare che "gli insegnanti, da sempre preoccupati che gli studenti non restino indietro nello studio delle materie scolastiche tradizionali, incominciano a capire che esiste un diverso tipo di lacuna, assai più pericolosa: l'analfabetismo emozionale" (1996, p. 271). Al giorno d'oggi, molte delle energie degli insegnanti sono impiegate nell'affrontare situazioni di disagio emotivo, e le scuole sembrano sempre più consapevoli dell'importanza di coinvolgere gli alunni in percorsi di educazione affettiva. Se alle esperienze educative viene spesso attribuita una funzione riparativa, va però evidenziato che la funzione primaria delle scuole è la promozione della fioritura individuale, e il compito dell'educazione affettiva è quello di favorire lo sviluppo di un'adeguata competenza emotiva. A livello internazionale, esistono ormai numerosi progetti di "emotional literacy" (Matthews, 2005; Roffey, 2006; Coppock, 2007; Perry, Lennie, & Humphrey, 2008; Winans, 2012; Camilleri *et al.*, 2012; Nikolajeva, 2013) e "social and emotional learning" (Elias *et al.*, 1997; Greenberg *et al.*, 2003; Zins & Elias, 2007; Bierman *et al.*, 2010; Merrell & Gueldner, 2010; Durlak *et al.*, 2011; Bateman *et*

al., 2012; Dracinschi, 2012; Schonert-Reichl & O'Brien, 2012; Rivers *et al.*, 2013; Bierman & Motamedi, 2015; Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015) che, pur nelle diverse peculiarità che li caratterizzano, si pongono come obiettivo quello di favorire la maturazione affettiva degli alunni, nei diversi ordini di scuole. Anche nel panorama italiano sono stati recentemente pubblicati alcuni volumi che, proponendosi come guide e supporti per genitori e insegnanti, raccolgono e presentano attività di educazione affettiva (Di Pietro, 1992, 1999; D'Alfonso, Garghentini e Parolini, 2005; Di Pietro e Dacomo, 2007; Ianes, 2007).

3. L'educazione affettiva: importanza e possibilità

La riflessione sull'analfabetismo emozionale, sulla sua pervasività nella società attuale e sul rischio da esso rappresentato per la maturazione individuale e relazionale delle persone, non può che portare alla consapevolezza della necessità di progettare esperienze educative che consentano di affrontare questo problema, prevenendolo e contrastandolo fin dai primi gradi di scolarizzazione. La progettazione di un percorso educativo finalizzato ad affrontare il problema dell'analfabetismo emozionale deve essere radicata in una filosofia dell'educazione affettiva, che spieghi perché l'educazione affettiva è importante, e se e come sia possibile. Alla prima questione si può rispondere sviluppando in chiave pedagogica alcune tesi sostenute dai fenomenologi che più si sono concentrati sullo studio delle emozioni. La dimensione affettiva assume un ruolo

centrale nella personologia, cioè nella teoria della persona, scheleriana: secondo Scheler, infatti, il cuore “più del conoscere e del volere merita di essere definito come nucleo dell’uomo inteso quale essere spirituale” (2008, p. 52) e “l’uomo, ancor prima di essere un *ens cogitans* o un *ens volens*, è un *ens amans*” (ivi, p. 71). Il filosofo attribuisce al sentire una funzione importante, avente una rilevanza etica: sostiene infatti che proprio mediante il sentire avvenga il coglimento dei valori (Scheler, 2013). Stein chiarisce che “ad ogni valore corrisponde un atto del sentimento nel quale quest’ultimo perviene ad una datità adeguata” (Stein, 2001, p. 176) e che “la ‘profondità’ del sentimento dipende dall’altezza del valore sentito, come la sua forza e la sua colorazione specifica dipendono dalla natura particolare di questo valore” (Stein, 2000, p. 192). La fenomenologa sostiene inoltre che “il cuore è il vero *centro della vita*” (Stein, 2005, p. 107), definendo il cuore come “l’intimo dell’anima”, perché esso “partecipa in maniera intensissima a quanto ivi avviene e perché qui percepiamo nella maniera più chiara l’unione tra corpo e anima” (Stein, 2005, p. 107). Anche secondo De Monticelli, una “teoria di ciò che noi siamo” (2008, p. 7) non può prescindere da una teoria del sentire, poiché “tutta l’esperienza affettiva come tale è anche esperienza di sé” (ivi, p. 89) e “la sfera affettiva è precisamente la sfera di esperienza di quella che possiamo chiamare la profondità o anche l’interiorità della propria persona” (ivi, p. 91). I filosofi che hanno esplorato la fenomenologia del sentire evidenziano quindi la centralità della dimensione affettiva nell’esperienza e nella cono-

scenza personale, tesi che porta a sostenere che la maturazione affettiva costituisce una direzione fondamentale del processo di fioritura individuale.

A ciò si aggiunge che i vissuti affettivi condizionano profondamente il nostro modo di stare nel mondo (Mortari, 2006, pp. 85 e ss.; 2013, pp. 106 e ss.), cioè il nostro modo di essere, di vivere e di agire in esso, oltre che di rapportarci con gli altri. Emozioni, sentimenti, tonalità emotive e passioni hanno un potere ontogenetico, in quanto strutturano la nostra personalità a diversi livelli di profondità, ma hanno anche un potere performativo, poiché influenzano le nostre scelte, le nostre decisioni e le nostre azioni. Secondo il fenomenologo Pfänder “si ha come l’impressione che i sentimenti siano quei fili invisibili che muovono e comandano l’intero meccanismo della vita” (2002, p. 116) e secondo Zambano, che pur non essendo considerata una fenomenologa ha sviluppato un’indagine filosofica vicina a quella della fenomenologia, “nulla sfugge ai sentimenti: gruppi interi di pensieri, serie di percezioni, persino il ricordo resta toccato” (2008, p. 74). Sviluppando le tesi di questi autori, risulta quindi che l’educazione affettiva è importante non solo perché la maturazione affettiva rappresenta una dimensione costitutiva della fioritura personale, ma anche perché la nostra esperienza affettiva attraversa e condiziona in profondità il nostro essere nel suo complesso.

Chiarito quindi perché l’educazione affettiva è importante, occorre domandarsi se essa sia o meno possibile. Sarebbe difficile argomentare a favore della possibilità dell’educazione affettiva se concepissimo

i vissuti affettivi come irrazionali, cioè come totalmente estranei alla vita di ragione: se vi fosse assoluta dicotomia e incompatibilità fra sfera cognitiva e sfera affettiva, non sarebbe concepibile alcuna forma di apprendimento in quest’ambito, perché nessun lavoro del pensiero potrebbe risultare efficace per favorire la maturazione delle competenze relative a tali vissuti. L’educazione affettiva è invece concepibile se pensiamo i vissuti affettivi come aventi un contenuto cognitivo, cioè come costitutivamente connessi a credenze e valutazioni. Questa è la tesi fondamentale della concezione cognitiva delle emozioni, che viene sostenuta tanto in ambito filosofico (Nussbaum, 1998, 2004) quanto in ambito psicologico (Oatley, 1997; Harris, 1991; Ellis, 1993a, 1993b), e che ha la sua radice nella teoria delle emozioni degli antichi stoici. Per Nussbaum “le emozioni sono valutazioni o giudizi di valore, che attribuiscono a cose e a persone al di fuori del nostro controllo una grande importanza per la nostra prosperità (*flourishing*)” (2004, p. 20). Proprio perché non sussiste dicotomia fra dimensione cognitiva e dimensione affettiva, in quanto la seconda è costitutivamente connessa alla prima, non si può sostenere che le emozioni siano irrazionali, nel senso di completamente prive di razionalità. Chiarisce Nussbaum a questo proposito: “Le passioni potrebbero essere ‘irrazionali’ nel senso che le credenze sulle quali riposano potrebbero essere false o ingiustificate, o entrambe le cose. Esse non sono irrazionali nel senso di non aver nulla a che vedere con l’argomento e il ragionamento” (1998, p. 44). In ambito psicologico, Oatley sostiene una tesi simile, che risulta chiara

attraverso questo esempio particolarmente esplicativo riferito all’emozione dello spavento: “Per esempio, posso improvvisamente spaventarmi se ho l’impressione che il veicolo sul quale viaggio stia per avere un incidente; valuto cioè una percezione in rapporto alle preoccupazioni per la mia sicurezza, sebbene non necessariamente ciò avvenga in modo consapevole” (1997, p. 77). Un altro esempio chiarificatore è quello proposto da Harris, che ipotizza la situazione in cui un padrone di casa si sveglia dal suo sonno perché sente dei rumori e, provando immediatamente paura, chiude la porta della camera e chiama la polizia; quando gli agenti arrivano, cercano in ogni angolo dell’abitazione, ma non trovano nessun intruso fino a quando arrivano nell’ultima stanza, dove c’è un pettirosso disperato che non riesce più a uscire dalla finestra. Secondo Harris questa storia “dimostra che sono le credenze, o convinzioni, a proposito di una situazione a determinare l’emozione, e non la situazione in sé: la persona era spaventata da un ipotetico intruso, non certo dal pettirosso” (1991, pp. 80-81). Che i vissuti affettivi siano condizionati dalle credenze che le persone elaborano in merito agli eventi è tesi sostenuta anche della terapia razionale-emotiva (RET) ideata da Ellis nel 1955, il cui assunto fondamentale è quello secondo cui “il nostro modo di reagire emotivamente ed il nostro comportamento non sono automaticamente determinati dagli eventi esterni, ma dalla visione che abbiamo di tali eventi, cioè da come percepiamo, interpretiamo e valutiamo ciò che ci accade” (Di Pietro, 1993, p. 8). Il celebre modello ABC elaborato dallo psicoterapeuta americano sostiene che la reazione

emotiva e comportamentale (C) a un evento non è causata dall'evento stesso (A), ma dalle convinzioni (B), razionali o irrazionali, che una persona elabora rispetto a tale evento. Se è vero che le emozioni sono strettamente dipendenti dai pensieri, è vero anche che gli atti cognitivi sono sempre emotivamente connotati: "I sentimenti sono parte così essenziale del vivere che permeano l'intero fluire della mente e colorano della propria qualità tutto ciò che toccano, ogni atto del pensiero: il percepire come il deliberare, il congetturare come il ricordare" (Mortari, 2009a, p. 78). I vissuti affettivi accompagnano quelli cognitivi "come una grandinata il temporale" (Heidegger, 1999, p. 317): affermare che la dimensione affettiva è "coessenziale" a quella cognitiva porta a sostenere che fra le due non vi sia dicotomia ma "circularità ricorsiva" (Mortari, 2013, p. 112; 2017b, p. 17). Il rapporto fra sfera cognitiva e sfera affettiva non andrebbe quindi interpretato alla luce dei concetti di razionalità e irrazionalità: "Il presupposto che le emozioni siano intrinsecamente irrazionali e che il pensiero non emotivo sia intrinsecamente razionale è una contrapposizione sbagliata" (Oatley, 1997, p. 283). Questa rilettura del rapporto fra emozioni e pensieri, che smentisce l'irrazionalità delle prime in quanto le vede intrinsecamente connesse ai secondi, dischiude la possibilità dell'educazione affettiva, intesa come offerta di esperienze finalizzate alla promozione e allo sviluppo della capacità di riflettere sui vissuti affettivi per imparare a comprenderli, anche attraverso la messa a fuoco del contenuto cognitivo che sta alla base di essi (Mortari, 2009a, 2017b).

3.1. *L'autocomprensione affettiva: riflettere sulle proprie emozioni*

Sulla base di quanto concluso nel paragrafo precedente, si può ipotizzare che l'analfabetismo emozionale possa essere affrontato, nel senso di prevenuto e contrastato, coinvolgendo le persone, fin dai primi livelli di scolarizzazione, in esperienze di "autocomprensione affettiva" (Mortari, 2009a, pp. 91 e ss.), intesa come una pratica di autoindagine riflessiva che ha per oggetto il proprio sentire nel suo complesso, cioè in tutti i vissuti in cui si esprime: emozioni, sentimenti, tonalità emotive e passioni.

Fare riferimento alla complessità della vita affettiva rende innanzitutto necessaria una chiarificazione concettuale. La nostra contemporaneità soffre di una povertà lessicale che si manifesta anche nell'uso intercambiabile di termini che sono invece riferiti a fenomeni diversi, e di questo si ha evidenza anche in relazione al lessico della vita affettiva; emozioni, sentimenti, tonalità emotive e passioni sono vissuti differenti, che però spesso, nell'uso quotidiano del linguaggio, non vengono distinti. Se è vero che la categorizzazione dei vissuti affettivi non è cosa semplice (Mortari, 2009a, p. 92), perché in questo ambito dell'esperienza "le distinzioni sono sfuggenti, e alcuni casi possono essere effettivamente indeterminati" (Nussbaum, 2004, p. 26, nota 7), è vero anche che qualcosa si può e si deve dire, per provare a mettere in luce almeno le principali distinzioni che sussistono fra emozioni, sentimenti, tonalità emotive e passioni. Le tonalità emotive danno all'ani-

ma una coloritura generale, attribuendole per così dire un clima; non la indirizzano verso una precisa direzione né si riferiscono a un oggetto particolare (Mortari, 2009a, p. 92, nota 18). Le emozioni, che possono avere una durata variabile, si manifestano in maniera improvvisa conseguentemente a un evento ben individuabile (ivi, p. 93, nota 18); sono "risposte re-attive a eventi o situazioni di una qualche importanza o valore" (De Monticelli, 2008, p. 126) e "implicano sempre il pensiero di un oggetto, associato a quello della rilevanza o importanza dell'oggetto stesso" (Nussbaum, 2004, p. 41). Anche i sentimenti, che hanno una durata significativa, sono fondati su precise valutazioni (Mortari, 2009a, p. 93, nota 18). De Monticelli li definisce come disposizioni del sentire, che implicano un consentire o un dissentire più o meno profondi rispetto all'essere di ciò che li ispira (2008, pp. 295-296). Nutrono "le differenti dimensioni della personalità, la vita personale nella sua totalità e complessità, i tipici valori e poteri dell'essere umano (intenzionalità, decisionalità, responsabilità, prosocialità)" (Rossi, 2002, pp. 32-33) e possono essere intenzionali se si riferiscono a un oggetto preciso oppure tensionali se tengono "la mente orientata verso l'aperto" (Mortari, 2009a, p. 93, nota 18). Infine ci sono le passioni che, nella prospettiva platonica, che ha fortemente influenzato la cultura occidentale, sono ritenute causa di eventi negativi, come "guerre, tumulti e battaglie" (Platone, *Fedone*, 66 C), al punto che gli uomini vengono invitati a coltivare una particolare virtù, quella della temperanza, per non farsi trascinare da esse; la considerazione negativa delle passioni è legata al fatto che

vengono interpretate come una forma di eccesso e di dismisura, "che si verifica quando il sentire si disgiunge dal pensare riflessivo" (Mortari, 2009a, p. 93, nota 18). Le passioni però hanno anche una connotazione positiva che è evidente nel linguaggio comune: quando ad esempio si parla di passione per il pensare o di passione per la politica, le passioni vengono concepite come fonti di un'energia capace di muovere l'essere verso qualcosa che è valutato come significativo (ivi, p. 93, nota 18).

Tutti questi vissuti possono divenire oggetto di un processo di autocomprensione affettiva. Si tratta di una pratica riflessiva di rischiaramento interiore, che "si attua nella forma del pensare il proprio sentire" (Mortari, 2013, pp. 112-113) e che risponde al compito, raccomandato da Socrate, di conoscere se stessi per imparare a prendersi cura di sé (Platone, *Alcibiade Primo*, 129 A). Obiettivo di questa pratica è il guadagno di una "conoscenza riflessiva della nostra «interiorità»" (Heidegger, 1976, p. 175): essa non tende infatti all'anestetizzazione dei vissuti affettivi ma al loro rischiaramento, un rischiaramento che a propria volta fa luce sulla "qualità del nostro modo di essere con gli altri nel mondo" (Mortari, 2013, p. 107). L'autocomprensione affettiva non è pratica semplice da attuare: richiede di impegnarsi in un esercizio autoriflessivo frequente e continuato nel tempo. Si sente il bisogno di far luce dentro di sé soprattutto quando si esperiscono vissuti affettivi negativi, mentre quelli positivi tendono a sfuggire all'autoindagine, perché si tende a viverli in una dimensione irreflessiva per il timore che, fermandosi a pensarli, perderebbero la loro

intensità (Mortari, 2009a, pp. 96-97). L'autocomprensione affettiva costituisce però in tutti i casi una pratica fondamentale per guadagnare quella consapevolezza riflessiva che permette di rispondere "alla chiamata di comprendere come si è quando si vive" (ivi, p. 84).

Le assunzioni teoriche presentate in questo paragrafo hanno ispirato la progettazione di un percorso educativo finalizzato ad aiutare i bambini a riflettere sui loro vissuti affettivi, anche al fine di imparare a far luce sui pensieri a essi sottesi; su tale percorso educativo è stata svolta una ricerca qualitativa finalizzata a capire quali modi dell'autocomprensione affettiva emergessero dalle esperienze educative proposte agli alunni coinvolti.

4. Una ricerca educativa per i bambini

Se condividiamo l'assunzione secondo cui la pedagogia non si deve occupare di questioni che emergono a tavolino, atte semplicemente a soddisfare la curiosità dei ricercatori o a colmare un gap di conoscenza, ma si deve occupare invece di problemi che nascono dall'esperienza di coloro che lavorano in ambito educativo (Dewey, 1984, pp. 16-17; Mortari & Mazzoni, 2012, p. 35), allora la ricerca in pedagogia si qualifica come significativa quando risulta essere trasformativa, cioè quando apporta nei contesti educativi interventi migliorativi rispetto alle necessità, alle difficoltà e alle criticità rilevate dai pratici. Per essere realmente trasformativa, una ricerca in ambito educativo non può semplicemente qualificarsi come una ricerca

sull'educazione, cioè come un'indagine che si propone di studiare un fenomeno educativo già in essere, ma deve assumere invece la forma di una "ricerca educativa" (Mortari, 2009b), che progetta e realizza attività ipotizzate significative per la fioritura degli alunni e studia con metodo rigoroso cosa emerge da esse, per comprenderne la reale efficacia. Si parla in questo caso non semplicemente di ricerca "con" i bambini, ma più precisamente di ricerca "per" i bambini (Mortari, 2009b), poiché i ricercatori si impegnano a offrire agli alunni coinvolti esperienze positive, partecipando alle quali essi possano avvertire un guadagno di senso, percependo il tempo della ricerca come un tempo buono, in cui crescere insieme sentendosi destinatari di ascolto, di attenzione e di cura. La progettazione e la realizzazione di una ricerca di questo tipo è ispirata dall'epistemologia naturalistica (Lincoln & Guba, 1985), secondo cui i fenomeni vanno studiati nel contesto del loro apparire. Un contesto privilegiato per studiare il fenomeno educativo è quello scolastico, in cui i bambini vivono una parte fondamentale della loro giornata, sperimentando quotidianamente attività di apprendimento, finalizzate alla fioritura delle loro diverse dimensioni esistentive. Una di queste dimensioni è appunto quella affettiva, su cui si concentra la ricerca educativa presentata in questo saggio. Una ricerca educativa si caratterizza per avere un duplice scopo: educativo, cioè relativo alla promozione di una o più dimensioni della fioritura personale, ed euristico, cioè relativo alla comprensione di ciò che emerge dalle attività proposte per rispondere al primo obiettivo. Prevede quindi la progettazione e

la realizzazione di un percorso educativo, in questo caso finalizzato ad aiutare i bambini a comprendere i loro vissuti affettivi, e lo svolgimento di una ricerca su di esso, in questo caso finalizzata a comprendere quali modi dell'autocomprensione affettiva sono emersi dalle esperienze educative proposte.

5. Il percorso educativo

Nell'anno scolastico 2014/2015, il percorso progettato per facilitare l'autocomprensione affettiva ha coinvolto 57 alunni (26 maschi e 31 femmine) di quattro classi quarte di tre scuole primarie veronesi, per una durata di quattro mesi. Si è strutturato in nove incontri, che si svolgevano ogni due settimane, fra la ricercatrice e i bambini, e ha adottato come strumento principale, che ha ispirato la progettazione delle diverse attività, l'utilizzo della metafora dell'"orto delle emozioni" (Valbusa & Mortari, 2017). Tale metafora si basa sull'assunzione che i vissuti affettivi possano essere, per così dire, "coltivati". Come? Impegnandosi in un'attività di autocomprensione, che consenta di prendersi cura di essi. La metafora invita infatti a interpretare la struttura dei vissuti affettivi come la struttura di un organismo vivente quale è una pianta, la vita affettiva come una delle tante piante che il lavoro del vivere è chiamato a imparare a coltivare, e il processo di autocomprensione affettiva come il lavoro di cura dell'"orto delle emozioni". Quando si lavora con i bambini su oggetti complessi, quale è appunto la vita affettiva, è importante saper trovare dispositivi che facilitino l'apprendimento, e la metafora può essere uno di essi perché può rendere

più agevole il compito non semplice di riflettere sui propri vissuti. La metafora dell'"orto delle emozioni" prevede l'utilizzo di quello che Black definisce un "soggetto sussidiario" (cioè, nel nostro caso, una pianta di ortaggi) che viene introdotto per favorire l'intuizione di un "soggetto principale" (cioè, nel nostro caso, un vissuto affettivo): la comprensione dell'associazione metaforica è "un'operazione intellettuale specifica (benché abbastanza comune alla nostra esperienza di apprendere qualcosa), che richiede una percezione simultanea di entrambi i soggetti e non è riducibile a nessun confronto fra i due" (Black, 1983, pp. 64-65). Vosniadou sostiene che la competenza metaforica dei bambini si fonda sulla loro capacità di cogliere somiglianze fra oggetti ed eventi che appartengono al mondo in cui vivono, capacità che a propria volta rende loro possibile utilizzare le conoscenze che già possiedono per conoscere fenomeni nuovi (1987, p. 870). Se la metafora veicola un trasferimento di conoscenze da un dominio più familiare a uno meno familiare, rendendo così possibile l'acquisizione di nuove conoscenze (*ibidem*), l'associazione metaforica prevista dall'"orto delle emozioni" si pone come obiettivo quello di favorire la conoscenza di qualcosa di nuovo, come la struttura di un'esperienza affettiva, a partire da qualcosa che è per i bambini già familiare, come la struttura di una pianta dell'orto. La metafora utilizzata prevede infatti un accostamento fra i diversi elementi di una pianta e i diversi elementi di un vissuto affettivo: come le piante nascono da una zolla di terreno, in cui affondano le loro radici, i vissuti affettivi nascono da un fatto, cioè da qualcosa che succede;

come le piante si rendono riconoscibili a chi le guarda soprattutto per i frutti che producono, i vissuti affettivi possono essere riconosciuti dagli altri per le manifestazioni o esternalizzazioni con cui si esprimono; come le piante sono nutrite dalla linfa, i vissuti affettivi sono alimentati dai pensieri (vedi Fig. 1).

raccontati nei loro “diari della vita affettiva”. Il diario della vita affettiva è un’attività di scrittura riflessiva effettuata dai bambini quotidianamente, a settimane alterne, per un totale di otto settimane nei quattro mesi di durata del percorso; nelle settimane di non scrittura, la ricercatrice ritirava i diari per leggerli, al fine



Fig. 1 - Rappresentazione grafica della metafora dell'“orto delle emozioni”. Il fatto è il “terreno” da cui nasce l’emozione; le manifestazioni sono i “frutti” dell’emozione; i pensieri sono la “linfa” che nutre l’emozione.

Nel percorso educativo la metafora dell'“orto delle emozioni” è stata utilizzata per aiutare i bambini ad analizzare i loro vissuti affettivi, concentrandosi sul fatto da cui sono scaturiti, sulle manifestazioni con cui si sono espressi e sui pensieri che li hanno alimentati. Tali elementi di autoanalisi sono stati introdotti progressivamente nel corso del progetto, per aiutare i bambini 1) a comprendere la struttura dei vissuti affettivi provati dai protagonisti delle storie presentate in classe dalla ricercatrice e 2) a comprendere la struttura dei vissuti affettivi provati in prima persona e

di capire come impostare gli incontri in classe sulla base del livello di autocomprensione affettiva che emergeva da essi.

I incontro

Durante il primo incontro è stato chiesto ai bambini quali emozioni conoscessero. Pur nella consapevolezza, esplicitata nel paragrafo teorico di questo saggio, che l’esperienza affettiva si esprime attraverso vissuti di diverso tipo, con i bambini si è deciso di parlare semplicemente di emozioni, comprendendo

all’interno di questo termine anche tutti quei fenomeni che sarebbero propriamente definibili come sentimenti, tonalità emotive e passioni. Questa prima attività è stata orientata da un’intenzione esplorativa: si trattava di comprendere quali conoscenze avessero inizialmente i bambini in merito al fenomeno che sarebbe stato oggetto del percorso. Come scrive Plutchik “quasi tutti pensano di sapere che cosa sia un’emozione, ma non concordano su quali parole della loro lingua sono termini emozionali e quali no” (1995, p. 59). Era quindi necessario all’inizio del progetto intraprendere un’esplorazione del vocabolario emozionale dei bambini, che avesse come obiettivo anche quello di offrire loro un accompagnamento iniziale nella distinzione fra i termini propriamente definibili come emozionali e quelli che invece non sono definibili come tali. La lavagna è stata divisa in due parti: da una parte sono state trascritte le parole che effettivamente si riferiscono a vissuti affettivi, dall’altra le parole che non si riferiscono a vissuti di questo tipo; i termini riferibili a vissuti affettivi simili venivano scritti

l’uno di fianco all’altro (vedi Tab. 1). L’incontro è proseguito con l’introduzione della metafora dell’“orto delle emozioni”: sono stati presentati quattro cartelloni con disegnate una pianta di pomodori, una pianta di melanzane, una pianta di zucchine e una pianta di peperoni, e sono stati poi estratti quattro fogli con scritto “gioia”, “paura”, “rabbia” e “tristezza”, emozioni che si è chiesto ai bambini di associare alle quattro piante di ortaggi. Queste emozioni sono state scelte perché sono fra quelle che in letteratura sono definite “di base” (Liu, 2015), e perché si ipotizzava fossero fra quelle più familiari ai bambini. L’associazione iniziale fra queste quattro piante e queste quattro emozioni era propedeutica alla presentazione delle storie che sarebbe avvenuta negli incontri successivi, nei quali le diverse emozioni provate dai protagonisti delle narrazioni sarebbero state analizzate all’interno dello spazio di analisi rappresentato dalle relative piante.

Al termine dell’incontro, ai bambini è stata data la prima consegna per i diari che avrebbero dovuto scrivere durante la settimana:

VISSUTI EMOTIVI	VISSUTI EMOTIVI SIMILI	ALTRO
Rabbia	Serenità*	Perplessità
Felicità*		Sicurezza
Paura		Coraggio
Tristezza		Sincerità
Gelosia		Amicizia
Dolore		Amore
Malinconia		Cattiveria
Dolcezza		Curiosità
		Serietà
		Gentilezza
		Verità

Tab. 1 - I termini emersi in una classe durante l’attività esplorativa del primo incontro. L’asterisco (*) identifica i vissuti emotivi riconosciuti simili fra loro.

“Racconta un’emozione che hai vissuto oggi e disegna la piantina di quell’emozione”. Ai bambini è stato spiegato che, nel caso in cui l’emozione provata fosse stata diversa dalle quattro presentate in classe, avrebbero dovuto pensare a una nuova pianta da associare ad essa.

II incontro

Il secondo incontro ha previsto la presentazione di una storia e l’analisi dell’emozione provata dal protagonista, con l’esplicitazione del fatto da cui essa era emersa. In due classi la storia ha riguardato l’emozione della paura ed è stata tratta dal libro *Le Avventure del Topino Despereaux* di K. DiCamillo (Milano: Mondadori, 2009), mentre nelle altre due classi ha riguardato l’emozione della tristezza ed è stata inventata dalla ricercatrice a partire da racconti trovati nei diari dei bambini e opportunamente riscritti per renderli non identificabili. Dopo la presentazione della storia, i bambini sono stati invitati a dire quale emozione avevano riconosciuto in essa. A quel punto la ricercatrice ha estratto un cartellone con disegnata la pianta precedentemente associata dalla classe all’emozione riconosciuta nella storia e ha chiesto ai bambini quale fatto, secondo loro, avesse fatto scaturire tale emozione. Dopo una conversazione in classe, in cui è stata introdotta l’associazione metaforica fra fatto da cui scaturisce un’emozione e zolla di terreno in cui affonda le radici una pianta, il fatto indicato dai bambini è stato scritto nella zolla di terreno da cui nasceva la pianta disegnata.

Alla fine dell’incontro è stata data la con-

segna per la scrittura del diario durante la settimana: “Racconta un’emozione che hai vissuto oggi e disegna la piantina di quell’emozione. Nella zolla di terreno da cui nasce la piantina scrivi il fatto da cui è nata l’emozione raccontata”.

III incontro

Il terzo incontro ha previsto la presentazione di una storia e l’analisi dell’emozione provata dal protagonista, con l’esplicitazione del fatto da cui essa era emersa e delle manifestazioni con cui si era espressa.

In due classi la storia ha riguardato l’emozione della tristezza ed è stata tratta dal libro *Storia di una Gabbianella e del Gatto che le insegnò a volare* di L. Sepúlveda (Firenze: Salani, 1996), mentre nelle altre due classi ha riguardato l’emozione della gioia ed è stata inventata dalla ricercatrice a partire da racconti trovati nei diari dei bambini e opportunamente riscritti per renderli non identificabili. Dopo la presentazione della storia i bambini sono stati invitati a dire quale emozione avevano riconosciuto in essa. A quel punto la ricercatrice ha estratto un cartellone con disegnata la pianta precedentemente associata dalla classe all’emozione riconosciuta nella storia e ha chiesto ai bambini quale fatto, secondo loro, avesse fatto scaturire tale emozione e, successivamente, con quali manifestazioni si fosse espressa. Dopo una conversazione in classe, in cui è stata ripresa l’associazione metaforica fra fatto da cui scaturisce un’emozione e zolla di terreno in cui affonda le radici una pianta e introdotta l’associazione metaforica fra manifestazioni con cui si espri-

me un’emozione e frutti prodotti dalla pianta, il fatto e le manifestazioni indicati dai bambini sono stati scritti rispettivamente nella zolla di terreno e nei frutti della pianta disegnata.

Alla fine dell’incontro è stata data la consegna per la scrittura del diario durante la settimana: “Racconta un’emozione che hai vissuto oggi e disegna la piantina di quell’emozione. Nella zolla di terreno da cui nasce la piantina scrivi il fatto da cui è nata l’emozione raccontata. Se la tua emozione ha avuto delle manifestazioni, scrivile dentro al frutto della piantina. Se la tua emozione non si è manifestata in alcun modo scrivi ‘nessuna manifestazione’”. La possibilità di scrivere “nessuna manifestazione” è stata data in virtù della consapevolezza che, talvolta, le emozioni non vengono espresse all’esterno, ma restano dentro, chiuse nell’interiorità di chi le prova.

IV incontro

Nel quarto incontro i bambini sono stati coinvolti nel “Gioco dell’oca delle emozioni”, un percorso le cui caselle portavano i nomi delle emozioni trovate nei diari scritti dai bambini fino a quel momento. Ciascun bambino è stato invitato a lanciare il dado due volte in due giri successivi, a muoversi con una pedina sul percorso di un numero di caselle pari a quello uscito dai dadi nei due lanci, e a scrivere su un foglietto ritagliato a forma di foglia le due emozioni risultate. Gli alunni sono quindi stati sollecitati a scegliere una delle due emozioni scritte sulla foglia e a inventare una storia sull’emozione scelta.

La consegna per la scrittura dei diari della

settimana è rimasta la stessa della precedente.

V incontro

Il quinto incontro ha previsto la presentazione di una storia e l’analisi dell’emozione provata dal protagonista, con l’esplicitazione del fatto da cui essa era emersa, delle manifestazioni con cui si era espressa e dei pensieri che l’avevano alimentata.

In due classi la storia ha riguardato l’emozione della gioia ed è stata tratta dal libro *Red e Toby nemici amici* della Walt Disney Productions (Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1987), mentre nelle altre due classi ha riguardato l’emozione della paura ed è stata inventata dalla ricercatrice a partire da racconti trovati nei diari dei bambini e opportunamente riscritti per renderli non identificabili. Dopo la presentazione della storia, i bambini sono stati invitati a dire quale emozione avevano riconosciuto in essa. A quel punto, la ricercatrice ha estratto un cartellone con disegnata la pianta precedentemente associata dalla classe all’emozione riconosciuta nella storia e ha chiesto ai bambini quale fatto, secondo loro, avesse fatto scaturire tale emozione, con quali manifestazioni si fosse espressa e quali pensieri l’avessero nutrita. Dopo una conversazione in classe, in cui sono state riprese le associazioni metaforiche fra fatto da cui scaturisce un’emozione e zolla di terreno in cui affonda le radici una pianta e fra manifestazioni con cui si esprime un’emozione e frutti prodotti dalla pianta, e in cui è stata introdotta l’associazione metaforica fra pensieri che alimentano un’emozione e linfa che nutre una pianta, il fatto, le manifestazioni e i

pensieri indicati dai bambini sono stati scritti rispettivamente nella zolla di terreno, nei frutti e nel fusto della pianta disegnata.

Alla fine dell'incontro è stata data la consegna per la scrittura del diario durante la settimana: "Racconta un'emozione che hai vissuto oggi e disegna la piantina di quell'emozione. Nella zolla di terreno da cui nasce la piantina scrivi il fatto da cui è nata l'emozione raccontata. Se la tua emozione ha avuto delle manifestazioni, scrivile dentro al frutto della piantina. Se la tua emozione non si è manifestata in alcun modo scrivi 'nessuna manifestazione'. Dentro al fusto della piantina, scrivi i pensieri che hanno nutrito l'emozione raccontata". Tale consegna è rimasta la stessa per tutte le settimane di scrittura successive.

VI incontro

Durante il sesto incontro, è stato riproposto il "Gioco dell'oca delle emozioni". Questa volta, però, oltre a inventare una storia sull'emozione scelta fra le due uscite attraverso i due lanci di dadi, i bambini sono stati invitati a un compito ulteriore: disegnare una pianta associata a tale emozione, e analizzare l'emozione all'interno di essa, esplicitando nella zolla il fatto da cui era scaturita, nei frutti le manifestazioni con cui si era manifestata e nel fusto i pensieri che l'avevano alimentata.

La consegna per la scrittura dei diari della settimana è rimasta la stessa della precedente.

VII incontro

Durante il settimo incontro, in tutte e quat-

tro le classi la ricercatrice ha presentato una storia riguardante la rabbia: in due classi è stato proposto l'albo illustrato *Sottosopra... soprasotto* di M. Pfister (Gossau: Nord-Sud Edizioni, 2006), mentre nelle altre due classi la storia è stata inventata dalla ricercatrice a partire da racconti trovati nei diari dei bambini e opportunamente riscritti per renderli non identificabili. Dopo la presentazione della storia i bambini sono stati invitati a dire quale emozione avevano riconosciuto in essa. A quel punto la ricercatrice ha estratto un cartellone con disegnata la pianta precedentemente associata dalla classe alla rabbia e ha chiesto ai bambini quale fatto, secondo loro, avesse fatto scaturire tale emozione, con quali manifestazioni si fosse espressa e quali pensieri l'avessero nutrita, per poi scrivere tali elementi rispettivamente nella zolla, nei frutti e nel fusto della pianta disegnata. L'incontro è proseguito con una conversazione, a partire dalla storia, sulla gestione delle emozioni negative, finalizzata a far comprendere ai bambini che, poiché pensieri diversi nutrono emozioni diverse, per trasformare le proprie emozioni occorre lavorare in maniera trasformativa sui propri pensieri.

La consegna per la scrittura dei diari della settimana è rimasta la stessa della precedente.

VIII incontro

Leggendo i diari è emerso che i bambini associavano piante diverse a emozioni simili: questo significava che erano in grado di distinguere ad esempio fra gioia e felicità, o

fra tristezza e malinconia, o fra ansia e agitazione ecc. Tutte le emozioni simili trovate nei diari di ciascuna classe sono quindi state raccolte in un cartellone (vedi Fig. 2) ed è stata avviata una conversazione con i bambini, durante la quale è stato chiesto loro quali differenze sussistessero fra tali vissuti. I bambini si sono quindi impegnati in un compito di discriminazione concettuale, in cui hanno fatto emergere diversi criteri per differenziare emozioni apparentemente simili.

La consegna per la scrittura dei diari della settimana è rimasta la stessa della precedente.

IX incontro

Durante il nono incontro sono stati dati ai bambini tre fogli: uno con disegnato un cestino e due con disegnati i frutti di tutte le piante trovate nei diari di ciascuna classe (vedi Fig. 3). Gli alunni sono stati quindi invitati a sfogliare i loro diari e, ogniqualvolta trovavano la pianta riferita a uno dei frutti disegnati sui fogli, dovevano scrivere su quel frutto il nome dell'emozione associata a quella pianta, quindi ritagliare il frutto e incollarlo nel cestino. Metaforicamente, gli alunni sono stati cioè invitati a "raccolgere i frutti delle piante che avevano coltivato nei loro diari durante il percorso" (vedi Fig. 4).

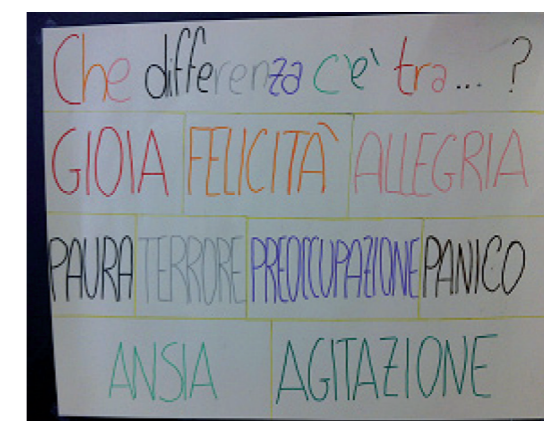


Fig. 2 - Le emozioni simili su cui è avvenuta la conversazione in una classe durante l'VIII incontro.



Fig. 3 - Il materiale consegnato ai bambini durante il IX incontro.



Fig. 4 - Un esempio di cestino realizzato attraverso l'attività del IX incontro.

Quando tutti i bambini hanno finito di realizzare il proprio cestino, sono stati invitati a dare una definizione scritta delle emozioni contenute in esso.

L'incontro si è concluso con una sintesi del percorso svolto durante il progetto e con l'invito, rivolto dalla ricercatrice ai bambini, a rispondere individualmente per iscritto alla domanda: "Cosa ho imparato da questo percorso?".

6. Le definizioni delle emozioni scritte dai bambini

I dati raccolti attraverso il progetto sono stati diversi: le emozioni conosciute all'inizio del percorso dai bambini e raccolte durante il primo incontro; le storie inventate a seguito del "Gioco dell'oca delle emozioni", proposto durante il quarto e il sesto incontro; l'audioregistrazione della conversazione sulla discriminazione concettuale effettuata durante l'ottavo incontro; le definizioni delle emozioni scritte

dai bambini durante l'ultimo incontro; la risposta alla domanda "Cosa ho imparato da questo percorso?" posta ai bambini alla fine del progetto; i diari della vita affettiva, con le analisi delle emozioni effettuate nei disegni delle piante. Materiale particolarmente interessante per valutare l'efficacia del progetto nel favorire l'alfabetizzazione affettiva è quello rappresentato dalle definizioni delle emozioni scritte dai bambini alla fine dell'esperienza; le emozioni definite sono quelle che i bambini hanno raccontato nei loro diari nelle otto settimane di scrittura previste nei quattro mesi di durata del percorso. Chiedere ai bambini di definire un'emozione significa coinvolgerli in un compito propriamente fenomenologico: cercare l'essenza di un fenomeno (Husserl, 2002), cioè, nel caso in questione, quelle caratteristiche identificative in virtù delle quali un determinato vissuto affettivo è proprio quel tipo di vissuto e non un altro. L'obiettivo euristico di questa attività era quello di comprendere se alla fine del percorso, dopo aver appreso la pratica di

autocomprensione affettiva ed essersi esercitati in essa attraverso un lavoro continuativo di scrittura riflessiva e analisi delle emozioni, i bambini avessero acquisito una competenza eidetica. Questo obiettivo euristico implicava che l'analisi non si concentrasse sul contenuto delle definizioni, ma piuttosto sulla loro forma: non si trattava cioè di comprendere cosa fosse per i bambini una determinata emozione, ma in che modo la definissero; occorreva cioè leggere e rileggere i dati, per far emergere da essi quali fossero le categorie definitorie utilizzate dai partecipanti per individuare e descrivere le caratteristiche identificative dei loro vissuti. Le definizioni raccolte nelle quattro classi che hanno partecipato al percorso sono state 302, mentre quelle considerate per l'analisi sono state 274 (28 definizioni sono infatti state escluse poiché 13 risultavano riferite a esperienze che non possono essere propriamente considerate come emozioni, mentre 15 risultavano non chiare o non chiaramente codificabili).

6.1. Il metodo di analisi

Il metodo utilizzato per l'analisi delle definizioni è di tipo fenomenologico (Mortari, 2007), in quanto strutturato coerentemente con l'impegno euristico della fedeltà al dato, che si concretizza nella ricerca di "una conoscenza il più possibile aderente alla singolarità essenziale di ogni fenomeno" (ivi, p. 80). Per adempiere a tale impegno, che traduce il "principio di tutti i principi" husserliano (Husserl, 2002, pp. 52-53), occorre che le procedure dell'analisi non siano decise a priori, prima del confronto con i dati, ma si strut-

turino nell'incontro con i dati stessi, perché "ogni metodo d'indagine predefinito, che non sappia stare in un ascolto non anticipato del fenomeno, è inevitabilmente riduttivo" (Mortari, 2007, p. 80). Un metodo che si struttura, e continuamente si ristrutturava, nel corso dell'analisi stessa è "emergenziale" (Mortari, 2009c, p. 42) e induttivo, perché non implica l'applicazione di "un insieme di regole disponibili a priori" (ivi, p. 44) ma emerge dal materiale oggetto di analisi e permette di giungere a una descrizione del fenomeno radicata nei dati ed elaborata a partire da essi.

L'analisi delle definizioni ha comportato la lettura ripetuta dei dati, per individuare le modalità definitorie riconoscibili in essi; tali modalità definitorie sono state concettualizzate in categorie, che sono state inserite nella tabella di analisi che si è andata progressivamente costruendo e, a più riprese, ricostruendo, mano a mano che si procedeva con l'analisi stessa, e attraverso continue interpretazioni e reinterpretazioni dei dati.

Escludendo 34 definizioni tautologiche, e per questo non esplicative, rinvenute nei dati, le categorie emerse dall'analisi sono le seguenti:

- qualificazione (Q): è la modalità definitoria che, più delle altre, manifesta la competenza eidetica, in quanto si esprime nel cogliimento del "che cosa" un determinato vissuto affettivo essenzialmente è;
- effetti (E): è la modalità definitoria che esprime quali sono le conseguenze riconoscibili di un determinato vissuto affettivo;
- origine (O): è la modalità definitoria

che esprime da dove un vissuto affettivo viene o, per dirla in altro modo, qual è il suo evento scatenante, che può essere interno o esterno all'individuo;

- riferimento relazionale (RR): è la modalità definitoria che esprime l'esistenza di un altro soggetto nei confronti del quale viene provato un determinato vissuto affettivo, che si qualifica quindi come relazionale;
- qualità aggettivali (QA): è la modalità definitoria che si esprime nell'attribuzione di un aggettivo qualificativo a un determinato vissuto affettivo;
- valutazioni (V): è la modalità definitoria che si esprime nell'attribuzione di un giudizio valutativo a un determinato vissuto affettivo;
- argomentazione esplicativa (AE): è la modalità definitoria che può accompagnare le due precedenti, motivando l'attribuzione di una qualità aggettivale o di un giudizio valutativo a un

determinato vissuto affettivo;

- localizzazione personale (LP): è la modalità definitoria che si esprime nella rilevazione della parte di sé che viene coinvolta nell'esperienza affettiva;
- esternalizzazioni (E): è la modalità definitoria che si esprime nell'esplicitazione delle manifestazioni di un determinato vissuto affettivo;
- confronto con altra emozione (CAE): è la modalità definitoria che si esprime nell'accostamento fra l'emozione che deve essere definita e un'altra (o più di una) utilizzata come termine di paragone;
- durata (D): è la modalità definitoria che si esprime nell'esplicitazione della durata temporale di un determinato vissuto affettivo.

Nella tabella che segue (vedi Tab. 2), si può vedere un esempio di applicazione di questo metodo di analisi costruito emergenzialmente.

EMOZIONE	DEFINIZIONE	Q	E	O	RR	QA	V	AE	LP	ES	CAE	D
Gioia	Per me la gioia è un'emozione bella che provi quando sei un po' felice.					X					X	
Stanchezza	Quando provo stanchezza mi sento stanca e ho voglia di non fare niente.		X									
Tristezza	Provo tristezza quando sono triste ad esempio perché qualcuno mi fa male.			X								

Tab. 2 - Esempio di applicazione del metodo di analisi.

Come si può notare dall'esempio riportato, è possibile che in una definizione emergano più modalità definitorie e, quindi, più categorie.

6.2. I risultati

La modalità definitoria più frequente, che appare in 155 definizioni, è quella dell'origine. L'emozione può scaturire da circostanze esterne al soggetto che la prova, come nei primi quattro esempi che riportiamo di seguito, ma anche da un'origine interna, come nei quattro successivi:

- *“È quando ad esempio fanno le coccole a tuo fratello o sorella e non a te” (GELOSIA)*
- *“Quando ad esempio un tuo amico non ti vuole più come amico” (TRISTEZZA)*
- *“Tipo che quando è il tuo compleanno e ti regalano una maglietta e volevi avere un gioco e quindi sei deluso” (DELUSIONE)*
- *“Sei preoccupata perché hai una verifica e non hai studiato” (PREOCCUPAZIONE)*
- *“È un pensiero che ti fa salire la pressione” (AGITAZIONE)*
- *“Essere gioiosi di qualcosa che ti sta a cuore” (GIOIA)*
- *“È quando uno prova dei pensieri gioiosi di un momento che gli è piaciuto” (GIOIA)*
- *“Quando uno è triste perché si sente solo e prova dei pensieri negativi” (TRISTEZZA)*

In 31 definizioni emerge la modalità definitoria della qualificazione, attraverso la quale, ancora di più che attraverso le altre, i bambini esprimono una competenza propriamente eidetica, relativa cioè alla capacità di individuare l'essenza di un'emozione. Alcune definizioni di questo tipo sono quelle che seguono:

- *“Quando mi sento male dentro” (DOLORE)*
- *“Quando non ti fai problemi” (SERENITÀ)*
- *“Sei preoccupato per qualcosa che avverrà” (ANSIA)*
- *“Quando qualcuno ha qualcosa che tu vorresti” (GELOSIA)*

La terza categoria più numerosa, con 26 occorrenze nei dati, è quella che esprime gli effetti di un'emozione, come si può notare negli esempi seguenti:

- *“La tristezza è un'emozione brutta che mi fa star male” (TRISTEZZA)*
- *“Quando provo stanchezza mi sento stanca e ho voglia di non fare niente” (STACHEZZA)*
- *“È un'emozione molto bella che ti fa star bene” (FELICITÀ)*
- *“Questa emozione ti può fare sentire male e non convivere bene” (TRISTEZZA)*
- *“Quando sono arrabbiata con qualcuno come quasi da non volergli neanche parlare” (RABBIA)*
- *“È un'emozione che può mettere un po' di disagio” (IMBARAZZO)*

Gli effetti che vengono riportati in queste definizioni possono essere di diverso tipo: comportamentali, come quelli che emergono nella seconda e nella quinta definizione; emozionali, come quelli che emergono nella sesta definizione; esistenziali, che hanno propriamente a che fare con la qualità della vita di una persona, come quelli che emergono nella prima, terza e quarta definizione. In questi ultimi casi, si può rilevare che l'effetto esplicitato esprime “una direzione d'essere verso cui il sentire tende” (Mortari, 2009a, p. 92, nota 18).

La modalità definitoria delle qualità aggettivali emerge in 20 definizioni, nelle quali

alle emozioni vengono attribuiti degli aggettivi qualificativi, come si può notare negli esempi seguenti:

- “È un’emozione bella che ti fa divertire” (DIVERTIMENTO)
- “È un’emozione negativa che viene quando ti succede qualcosa all’improvviso o quando vedi qualcosa di pauroso” (PAURA)
- “È un’emozione positiva che viene quando ti accade qualcosa di positivo” (FELICITÀ)

La categoria delle esternalizzazioni, che richiama l’elemento di analisi delle manifestazioni su cui i bambini erano stati invitati a concentrarsi nell’analisi connessa ai diari, emerge in 17 definizioni, come ad esempio:

- “È un’emozione che si esprime con un sorriso” (FELICITÀ)
- “È un’emozione brutta e si manifesta piangendo” (TRISTEZZA)
- “È un sentimento brutto che ti fa star male e soprattutto piangere” (TRISTEZZA)

In 15 casi le emozioni vengono definite attraverso il riferimento a un’altra emozione (o anche più d’una), utilizzata come termine di paragone. La categoria del confronto con un’altra emozione emerge ad esempio nelle seguenti definizioni:

- “Secondo me preoccupazione vuol dire essere molto impauriti” (PREOCCUPAZIONE)
- “Succede quando sei contento ma non proprio come la felicità” (GIOIA)
- “È una cosa simile alla paura” (TERRORRE)

L’ipotesi è che questa modalità definitoria sia riconducibile alle competenze di discriminazione concettuale sviluppate ed esercitate dai bambini durante la conversazione effettuata nell’ottavo incontro.

In 9 definizioni emerge invece un riferimento relazionale, viene cioè esplicitato il fatto che l’emozione è provata nei confronti di un altro soggetto, come si può vedere nei seguenti casi:

- “È quando ad esempio litighi con qualcuno e sei arrabbiata con lui” (RABBIA)
- “Per me la gelosia è un’emozione che sei arrabbiata che la tua migliore amica stia con un’altra persona e allora sei gelosa di quella persona lì” (GELOSIA)

Sempre 9 sono le definizioni in cui emerge la categoria della durata, attraverso la quale le emozioni sono definite in relazione al loro prolungarsi nel tempo, come negli esempi che seguono:

- “È un’emozione che dura per sempre” (ARMONIA)
- “È un’emozione che a volte dura tanto e a volte poco” (PAURA)
- “È una cosa come se fosse un gioco e quindi dura proprio poco” (ALLEGRIA)

In 3 definizioni emerge la modalità definitoria delle valutazioni, che è ad esempio rilevabile nel dato seguente:

- “La rabbia è un’emozione che non mi piace perché non voglio arrabbiarmi” (RABBIA)

In questa definizione è individuabile anche la categoria dell’argomentazione esplicativa (che emerge soltanto in due dati): la parte finale della frase chiarisce infatti il perché la rabbia non piace a chi scrive.

In un solo dato emerge la modalità definitoria della localizzazione personale:

- “Per me la gioia è un’emozione bellissima che la senti dentro” (GIOIA)

Pur trattandosi di una sola definizione,

risulta significativo riportarla in quanto esprime una caratteristica essenziale dei vissuti affettivi, quella di dimorare nell’interiorità personale di chi li prova.

Concludendo, si può affermare che le definizioni analizzate permettono di argomentare a favore dell’efficacia di questo percorso ai fini dell’acquisizione di competenze emozionali, in particolare delle competenze di alfabetizzazione affettiva necessarie

al riconoscimento e alla descrizione delle caratteristiche essenziali di un’emozione. Nello specifico, i risultati presentati in questo saggio permettono di ipotizzare che il coinvolgimento dei bambini in un’attività di autocomprensione affettiva prolungata nel tempo, quale la scrittura riflessiva e l’analisi dei propri vissuti, promuova lo sviluppo di competenze eidetiche funzionali alla definizione delle emozioni provate.

Bibliografia

- Bateman, A., Boyes, S., Hine, J., Hopkins, C., Kerrigan, B., Lacey, T., Axford, N., & Lehtonen, M.** (2012). Implementing the PATHS Program in Birmingham, UK. In P. M. Brown, M. W. Corrigan & A. Higgins-D’Alessandro (Eds.), *Handbook of Prosocial Education* (Vol. 1) (pp. 347-352). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Battista, A.** (2011). *Vocabolario dell’intelligenza emotiva ed altro...* (Nuova ed.). Bari: Cacucci Editore.
- Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E.** (2010). The Effects of a Multiyear Universal Social-Emotional Learning Program: The Role of Student and School Characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78 (2), pp. 156-168.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M.** (2015). SEL Programs for Preschool Children. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice* (pp. 135-150). New York-London: The Guilford Press.
- Black, M.** (1983). *Modelli archetipi metafore*. Parma: Pratiche Editrice.
- Bruzzone, D.** (2006). Fenomenologia dell’affettività e significato della formazione. In V. Iori (cur.), *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura* (pp. 105-162). Milano: Guerini Studio.
- Cambi, F.** (1996). *Mente e affetti nell’educazione contemporanea*. Roma: Armando.
- Camilleri, S., Caruana, A., Falzon, R., & Muscat, M.** (2012). The promotion of emotional literacy through Personal and Social Development: the Maltese experience. *Pastoral Care in Education*, 30 (1), pp. 19-37.
- Contini, M.** (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- Contini, M.** (2006). Il nostro “essere nel mondo”. Storie di neuroni e di contesti. In M. Contini, M. Fabbri & P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti* (pp. 1-61). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Coppock, V.** (2007). It’s good to talk! A multidimensional qualitative study of the effectiveness of emotional literacy work in schools. *Children & Society*, 21 (6), pp. 405-419.
- Cusinato, G.** (2010). Le domande dell’antropologia filosofica. *Dialegesthai. Rivista telematica di filosofia*, anno 12 [disponibile su World Wide Web: <<https://mondodomani.org/dialegesthai/gcu03.htm>>].

- D'Alfonso, R., Garghentini, G., & Parolini, L.** (2005). *Emozioni in gioco. Giochi e attività per un'educazione alle emozioni*. Torino: EGA.
- De Monticelli, R.** (2008). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire* (2a ed.). Milano: Garzanti.
- Dewey, J.** (1984). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Pietro, M.** (1992). *L'educazione razionale-emotiva per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini*. Trento: Erickson.
- Di Pietro, M.** (1993). Introduzione all'edizione italiana di A. Ellis, *L'autoterapia razionale emotiva. Come pensare in modo psicologicamente efficace* (pp. 7-16). Trento: Erickson.
- Di Pietro, M.** (1999). *L'abc delle mie emozioni. Corso di alfabetizzazione socio-affettiva*. Trento: Erickson.
- Di Pietro, M., & Dacomo, M.** (2007). *Giochi e attività sulle emozioni: nuovi materiali per l'educazione razionale-emotiva*. Gardolo (TN): Erickson.
- DiCamillo, K.** (2009). *Le Avventure del Topino Despereaux*. Milano: Mondadori.
- Dracinschi, M. C.** (2012). The development of social and emotional abilities of primary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, pp. 618-627.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B.** (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), pp. 405-432.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P.** (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ellis, A.** (1993a). *L'autoterapia razionale emotiva. Come pensare in modo psicologicamente efficace*. Trento: Erickson.
- Ellis, A.** (1993b). Reflections on Rational-Emotive Therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61 (2), pp. 199-201.
- Galimberti, U.** (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D.** (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J.** (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58 (6-7), pp. 466-474.
- Harris, P. L.** (1991). *Il bambino e le emozioni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Heidegger, M.** (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Heidegger, M.** (1999). *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*. Genova: Il Melangolo.
- Husserl, E.** (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- lanes, D., & Heidrun, D.** (2007). *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*. Gardolo (TN): Erickson.
- Iori, V.** (2006). Coltivare la vita emotiva: cuore della formazione. In M. Tarozzi (cur.), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini* (pp. 215-231). Bologna: CLUEB.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G.** (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park (CA): Sage.
- Liu, B.** (2015). *Sentiment analysis: Mining opinions, sentiments, and emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Mariotti, G.** (2000). *Senza più paura. Il narcisismo nello studio di una psicoanalista*. Roma: Meltemi Editore.
- Martello, M.** (2010). *Educare con Senso senza disSenso. La risoluzione dei conflitti con l'arte della mediazione* (2a ed.). Milano: FrancoAngeli.
- Matthews, B.** (2005). *Engaging Education: Developing Emotional Literacy, Equity And Coeducation: Developing emotional literacy, equity and co-education*. UK: McGraw-Hill Education.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A.** (2010). *Social and Emotional Learning in the Classroom. Promoting Mental Health and Academic Success*. New York, London: The Guilford Press.
- Mortari, L.** (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in María Zambrano*. Napoli: Liguori.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2009a). *Aver cura di sé*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L.** (cur.) (2009b). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L.** (2009c). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., & Mazzoni, V.** (2012). *La pedagogia come pragmatica dell'educazione*. Verona: Edizioni Universitarie Cortina.
- Mortari, L.** (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2017a). Semi di educazione affettiva. In F. Valbusa & L. Mortari (2017), *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva* (pp. 11-34). Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L.** (2017b). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Cortina.
- Nikolajeva, M.** (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The Reading Teacher*, 67 (4), pp. 249-254.
- Nussbaum, M. C.** (1998). *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nussbaum, M. C.** (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Oatley, K.** (1997). *Psicologia ed emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Perry, L., Lennie, C., & Humphrey, N.** (2008). Emotional literacy in the primary classroom: teacher perceptions and practices. *Education 3-13*, 36 (1), pp. 27-37.
- Pfänder, A.** (2002). Sulla psicologia dei sentimenti. In C. Bazzanella & P. Kobau (cur.), *Passioni, emozioni, affetti* (pp. 115-148). Milano: McGraw-Hill.
- Pfister, M.** (2006). *Sottosopra... soprasotto*. Gossau: Nord-Sud Edizioni.
- Platone.** *Tutti gli scritti*. Milano: Bompiani, 2000.
- Plutchik, R.** (1995). *Psicologia e biologia delle emozioni*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hulleman, C. S.** (2015). SEL in Elementary School Settings: Identifying Mechanisms That Matter. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice* (pp. 151-166). New York, London: The Guilford Press.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P.** (2013). Improving the Social and Emotional Climate of Classrooms: A Clustered Randomized Controlled Trial Testing the RULER Approach. *Prevention science*, 14 (1), pp. 77-87.
- Roffey, S.** (2006). *Circle time for emotional literacy*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rossi, B.** (2002). *Pedagogia degli affetti*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli.
- Scheler, M.** (2008). *Ordo amoris*. Brescia: Morcelliana Stein, 2001.
- Scheler, M.** (2013). *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*. Milano: Bompiani.
- Schonert-Reichl, K. A., & O'Brien, M. U.** (2012). Social and Emotional Learning and Prosocial Education: Theory, Research, and Programs. In P. M. Brown, M. W. Corrigan & A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *Handbook of Prosocial Education* (Vol. 1) (pp. 311-345). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

- Sepúlveda, L.** (1996). *Storia di una Gabbianella e del Gatto che le insegnò a volare*. Firenze: Salani.
- Stein, E.** (2000). Contributi per una fondazione filosofica della psicologia e delle scienze dello spirito. In R. De Monticelli (cur.), *La persona: apparenza e realtà. Testi fenomenologici 1911-1933* (pp. 157-203). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Stein, E.** (2001). *Introduzione alla filosofia* (2a ed.). Roma: Città Nuova Editrice.
- Stein, E.** (2005). *Il mistero della vita interiore* (3a ed.). Brescia: Queriniana.
- Valbusa, F., & Mortari, L.** (2017). *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Vosniadou, S.** (1987). Children and Metaphors. *Child Development*, 58 (3), pp. 870-885.
- Walt Disney Productions** (1987). *Red e Toby nemici amici* (2a ed.). Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Winans, A. E.** (2012). Cultivating Critical Emotional Literacy: Cognitive and Contemplative Approaches to Engaging Difference. *College English*, 75 (2), pp. 150-170.
- Zambrano, M.** (2008). *Per l'amore e per la libertà*. Genova-Milano: Marietti.
- Zins, J. E., & Elias, M. J.** (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2-3), pp. 233-255.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11205

Imparare correggendo: il feedback tra pari come stimolo alla riflessione metalinguistica

Learning by correcting: peer corrective feedback as an opportunity for metalinguistic reflection

Elena Nuzzo¹

Sintesi

Nella classe di lingua straniera gli apprendenti possono essere attivamente coinvolti nel processo di correzione delle produzioni scritte mediante la pratica della revisione tra pari. Al di là della sua efficacia sulla qualità dei testi prodotti e sulla competenza linguistica dei destinatari, il feedback correttivo dato a un compagno può avere effetti positivi anche su chi lo fornisce. In questo contributo ci si concentra in particolare sulla possibilità di stimolare la riflessione metalinguistica, grazie alla necessità di mettere a fuoco la natura degli errori individuati nel testo dell'altro e di saperli illustrare e spiegare.

Parole chiave: Didattica delle lingue, Feedback scritto, Revisione tra pari, Riflessione metalinguistica.

Abstract

In the foreign language class, peer revision can help actively involve learners in the process of correcting their written works. Beyond its effectiveness on the quality of the texts produced and the linguistic proficiency of the recipient, peer corrective feedback can have positive effects on the provider as well. This paper focuses in particular on the possibility of promoting metalinguistic reflection, thanks to the need to understand and explain the mistakes identified in the schoolmate's text.

Keywords: Language learning and teaching, Written corrective feedback, Peer revision, Metalinguistic reflection.

1. Università Roma Tre, Dipartimento di lingue, letterature e culture straniere, elena.nuzzo@uniroma3.it

1. Il feedback scritto nell'insegnamento delle lingue straniere

Nella didattica delle lingue moderne il feedback² correttivo sulle produzioni scritte degli apprendenti di lingua seconda (L2) è un tema cruciale, sia perché costituisce un ambito di ricerca estremamente fecondo, soprattutto a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso (si vedano, a titolo esemplificativo, le recenti rassegne di Karim & Nassaji, 2019; Nuzzo, 2018), sia perché rappresenta una delle azioni più caratterizzanti della pratica didattica. Nonostante questo – o forse proprio per questo – gli studiosi sono ancora lontani dall'aver raggiunto un accordo sulla sua efficacia, nonché su come, quanto e quando si debbano correggere gli errori.

Storicamente, il trattamento dell'errore linguistico nella produzione scritta di parlanti non nativi è stato oggetto di interesse dapprima e soprattutto per coloro che si occupavano di scrittura in L2 (nell'ambito dei cosiddetti *composition studies*). Nei loro lavori si mirava a verificare se fornire un certo tipo di feedback su un testo portasse lo studente a migliorare la qualità complessiva di quello stesso testo. Nell'ambito degli studi sull'acquisizione di lingue seconde, invece, la ricerca si è inizialmente concentrata sul feedback orale, allo scopo di indagare come esso influisse su vari aspetti dell'apprendimento linguistico (Ferris, 2010). Ciò appare del resto in linea con la generale tendenza, nella ricerca acquisizionale, a focalizzarsi sulla produzione orale, dal momento che i fattori e i processi coinvolti nell'apprendimento si vedono me-

glio osservando l'elaborazione del linguaggio in tempo reale, come avviene nell'oralità.

In anni più recenti i due filoni di ricerca si sono in qualche misura contaminati a vicenda: anche la correzione nello scritto è stata analizzata da alcuni studiosi nei suoi effetti sullo sviluppo della L2, per esempio mediante l'osservazione di come interventi correttivi in una produzione scritta influiscano sull'accuratezza con cui gli apprendenti usano specifiche strutture grammaticali in un nuovo testo (cfr. per es. Bitchener, 2008; Ellis *et al.* 2008; Sheen, 2007). Permane tuttavia un certo divario, sia negli obiettivi sia nelle scelte metodologiche, tra chi si occupa specificamente di scrittura in L2 e chi si occupa più in generale di apprendimento e insegnamento di lingue seconde. Come osserva Ferris (2010: 188), "Although L2 writing and SLA researchers look at similar phenomena, often (but not always) in similar ways, it is important to understand that they do not necessarily ask the same questions".

Probabilmente anche a causa di queste differenti prospettive teoriche e metodologiche, allo stato attuale i risultati della ricerca sul ruolo dell'intervento correttivo nelle produzioni scritte di apprendenti di lingua seconda non appaiono concordi. Se da un lato nessuno studio oggi suggerisce che il feedback allo scritto sia dannoso – anzi, la sua efficacia viene nel complesso riconosciuta – le opinioni su quale tipo di intervento correttivo risulti maggiormente efficace sono diverse.

1.1. Il feedback tra pari

Un tipo particolare di feedback correttivo

è quello fornito da un compagno. Seppure in misura minore rispetto a quello "canonico" dell'insegnante, anche il feedback tra pari – tanto nell'interazione orale quanto sulle produzioni scritte – è da diversi anni oggetto di indagine nelle ricerche sull'apprendimento e l'insegnamento delle lingue seconde, a partire da una varietà di prospettive teoriche e disciplinari (Yu & Lee, 2016). Gli studiosi che se ne sono occupati hanno messo in luce punti di forza e aspetti potenzialmente problematici di questa pratica, alla quale va innanzitutto riconosciuto il merito di incoraggiare interazioni complesse e significative dal punto di vista comunicativo, favorevoli allo sviluppo linguistico (Villamil & Guerrero, 1996). Va poi considerato che il feedback offerto da un pari si colloca su un livello meno formale rispetto a quello dell'insegnante, e risulta quindi più negoziabile. Ciò induce gli apprendenti ad avere un ruolo più autonomo e attivo nella ricezione del feedback, laddove di fronte all'intervento dell'insegnante si possono trovare ad accettare passivamente correzioni di cui non capiscono la natura, perché proposte da una fonte autorevole, senza sentirsi motivati a chiedere chiarimenti. Inoltre, attraverso l'intervento sugli errori altrui, gli studenti possono migliorare di riflesso le proprie capacità di autocorrezione (Hyland & Hyland, 2006).

A fronte di questi potenziali vantaggi, il feedback tra pari presenta alcune criticità. Innanzitutto, l'inesperienza e la conoscenza limitata della lingua oggetto d'insegnamento possono indurre a fornire feedback in modo sbagliato e a trascurare elementi scorretti che dovrebbero invece essere segnalati (cfr. McDonough, 2004; Toth, 2008; Zhao &

Bitchener, 2007). Ma non solo: è possibile che gli apprendenti abbiano delle riserve sul feedback fornito da un pari, fidandosi maggiormente di quello offerto dall'insegnante, e che si sentano poco disposti a correggere altri apprendenti perché incerti della propria competenza e preoccupati di mettere in pericolo la faccia dei loro compagni (Philp *et al.*, 2010).

Per quanto riguarda in particolare il feedback tra pari nelle produzioni scritte, in un recente articolo (Yu & Lee, 2016) in cui si passano in rassegna i lavori pubblicati sull'argomento dal 2004 al 2015 vengono individuate sette aree tematiche che risultano essere oggetto di interesse nella letteratura scientifica: (i) l'efficacia del feedback tra pari rispetto a quello fornito dall'insegnante; (ii) i benefici del feedback per chi lo fornisce; (iii) il feedback mediato dal computer; (iv) il training per preparare gli studenti alla pratica della revisione tra pari; (v) le opinioni e la motivazione degli studenti; (vi) l'interazione e le dinamiche di gruppo; (vii) gli aspetti culturali. Ci si focalizzerà ora sul secondo punto, dal momento che in questo contributo si intende proporre una riflessione sugli effetti che il feedback correttivo tra pari può avere (anche) su chi lo dà.

Mentre i benefici del feedback tra pari su chi lo riceve sono stati ampiamente messi in luce nella letteratura glottodidattica, i possibili vantaggi di questo tipo di feedback su chi lo fornisce sono stati finora indagati da un numero ristretto di ricerche. Tra queste, il lavoro di Lundstrom e Baker (2009) ha provato a confrontare due gruppi di studenti universitari di inglese come lingua seconda sottoponendoli per un semestre a due opposte condi-

2. Seguendo Long (2015), considero il termine 'correzione' più adatto a indicare gli effetti sul ricevente e il termine 'feedback (correttivo)' preferibile per riferirsi alle intenzioni di chi lo fornisce. Userò invece 'revisione' per designare più genericamente il tipo di attività in cui viene fornito feedback correttivo.

zioni sperimentali: in un gruppo ricevevano feedback dai pari ma non ne davano, mentre nell'altro accadeva l'inverso. L'analisi della competenza di scrittura degli studenti all'inizio e alla fine del semestre ha rivelato che chi aveva dato feedback era migliorato in modo più significativo rispetto a chi l'aveva ricevuto, con benefici più evidenti per i datori di feedback con una competenza linguistica meno avanzata e per gli aspetti più globali della scrittura (organizzazione, sviluppo, coesione). Effetti positivi per gli studenti impegnati nel fornire feedback scritto ai pari si registrano anche nello studio qualitativo di Berggren (2015), che ha coinvolto alunni svedesi di una scuola secondaria apprendenti dell'inglese come lingua straniera. Altri studi hanno invece trovato risultati meno chiari riguardo ai benefici per i datori di feedback. Nella ricerca di Trautmann (2006), per esempio, più della metà degli studenti universitari coinvolti sembra abbiano avuto e percepito maggiore vantaggio nel ricevere feedback dai pari piuttosto che nel darlo. Rosalia (2010), adottando un approccio misto che includeva test di competenza scritta, interviste, commenti dei pari, appunti sul campo e campioni di scrittura, ha osservato per dodici settimane dieci studenti giapponesi di inglese. Dare feedback non sembra abbia migliorato la performance dei partecipanti nei test sperimentali, ma ha ampliato la varietà di elementi metadiscorsivi nelle successive produzioni scritte.

Sembra dunque che la pratica del feedback tra pari comporti qualche beneficio anche per chi lo fornisce, sebbene la ricerca empirica in questa direzione sia ancora piuttosto scarsa e caratterizzata da risultati

discordanti. Probabilmente la mancanza di omogeneità nei risultati dipende in parte dalla diversità dei contesti in cui i pochi studi disponibili sono stati condotti (per esempio inglese come lingua seconda vs. straniera, ambito universitario vs. scolastico) e delle metodologie adottate.

2. Questo studio

2.1. Obiettivi e metodologia

Come abbiamo appena visto, i pochi lavori empirici che indagano gli effetti del feedback tra pari su chi lo fornisce misurano gli eventuali benefici in termini di miglioramento della capacità di usare la lingua obiettivo in produzioni scritte. Nel presente lavoro si adotta una prospettiva differente, con un interesse specifico per lo sviluppo della capacità di guardare alla lingua come oggetto di pensiero e di attenzione consapevole (cfr. Couceiro Figueira & Pinto, 2018). L'obiettivo è quindi quello di esplorare le eventuali ricadute positive del fornire feedback a un compagno in termini di opportunità di riflessione metalinguistica non solo sulla lingua oggetto del lavoro tra pari ma anche, più ampiamente, su tutte le lingue presenti nel repertorio di chi corregge. Si parte infatti dall'idea che l'insegnamento delle lingue straniere possa e debba essere sfruttato anche come occasione di approfondimento delle conoscenze sul funzionamento della lingua come sistema, e che il feedback scritto tra pari, al di là della sua maggiore o minore efficacia sulla competenza del destinatario, rappresenti un prezioso strumento per stimolare e motivare gli

studenti a intraprendere attivamente questo approfondimento.

L'indagine, di natura esplorativa e descrittiva, si basa sull'analisi di alcuni estratti di conversazioni, videoregistrate e poi trascritte³, tra studenti che commentano oralmente episodi di feedback correttivo precedentemente fornito su produzioni scritte in L2. In alcuni casi le istruzioni dell'insegnante richiedevano di intervenire sul testo del partner con feedback diretto, ossia di sostituire le forme o espressioni scorrette o inadeguate con altre corrette o adeguate; in altri casi⁴ i partecipanti erano invitati a correggere lo scritto del compagno con feedback indiretto, cioè senza sostituire le forme o espressioni scorrette o inadeguate con altre corrette o adeguate, ma inserendo una spiegazione dell'errore (sulle caratteristiche dei due tipi di feedback allo scritto si veda, tra molti altri, Bitchener & Ferris, 2012). Gli studenti coinvolti nell'attività sono apprendenti anglofoni dell'italiano che interagiscono nella classe di lingua o in un contesto di comunicazione mediata dal computer. La discussione sugli esempi presentati (§ 2.2) è seguita da un'ipotesi di proposta operativa per accompagnare gli apprendenti nella riflessione metalinguistica innescata per mezzo della revisione tra pari (§ 2.3).

2.2. Analisi: feedback e riflessione metalinguistica

I primi tre estratti selezionati per l'analisi provengono da una discussione di gruppo

in cui i parlanti A, B, L e S discutono alcuni interventi di feedback sulle rispettive produzioni scritte. I partecipanti sono studenti di italiano presso un'università californiana. La loro L1 è l'inglese ma, poiché le famiglie sono di origine sudamericana, hanno nel loro repertorio anche lo spagnolo, di cui naturalmente avvertono la vicinanza all'italiano. Nel primo estratto viene coinvolto anche l'insegnante (P).

(1)

1. B: un'altra cosa # *io devo andarmi* # penso che è meglio dire devo andare
2. A: sì x sì <perché> è riflessivo
3. S: <no> è come me: me voy
4. B: no: non credo
5. A: devo andare via <anche>
6. B: <no> devo andare
7. S: ok sarebbe # meglio forse dire
8. A: pensi <che non è necessario> utilizzare me?
9. B: <me ne vado via>
10. A: si può dire me ne vado via?
11. P: me ne vado si usa
12. B: o devo andare via
13. P: devo andare via # sì
14. A: credo che con <xxx>
15. B: <cosa vuol dire> andarmi:?
16. A: è è come: ## come (volevo) dire ##
I'm going right now
17. B: ok
18. S: x self
19. A: yeah
20. ((ridono))
21. A: pero credo che volevo dire: me ne vado
22. B: <ok>
23. A: <inve>ce di: di questo # devo andare # mene # via

3. Nelle trascrizioni sono applicate le seguenti convenzioni: il segno # indica una pausa silenziosa (se ripetuto, una pausa più lunga), mentre i due punti un allungamento della vocale; le x sostituiscono porzioni di testo non udibili, mentre le parole tra parentesi tonde segnalano incertezza del trascrittore nell'interpretazione; le parole tra parentesi uncinate sono pronunciate in sovrapposizione tra i parlanti, mentre fra parentesi tonde doppie sono riportati commenti di tipo contestuale. In corsivo sono evidenziate le parole e le frasi che riproducono letteralmente parti del testo scritto sottoposto al feedback.

4. I partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi con due tipi diversi di feedback a scopo di ricerca, per verificare se e in quale misura la successiva discussione risultasse qualitativamente differente in termini di attenzione agli aspetti linguistici oggetto di feedback. Sui primi risultati del confronto tra le due modalità correttive proposte cfr. Cortés Velásquez e Nuzzo (2019).

Nell'estratto (1) la discussione riguarda l'uso del verbo 'andarsene' e nasce dall'espressione 'devo andarmi', prodotta da A e segnalata da B come errata. La proposta alternativa di B, 'devo andare', non viene accettata da S, che fa ricorso alla conoscenza dello spagnolo per ipotizzare un comportamento analogo del verbo italiano. Dopo essersi rivolti al docente per un aiuto, gli apprendenti proseguono la discussione cercando la soluzione più adeguata per sostituire la forma errata prodotta da A, nonché una giustificazione per la scelta. L'interazione mostra come la necessità di fornire feedback, pur non portando a una spiegazione soddisfacente dal punto di vista della lingua obiettivo, spinga gli studenti a interrogarsi sul comportamento morfosintatticamente complesso di un elemento lessicale di uso piuttosto comune (il verbo 'andarsene'), e in particolare sul ruolo delle particelle pronominali (si noti il riferimento alla categoria del riflessivo nel turno 2, ripreso poi da S con 'self' al turno 18), e li induca a cercare un parallelo nello spagnolo, allargando così la riflessione a un'altra delle lingue presenti nel loro repertorio.

(2)

1. S: oh ah ho notato con con lei am ha detto *la tua turno* ma credo che il tuo turno perché turno è maschile
2. B: ok
3. A: maschil
4. S: maschile
5. B: <maschile>
6. S: <xx> scusate
7. ((ridono))

In questo secondo estratto S ha la necessità di spiegare il motivo per cui l'espressione

'la tua turno' deve essere sostituita con 'il tuo turno'. È evidente come S faccia ricorso alla sua conoscenza metalinguistica dell'italiano, anche se riporta in modo esplicito solo una parte del ragionamento: l'articolo e l'aggettivo possessivo devono essere concordati con il sostantivo cui si riferiscono e pertanto in questo sintagma anche l'articolo e il possessivo devono essere declinati al maschile. È interessante notare come la discussione suscitata dall'intervento di feedback aiuti S ad accorgersi del proprio errore nell'uso dell'etichetta metalinguistica (lo spagnolo 'masculino' in luogo dell'italiano 'maschile').

(3)

1. B: e ho visto # parole in spagnolo
2. A: oh yeah definitely # em # come un c'è un posto # c'è un posto che dice: (no dov'era)
3. B: ah *si quiere*
4. A: *si quiere*
5. B: invece <di>
6. A: <eh> <si quiere>
7. B: <se vuoi>
8. L: <se vogliamo>
9. A: si quiere e <dopo> se vuoi
10. B: <se vuoi>
11. L: <se vogliamo>
12. A: si- si vuole # am::: boh cos-

Nell'estratto (3) si osserva ancora una volta come dare feedback correttivo rappresenti un'occasione per riflettere contrastivamente sulle lingue presenti nel proprio repertorio, cogliendo analogie e differenze, in questo caso sul piano lessicale.

I prossimi tre esempi hanno come protagonisti due coppie di studenti con L1 diversa – italiano e inglese – coinvolti in un progetto di scambio linguistico a distanza, mediato

dal computer (per la presentazione del progetto si veda Cortés Velásquez & Nuzzo, in stampa). Il parlante italiano sta spiegando il feedback fornito su un testo scritto dal compagno anglofono.

(4)

1. MAR: esatto l'articolo eee # *includono visitare lo zoo di San Diego dove si possono vedere gli animali esotici che forse tu non abbia mai visto nella tua vita ee* qui il tempo verbale è sbagliato perché
2. MOI: abbia
3. MAR: sì abbia è congiuntivo mentre tu avresti dovuto utilizzare un semplice passato prossimo
4. MOI: quindi si usa il passato prossimo che tu non hai mai visto?
5. MAR: esatto
6. MOI: ah ok, pensavo che si u-utilizzasse il congiuntivo perché è incertezza ah ok
7. MAR: in una circostanza del genere ci va sempre il verbo alla forma indicativa eee volevo farti un esempio dove si può utilizzare abbia ##### sarebbe bene che tu abbia del tempo libero per te
8. MOI: ok
9. MAR: che è un'incertezza ma in una circostanza futura e allora in quel caso utilizzi questo verbo
10. MOI: quindi come si si usa non so
11. MAR: si usa sì nelle incertezze però per cose future che non sono sicure che succederanno
12. MOI: ok va bene

In (4) MAR è alle prese con la segnalazione di un uso errato del congiuntivo, inserito da MOI in un contesto in cui è preferibile il ricorso all'indicativo. Come rivela la sua reazione al feedback ricevuto, MOI ha scelto il congiuntivo facendo riferimento a una "pseudoregola" che viene spesso proposta

agli apprendenti di italiano dai manuali e dagli insegnanti, ossia quella secondo la quale il congiuntivo andrebbe usato quando la frase esprime incertezza (cfr. turno 6). MAR appare in difficoltà nel trovare una giustificazione convincente per la sostituzione con l'indicativo, mostrando peraltro confusione tra le categorie di tempo e di modo. Nonostante gli sforzi, arriva a proporre una spiegazione inappropriata, fornendo addirittura un esempio poco accettabile nella varietà standard ('sarebbe bene che tu abbia del tempo libero' in luogo di 'sarebbe bene che tu avessi del tempo libero').

(5)

1. MAR: e adesso la frase ee che viene adesso e *potrai mangiare tutto quello che tu voglia* perché se tu ci metti prima il condizionale allora poi puoi usare il congiuntivo # se tu prima ci metti il futuro dopo devi usare il presente quindi se avesti detto potremmo andare a Little Italy dove potresti mangiare tutto quello che tu voglia sarebbe andato bene dove potresti però se invece us-utilizzi potrai che è futuro devi utilizzare il presente
2. MOI: ok so # *potrai mangiare tutto quello che tu vuoi?*
3. MAR: esatto # *il costo di tutto a San Diego mm sarebbe* # qui ti manca la preposizione anche se in realtà non è un vero e proprio errore perché si potrebbe dire anche così però sarebbe più corretto utilizzare la preposizione # che secondo te a intuito quale potrebbe essere?
4. MOI: dove si- sarebbe la la preposizione?
5. MAR: dopo sarebbe
6. MOI: non lo so
7. MAR: noi diciamo # sarebbe di circa
8. MOI: ah DI ok

9. MAR: che corrisponderebbe a ## no non c'è una corrispondenza scusa # diciamo semplicemente così è una frase fatta ## se preferisci passare la notte in ostello il costo sarebbe sempre di circa ripeto # non è un errore vero e proprio perché si potrebbe dire anche in questa maniera però sarebbe più corretto dirlo con la preposizione

10. MOI: ok

Anche nell'estratto (5) MAR si trova a dover giustificare il feedback fornito in relazione a un uso improprio del congiuntivo, e anche qui si osservano spiegazioni creative, una certa confusione tra categorie (turni 1 e 2) e un esempio inadeguato ('dove potresti mangiare tutto quello che tu voglia'). Seppure fallimentare, lo sforzo mostrato da MAR, sia in (4) sia in (5), per ricostruire una spiegazione convincente per l'alternanza tra congiuntivo e indicativo è comunque notevole. Probabilmente in nessun'altra occasione MAR aveva avuto l'opportunità di riflettere così approfonditamente sugli usi del congiuntivo italiano.

Nel seguito dell'estratto, l'attenzione si sposta sull'omissione di una preposizione. Dopo aver cercato senza successo un parallelo con l'inglese, MAR rinuncia a fornire una spiegazione, rassicurando MOI sul fatto che l'espressione è comunque accettabile anche senza la preposizione.

(6)

1. MAR: sì eee e poi hai detto che preferisci il tempo caldo # noi non diciamo così diciamo # il sostantivo tempo tempo caldo non è utilizzato in italiano magari potresti usare un sinonimo come il clima
2. MOI: ok so hai detto che preferisci il CLIMA? caldo?
3. MAR: sì

4. MOI: ok

Nell'estratto (6) il feedback riguarda un errore di natura lessicale. MAR non fa esplicitamente ricorso alla nozione di collocazione, come sarebbe stato utile per spiegare l'inaccettabilità dell'espressione 'tempo caldo', ma fornisce una spiegazione che fa implicitamente riferimento a tale nozione.

Chiudiamo con un'altra coppia che ha partecipato al già menzionato progetto di scambio linguistico tra apprendenti italiani dell'inglese e apprendenti statunitensi dell'italiano. Anche in questo caso sono stati selezionati alcuni estratti della parte dell'incontro virtuale in cui si sta discutendo del feedback fornito dal parlante nativo dell'italiano sul testo scritto dall'apprendente anglofono.

(7)

1. MON: <una> domanda ehm non so in inglese non # è sempre meglio scrivere anche al comincio di una frase ma in italiano si può fare?
2. FRA: mmmh sì <cioè>
3. MON: <okay>
4. FRA: sì penso di sì
5. MON: okay
6. FRA: eh non so se poi esiste una regola che dice che n- che non si può che non si può fare però io l'ho sempre fatto ((ride))
7. MON: no perché # i nostri: professori: ehm qualche volta dicono è migliori di non ehm <xxx>
8. FRA: <ah> forse: forse è meglio mettere la la virgola invece di:
9. MON: ah ah esatto okay <lo lascio così>
10. FRA: <però:> comunque non è sbagliato cioè non penso che sia proprio sbagliato
11. MON: mh mh okay va bene

In questo caso è una domanda dell'ap-

prendente, stimolata da uno degli interventi fatti da FRA nella revisione, a innescare la riflessione metalinguistica. FRA mostra indecisione rispetto al dubbio di MON e dichiara espressamente la sua ignoranza in merito (turno 6).

(8)

1. FRA: tra *modello* e *ruolo* # ed è un *modello di ruolo* # per gli italiani ## poiché # al posto di *dato che lei pe:r abbreviare un po'* # poiché ha continuato ad *inseguire la la sua passione* ho messo *inseguire* perché di solito ehm si dice *inseguire una passione* # quindi *ad inseguire la sua passione anche dopo aver perso le braccia e le gambe*
2. MON: perché braccia: questo mi confonde:
3. FRA: e:h perché allora si dice il braccio soltanto che:: eh al plurale diventa femminile
4. MON: le <braccia>
5. FRA: <le braccia> sì eh sì è strano però sì

Anche nell'estratto (8) si osserva come la reazione di MON nel ricevere il feedback sul plurale 'braccia' obblighi FRA a esplicitare il comportamento particolare del sostantivo 'braccio' nella forma plurale.

2.3. Discussione: guidare la riflessione

L'analisi degli estratti ha mostrato come, nel dare feedback ai pari, gli studenti siano obbligati a interrogarsi sul funzionamento di specifici aspetti della lingua oggetto di discussione e quindi siano portati alla riflessione metalinguistica a partire da una necessità reale che sorge durante lo svolgimento di un compito altrettanto reale. Si può ragionevol-

mente ipotizzare che il grado di attenzione con cui si accostano alle questioni linguistiche emerse nel dare feedback sia maggiore di quello che possiamo immaginare di fronte alla spiegazione grammaticale fornita dall'insegnante nel corso di una tradizionale attività didattica.

D'altra parte, l'analisi ha rivelato anche che in molti casi la conoscenza superficiale tanto della L2 quanto della lingua materna dal punto di vista metalinguistico induce gli studenti a fornire spiegazioni errate o a non essere del tutto in grado di spiegare i fenomeni oggetto di feedback. Per dare un'idea di quanto possano essere limitate le conoscenze metalinguistiche degli apprendenti persino in riferimento propria lingua materna, riportiamo sommariamente alcuni dati raccolti nel corso del progetto di scambio linguistico da cui sono stati presi alcuni degli estratti precedentemente commentati (cfr. § 2.2). Ai partecipanti al progetto è stato chiesto di compilare, dopo ogni sessione in cui dovevano spiegare al partner il feedback fornito sul suo testo scritto, la scheda on line riprodotta in Appendice. Ricordiamo che in questo caso il feedback riguardava la propria L1 e il destinatario era un parlante con L1 diversa. Nel 59% dei casi (su un totale di 47 risposte) i rispondenti italiani dichiarano di aver avuto difficoltà nel dare feedback ai partner statunitensi. Molti e vari sono gli elementi che vengono segnalati come fonte di problemi: dagli articoli all'accordo nome-aggettivo, dalle dislocazioni all'uso dei pronomi clitici, dall'ortografia a questioni di lessico, e molto altro. Tra le cause di difficoltà riferite dai partecipanti sono state selezionate e riportate in

(9) le dieci che a parere di chi scrive risultano maggiormente rivelatrici di una scarsissima consapevolezza metalinguistica in riferimento all'italiano, cosa che stupisce in studenti universitari di discipline umanistiche (ma sono note le difficoltà degli universitari italiani nella gestione delle varietà formali della lingua materna, cfr. per es. Andorno, 2014; Fiorentino, 2015; Prada, 2009). Da un lato si osserva infatti la mancanza del lessico specifico (si veda, nel primo esempio, l'uso dell'espressione 'coppia aggettivo-nome' per riferirsi all'accordo), dall'altro una grande vaghezza (di fronte a una domanda in cui si chiedeva di specificare *quali forme linguistiche* avessero creato difficoltà, sorprendono risposte come 'struttura della frase', 'espressioni scorrette', 'grammatica', 'strutture grammaticali') e dall'altro ancora l'incapacità di categorizzare i fenomeni (si veda il riferimento alla dislocazione in termini di 'a + pronome' nel terzo esempio).

(9)

1. Coppia aggettivo-nome; verbi
2. flessione verbale - uso "a" + pronome (a Miriam le ho detto...)
3. Struttura della frase italiana e linguaggio specifico
4. espressioni scorrette o che non fanno scorrere il testo
5. Grammatica
6. Grammatica (in particolare sulla spiegazione dell'accordo dei tempi verbali)
7. Spiegazione dei meccanismi della lingua italiana
8. Lingua formale
9. Congiuntivo, lessico, espressioni corrette
10. Strutture grammaticali ed esempi

Per quanto riguarda la natura delle difficoltà incontrate, in oltre la metà dei casi gli

studenti hanno scelto l'opzione *non sapevo come spiegare l'errore*. Tra le strategie adottate per superare l'ostacolo, infine, alcuni riportano il ricorso all'esemplificazione o al confronto con l'inglese, altri (pochissimi) la consultazione del vocabolario o di un testo di grammatica, altri una generica 'ricerca in internet'; altri ancora dichiarano di aver rinunciato a dare una spiegazione.

Nel caso appena descritto, l'attività di revisione tra pari era svolta autonomamente dagli apprendenti – studenti universitari – al di fuori delle ore di lezione, senza interventi da parte dell'insegnante. Tuttavia, non sarebbe difficile immaginare di proporre un percorso analogo nel contesto di un lavoro di classe all'interno della lezione di lingua straniera. In questo caso l'attività potrebbe essere utilmente guidata dall'insegnante, in modo da accompagnare e orientare adeguatamente gli studenti nella riflessione metalinguistica stimolata dalla pratica del feedback tra pari. Sfruttando la potenziale spinta alla riflessione generata dalla necessità di correggere i testi prodotti dai compagni, il docente potrebbe lavorare a posteriori sui dubbi emersi e sulle spiegazioni errate o non fornite, guidando inoltre gli studenti alla consultazione di strumenti di riferimento efficaci e affidabili.

3. Osservazioni conclusive

Nella letteratura sull'apprendimento e l'insegnamento delle lingue seconde si riconoscono al feedback correttivo tra pari benefici non solo per chi lo riceve, ma anche per chi lo fornisce. Partendo da questo assunto, ci si è proposti di esplorare la pratica della revisione

tra pari di testi scritti in L2 dal punto di vista di chi dà feedback, cercando in particolare di evidenziare le opportunità che questo tipo di attività offre in termini di stimolo alla riflessione sulla lingua, e quindi di potenziale sviluppo della competenza metalinguistica. L'osservazione dei dati suggerisce che, in effetti, nel momento in cui gli studenti devono intervenire sul testo altrui e poi giustificare i propri interventi, il bisogno concreto e contingente di portare a termine il compito correttivo li "forza" a una riflessione metalinguistica che

non di rado risulta profonda e articolata.

Tuttavia è altresì emerso che questa riflessione poggia su una competenza spesso incerta e lacunosa, che non pare compensata dalla ricerca di fonti autorevoli per la risoluzione dei dubbi, almeno per quanto si ricava dal campione di apprendenti preso in considerazione qui. Ciò suggerisce l'opportunità del percorso in cui la pratica della revisione tra pari venga sfruttata anche come stimolo alla riflessione metalinguistica.

Appendice

Scheda di riflessione sull'attività di feedback

Ascolta la registrazione dell'incontro e rispondi alle seguenti domande

* Campo obbligatorio

1. Nome*

2. Cognome*

3. Numero dell'incontro*

Contrassegna solo un ovale

- 2
 4
 6
 8

4. Hai avuto difficoltà nel dare feedback al tuo partner?*

Contrassegna solo un ovale

- Sì
 No

5. Su quali forme linguistiche hai avuto difficoltà nel dare feedback al tuo partner?

Indica fino a 3 elementi*.

6. Elemento 1: che tipo di difficoltà?

Contrassegna solo un ovale

- Non sapevo se la forma fosse giusta o sbagliata
 Sapevo che era sbagliata, ma non sapevo quale fosse quella corretta
 Non sapevo come spiegare l'errore
 Altro: _____

7. Elemento 1: come hai superato l'ostacolo?

8. Elemento 2: che tipo di difficoltà?

Contrassegna solo un ovale

- Non sapevo se la forma fosse giusta o sbagliata
 Sapevo che era sbagliata, ma non sapevo quale fosse quella corretta
 Non sapevo come spiegare l'errore
 Altro: _____

9. Elemento 2: come hai superato l'ostacolo?

10. Elemento 3: che tipo di difficoltà?

Contrassegna solo un ovale

- Non sapevo se la forma fosse giusta o sbagliata
 Sapevo che era sbagliata, ma non sapevo quale fosse quella corretta
 Non sapevo come spiegare l'errore
 Altro: _____

11. Elemento 3: come hai superato l'ostacolo?

Bibliografia

- Andorno, C.** (2014). Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali. In M. Cerruti, E. Corino, & C. Onesti (cur.), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica* (pp.13-32). Alessandria: Edizioni Dell'Orso.
- Bitchener, J.** (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of second language writing*, 17: 102-118.
- Berggren, J.** (2015). Learning from giving feedback: A study of secondary-level students. *ELT Journal*, 69, pp. 58-70.
- Bitchener, J., & Ferris, D. R.** (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- Cortés Velásquez, D., & Nuzzo, E.** (2019). The effects of different types of peer written corrective feedback on attention to form in telecollaborative tasks. Comunicazione presentata alla *Eight International Conference on Task-Based Language Teaching*, Ottawa, August 19-21, 2019.
- Cortés Velásquez, D., & Nuzzo, E.** (in stampa). Task-based telecollaborative exchanges between US and Italian Students: A case study in program design and implementation. In M.J. Ahmadian, & M.H. Long (eds.), *The Cambridge Handbook of Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Couceiro Figueira, A. P., & Pinto, M. A.** (2018). *Consciência Metalinguística: Teoria, desenvolvimento e instrumentos de avaliação*. Alverca: PSICLÍNICA.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H.** (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, pp. 353-371.
- Ferris, D. R.** (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 181-201.
- Fiorentino, G.** (2015). Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea. *Cuadernos de filología italiana*, 22, pp. 263-284.
- Hyland, K., & Hyland, F.** (2006). Feedback on second language students' writing. *Language teaching*, 39 (2), pp. 83-101.
- Karim, K., & Nassaji, H.** (2019). The effects of written corrective feedback: a critical synthesis of past and present research. *Instructed Second Language Acquisition*, 3 (1), pp. 27-51.
- Long, M. H.** (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden-Oxford: Wiley Blackwell.
- Lundstrom, K., & Baker W.** (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, pp. 30-43.
- McDonough, K.** (2004). Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*, 32 (2), pp. 207-224.
- Nuzzo, E.** (2018). Prospettive di ricerca sul trattamento dell'errore nella produzione scritta in L2. In R. Grassi (cur.), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto* (pp. 125-139). Firenze: Cesati.
- Philp, J., Walter, S., & Basturkmen, H.** (2010). Peer interaction in the foreign language classroom: what factors foster a focus on form?. *Language Awareness*, 19 (4), pp. 261-279.
- Prada, M.** (2009). Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura. *Italiano LinguaDue* 1, pp. 232-278.
- Rosalia, C.** (2010). *EFL students as peer advisors in an online writing center*. Tesi dottorale non pubblicata, New York University.
- Sheen, Y.** (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *Tesol Quarterly*, 41, pp. 255-283.
- Toth, P. D.** (2008). Teacher- and learner-led discourse in task-based grammar instruction: Providing procedural assistance for L2 morphosyntactic development. *Language Learning*, 58 (2), pp. 237-283.
- Trautmann, N. M.** (2006). *Is it better to give or to receive?: Insights into collaborative learning through web-mediated peer review*. Tesi dottorale non pubblicata, Cornell University.
- Villamil, O. S., & De Guerrero, M. C.** (1996). Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of second language writing*, 5 (1), pp. 51-75.
- Yu, S., & Lee, I.** (2016). Peer feedback in second language writing (2005–2014). *Language Teaching*, 49 (4), pp. 461-493. DOI:10.1017/S0261444816000161
- Zhao, S. Y., & Bitchener, J.** (2007). Incidental focus on form in teacher-learner and learner-learner interactions. *System*, 35 (4), pp. 431-447.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11212

Diplomati e università: tra intenzioni, ripensamenti e velocità degli studi, il ruolo dell'orientamento nel primo anno dal diploma

Graduates and universities: between intentions, rethinking and speed of studies, the role of guidance in the first year after high-school graduation

Renato Salsone¹
Rita Chiesa & Dina Guglielmi²
Claudia Girotti & Daniela Perozzi³

Sintesi

L'esito della transizione tra scuola secondaria e università è cruciale per lo sviluppo dell'esperienza accademica. L'orientamento è quindi uno strumento importante, correlato alla capacità di gestione proattiva e autonoma della propria carriera formativa e professionale. Il presente studio, che ha coinvolto 313 Istituti appartenenti a 17 regioni italiane, descrive le scelte universitarie dei diplomati, sia in termini di motivazioni al proseguimento degli studi, sia in termini di risultati raggiunti a un anno dal diploma. In particolare, è stato verificato l'effetto dovuto alla maturazione di competenze orientative derivanti dallo svolgimento del percorso AlmaOrièntati, individuando determinanti del conseguimento dei crediti formativi universitari.

Parole chiave: Orientamento, Diplomati, Crediti universitari, Competenze, AlmaOrièntati.

Abstract

The transition from high school to university is of utmost importance for the development of the academic experience. Orientation is therefore an important tool, together with the proactive and autonomous management of one's own educational and professional career.

This study, which involved 313 Institutes in 17 Italian regions, describes the university choices of high-school graduates, both in terms of motivation to continue their studies, and also in terms of the results achieved one year after school graduation. In particular, the study focussed on the effect of the development of guidance skills deriving from the implementation of the AlmaOrièntati process, identifying determinants of the achievement of university credits.

Keywords: Orientation, High-school graduates, University credits, Skills, AlmaOrièntati.

1. Associazione AlmaDiploma, renato.salsone@almadiploma.it
2. Università di Bologna
3. Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea

1. Introduzione

La transizione tra scuola secondaria di secondo grado e percorso universitario è da lungo tempo oggetto di attenzione sia per i ricercatori che per i professionisti che si occupano di orientamento. L'esito di questa transizione appare infatti cruciale nello sviluppo di carriera formativa e professionale lungo tutto l'arco della vita, in quanto influenza nel breve-medio periodo il successo accademico e, di conseguenza, nel lungo periodo ha ripercussioni sullo sviluppo professionale. Dal rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e ricerca diffuso da Anvur (2018) emerge che la percentuale di abbandoni degli studi tra il I e il II anno si attesta intorno al 12% degli immatricolati nel 2016/17, per i corsi triennali, e al 7,5% per quelli a ciclo unico. Il successo o insuccesso accademico ha certo molteplici cause non ascrivibili in toto alla capacità individuale di orientarsi, tuttavia nel tentativo di predire, e supportare il superamento positivo di questa transizione, gli studi e gli interventi hanno sempre più largamente incluso fattori individuali che vanno oltre le mere capacità cognitive. Per esempio, la rassegna e meta-analisi di Richardson, Abraham e Bond (2012) elenca come importanti predittori della prestazione accademica i tratti di personalità, i fattori motivazionali, le strategie autoregolate dell'apprendimento, i tipi di approccio allo studio e le influenze del contesto psicosociale. Dal punto di vista più strettamente correlato al processo di orientamento, la capacità di gestione proattiva e autonoma della propria carriera, nella sua componente

riflessiva, la quale concerne l'esplorazione di sé e del contesto finalizzata alla definizione degli obiettivi individuali, e nella sua componente comportamentale, che si riferisce alle azioni messe in atto dalla persona per influenzare l'evoluzione del proprio percorso formativo e professionale (De Vos e Soens, 2008), appare una risorsa chiave, che si sviluppa sin dal fronteggiamento delle transizioni formative. Le competenze associate a questa capacità di gestione della propria carriera sono numerose e hanno diverse denominazioni (ad es. career self management skills), più in generale possono essere definite competenze orientative intese come l'insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali necessari per fronteggiare efficacemente compiti orientativi specifici (Guglielmi *et al.*, 2014). Al di là del modello e della denominazione che si decida di adottare si tratta comunque di competenze di tipo trasversale, non cognitivo, che hanno tempi di maturazione lunghi, che possono essere presenti in maniera autonoma o potenziate attraverso azioni orientative dedicate, attivate all'interno della filiera formativa nei diversi ordini e gradi (come la didattica orientativa, i laboratori sulle competenze trasversali e l'orientamento al lavoro). Tra gli studi disponibili a livello internazionale sulle capacità orientative e successo accademico si trovano diverse conferme relative al ruolo centrale dell'adattabilità di carriera, definita da Savickas (1997) come "la prontezza a fronteggiare i compiti previsti per la preparazione e partecipazione al ruolo lavorativo e gli aggiustamenti impreveduti dovuti ai cambiamenti del lavoro e delle condizioni la-

vorative" (p. 254). Un recente lavoro di Hollyman e colleghi (2018) mostra che l'adattabilità è direttamente associata, non solo a voti migliori, ma anche alla soddisfazione universitaria. Altri lavori mostrano che l'adattabilità rappresenta un fattore chiave nel determinare la qualità dell'esperienza universitaria degli studenti in ingresso. Lo studio condotto da Collie, Holliman e Martin (2017) sottolinea un'associazione positiva tra l'adattabilità degli studenti, l'impegno complessivo verso il percorso formativo intrapreso e i livelli di rendimento accademico. Nonostante questi risultati incoraggianti, mancano evidenze di come le azioni orientative messe in campo nelle classi terminali della scuola secondaria di secondo grado possano agire positivamente sull'inserimento universitario.

L'obiettivo del presente studio è descrivere le scelte post-diploma degli studenti provenienti da differenti percorsi di scuola secondaria di secondo grado, sia in termini di proseguimento degli studi con la formazione universitaria e relative motivazioni, sia in termini di risultati raggiunti nel primo anno successivo al diploma, verificando l'effetto dovuto alla maturazione di competenze orientative all'interno di un'azione orientativa dedicata denominata AlmaOrientati.

2. Le caratteristiche del percorso AlmaOrientati

AlmaOrientati (www.almadiploma.it/stud/orientamento) è un percorso di orientamento sviluppato da un team di esperti (psicologi,

statistici e sociologi) che, a partire dal 2006, AlmaDiploma⁴ propone alle scuole secondarie di secondo grado come strumento di supporto all'orientamento alla scelta post-diploma. Lo strumento è disponibile online e include quattro sezioni: *Individua i tuoi punti di forza* comprende 36 domande finalizzate a promuovere la riflessione sulle proprie competenze orientative, quattro competenze orientative di base (Disponibilità verso il nuovo, Focalizzazione sull'obiettivo, Capacità di analisi, Capacità di affrontare gli imprevisti), due competenze orientative di monitoraggio (Metodo di studio, Risultati scolastici) e tre competenze orientative di sviluppo (Preferenze e interessi, Valore della formazione, Valore del lavoro); *Conosci il sistema universitario e il mercato del lavoro?* esplora la conoscenza del sistema universitario e del mercato del lavoro chiedendo di rispondere a dieci domande che riguardano in generale l'offerta formativa universitaria e l'occupabilità dei laureati; *Cerca il tuo corso di laurea* permette di ricostruire i propri interessi verso ventinove materie che sono poi successivamente associate ai contenuti dei corsi di laurea offerti da tutte le università italiane; *Che cosa vuoi fare da grande?* proietta i rispondenti nel futuro aiutandoli a definire il proprio "lavoro ideale" sulla base dei valori espressi rispondendo a quattordici domande sull'importanza data ad aspetti del lavoro quali stabilità, autonomia, prestigio, ecc.

Lo studente riceve subito dopo la compilazione dello strumento un profilo personalizzato, grazie al quale è possibile avviare

4. Nata nel 2000, l'Associazione di Scuole AlmaDiploma ha come obiettivi principali la valutazione dell'efficacia interna del sistema scolastico (svolta attraverso un'indagine annuale sulle opinioni degli studenti in merito alla loro esperienza scolastica) e dell'efficacia esterna (ossia il monitoraggio, attraverso un'indagine annuale sugli Esiti a distanza, il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado alla formazione post-diploma e al lavoro), nonché l'orientamento dei diplomati sulle scelte future, di prosecuzione degli studi universitari o inserimento nel mercato del lavoro (attraverso attività di orientamento, tra cui rientra il percorso AlmaOrientati).

una riflessione circa il processo di scelta.

Il processo di riflessione sulle proprie competenze orientative, conoscenze, interessi e valori ha una duplice finalità: da un lato è finalizzato a una maggiore consapevolezza di sé, la quale facilita la scelta in termini di negoziazione tra bisogni personali e aspettative/opportunità del contesto; dall'altro lato, la riflessione intende stimolare la pensabilità positiva di sé nel futuro, come agente in grado di interagire e cambiare l'ambiente, mettendo in atto azioni rivolte a un obiettivo (Bandura, 2000).

In questo senso, il percorso di riflessione ed esplorazione attivato da AlmaOriëntati si pone come palestra per l'esercizio e lo sviluppo di quel set di risorse personali che definiscono l'adattabilità. Esse sono quattro e sono spesso indicate come le 4C, dall'iniziale del termine in inglese che le definisce: l'attenzione verso il futuro (*concern*), il controllo dell'azione (*control*), la curiosità verso le alternative occupazionali (*curiosity*) e la fiducia nelle proprie capacità (*confidence*) (Savickas & Porfeli, 2012; Savickas, 2013).

L'attenzione verso il futuro riguarda l'orientamento temporale e l'ottimismo della persona. Su questa risorsa si fonda il senso di speranza e lo sviluppo della capacità di pianificare il futuro. La mancanza di tale risorsa porta a un generale senso di disinvestimento nel futuro che si accompagna a una visione pessimistica dello stesso. Il controllo include la percezione di autodeterminazione e la responsabilizzazione verso il futuro che sono alla base della capacità di prendere decisioni. Infatti, chi non possiede a sufficienza

questa risorsa tende a mostrarsi indeciso, ansioso e a non essere autonomo nelle scelte (Neureiter & Traut-Mattausch, 2017). La curiosità definisce l'interesse verso l'esplorazione di sé e dell'ambiente circostante e sostiene i comportamenti rivolti a raccogliere informazioni per conoscere più nel dettaglio se stessi e le opportunità formative e lavorative. Per questo motivo questa risorsa risulta molto importante nell'evitare scelte basate su aspirazioni e aspettative irrealistiche. La fiducia in sé riflette la percezione di essere in grado di realizzare il futuro desiderato, superando anche eventuali ostacoli. Questa risorsa si accompagna alla capacità di problem solving e resilienza, mentre la sua mancanza tende a generare comportamenti di scarsa perseveranza e di auto-inibizione.

Come anticipato, lo svolgimento del percorso AlmaOriëntati restituisce allo studente o studentessa un profilo riepilogativo ed esplicativo delle sue risposte. La lettura critica del profilo, per la quale viene suggerito il supporto dell'insegnante o di un adulto di riferimento che possa non tanto esprimere un giudizio sui risultati individuali ma definirne il valore ai fini orientativi, rappresenta un primo importante punto di partenza per favorire il rafforzamento delle risorse per l'adattabilità, e dunque la capacità di affrontare la scelta post-diploma. Nello specifico, è possibile individuare un'azione mirata di ciascuna sezione del percorso verso una specifica risorsa per l'adattabilità.

La prima sezione *Individua i tuoi punti di forza* dà la possibilità di identificare il livello delle proprie competenze orientative e quindi

permette di rafforzare il senso di fiducia verso le proprie capacità di fronteggiare la transizione (*confidence*). Il profilo è infatti strutturato per restituire un feedback costruttivo che permetta, anche in caso di punteggi bassi, di immaginare strategie per migliorare le proprie aree di criticità. Ad esempio, un punteggio basso nella dimensione Valore del lavoro è accompagnato da un feedback di questo tipo *Quando pensi al lavoro fatichi a trovarne gli aspetti gratificanti. Forse ti soffermi troppo sull'idea che lavorare sia solo una fatica necessaria oppure hai paura di non riuscire in futuro a fare il lavoro che desidereresti. Prova a pensare alle attività che ti piace svolgere e ad immaginare come potrebbero trasformarsi in un lavoro soddisfacente.*

La sezione successiva *Conosci il sistema universitario e il mercato del lavoro?* permette di ricostruire alcuni dati sulla struttura dell'offerta formativa universitaria e sull'impatto delle scelte formative sulle possibilità di ingresso nel mondo del lavoro, ma non è l'informazione il suo scopo principale, bensì intende porre l'attenzione sul fatto che conoscere il contesto dentro il quale ci si appresta a compiere una scelta permette di avere maggiore *controllo* sulla decisione, in quanto questa può essere maggiormente ponderata grazie alla valutazione di vantaggi e svantaggi di ciascuna alternativa.

La sezione *Cerca il tuo corso di laurea* mira a potenziare la *curiosità*, fornendo la possibilità di esplorare il legame tra propri interessi per differenti ambiti di studio e l'offerta formativa universitaria. In questo senso, la sezione offre uno spunto per stimolare

sia l'esplorazione di sé sia quella del contesto.

La sezione finale *Che cosa vuoi fare da grande?* partendo dai valori individuali aiuta a ricostruire possibili scenari lavorativi e percorsi professionali che corrispondano alle proprie aspirazioni. In questo senso, il rispondente è incoraggiato a porre l'*attenzione verso il futuro* ovvero ad immaginare, e pianificare, come la scelta post-diploma possa rappresentare un primo passo per la definizione e realizzazione dei propri obiettivi.

Naturalmente, seppure il profilo individuale sia strutturato in modo da essere auto-esplicativo, la sua valenza orientativa può essere potenziata qualora lo studente venga supportato dagli insegnanti nel lavoro di riflessione e meta-riflessione sul suo contenuto e sulle implicazioni che questo può avere sulla scelta post-diploma. Oltre al profilo individuale, ogni anno AlmaDiploma elabora per ciascun istituto un report personalizzato che restituisce alle scuole i risultati del percorso e le intenzioni post-diploma dei propri studenti in modo da fornire informazioni utili per la progettazione mirata di ulteriori azioni orientative.

Lo studio che segue riguarda i diplomati 2017 coinvolti nell'indagine sugli Esiti a distanza svolta nel 2018 da AlmaDiploma e include: la descrizione delle scelte formative e degli esiti a un anno dal diploma; l'esplorazione dell'effetto dello svolgimento di AlmaOriëntati, combinato ad altre variabili di controllo, sulla prestazione universitaria durante il primo anno di iscrizione.

3. Indagine e popolazione

In riferimento all'obiettivo di valutare il ruolo dell'orientamento nelle scelte post-diploma in termini di proseguimento degli studi ed esiti universitari nel breve periodo, sono stati contattati oltre 47 mila diplomati 2017 a un anno dal conseguimento del titolo. L'indagine ha coinvolto 313 Istituti, appartenenti a 17 regioni italiane, che non sono da intendersi rappresentativi della realtà nazionale. La rilevazione, condotta con metodologia CAWI (*Computer Assisted Web Interview*), tra settembre e inizio ottobre 2018, ha raggiunto un tasso di risposta pari al 22,6%. La quota maggiore di rispondenti si è rilevata tra i liceali (24,6%); i tecnici e, soprattutto, i professionali sono risultati invece meno interessati a partecipare (i tassi di risposta sono, rispettivamente, pari a 21,8% e 14,2%). Per ottenere stime rappresentative della popolazione di AlmaDiploma, i risultati dell'indagine sono stati sottoposti a una procedura di "riproporzionamento", in modo da attribuire, a ciascun intervistato, un peso, in base a specifiche variabili; ciò ha permesso di renderne la distribuzione osservata sugli intervistati il più possibile simile a quella osservata sul complesso dei diplomati di AlmaDiploma⁵.

La popolazione conta una prevalente presenza di liceali (54,6%), seguiti dai diplomati tecnici (34,8%) e dai professionali (10,6%)⁶. Il collettivo, inoltre, mostra una maggiore presenza femminile (53,0%), soprattutto tra i percorsi liceali (62,6%), men-

tre tra i tecnici la quota di donne scende a 38,2%⁷. L'età media al conseguimento del titolo è pari a 19,3 anni, valore che varia tra i 19,1 dei liceali e i 19,8 anni dei professionali. Il voto di diploma, complessivamente pari a 77,0, sale a 78,9 per i liceali, mentre scende a 72,7 per i professionali.

4. Risultati e discussione

4.1. Le scelte formative dei diplomati ed esiti a un anno dal diploma

Al momento del conseguimento del titolo, il 72,5% dei diplomati dichiara di voler proseguire la propria formazione, prevalentemente orientandosi verso gli studi universitari; il 12,8%, invece, dichiara di voler terminare con il diploma la propria formazione. Non trascurabile (14,3%) risulta la quota di chi, prossimo alla scelta, è ancora incerto sul proprio futuro.

L'intenzione di proseguire gli studi si differenzia in modo rilevante tra i diversi tipi di diploma: infatti è massima per i liceali (91,5%) e decisamente inferiore per i tecnici (55,1%) e i professionali (34,4%), tra i quali si osserva una quota di incerti molto elevata (23,1% e 26,9%, rispettivamente).

Nonostante i dati mostrino una generale coerenza tra intenzioni espresse al diploma ed effettiva realizzazione, non sempre le prime vengono confermate (AlmaDiploma, 2019). L'indagine ha rilevato infatti che, complessivamente, il 71,3% dei diplomati

ha proseguito la propria formazione, iscrivendosi all'università, a un corso di laurea di primo livello o magistrale a ciclo unico (Fig. 1). La propensione a proseguire gli studi è fortemente legata al tipo di diploma conseguito, vista la diversa natura dei vari percorsi scolastici: come ci si poteva attendere, infatti, la quasi totalità dei liceali si iscrive all'università (90,9%), quota che riguarda, invece, il 54,8% dei tecnici e il 25,1% dei professionali, che optano più frequentemente per l'inserimento lavorativo.

Volendo indagare sul motivo dell'iscrizione all'università, oltre due terzi dei diplomati motiva tale scelta a componenti di natura lavorativa (Fig. 2): il 45,0% dichiara infatti che la laurea permette di migliorare le opportunità di trovare lavoro, a cui si aggiunge un ulteriore 22,1% che la ritiene addirittura necessaria per trovarlo; un'esigua quota, invece, dichiara di essersi iscritta all'università non avendo trovato alcun impiego (1,1%). Un'ulteriore motivazione dell'iscrizione all'università, non trascurabile, è il desiderio di migliorare la propria formazione culturale (30,2%).

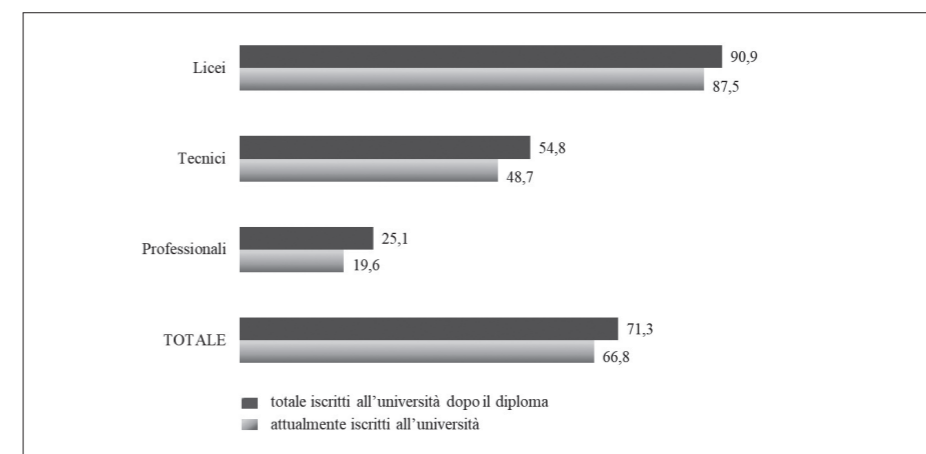


Fig. 1 - Diplomati 2017: iscrizione all'università, per tipo di diploma (valori percentuali).

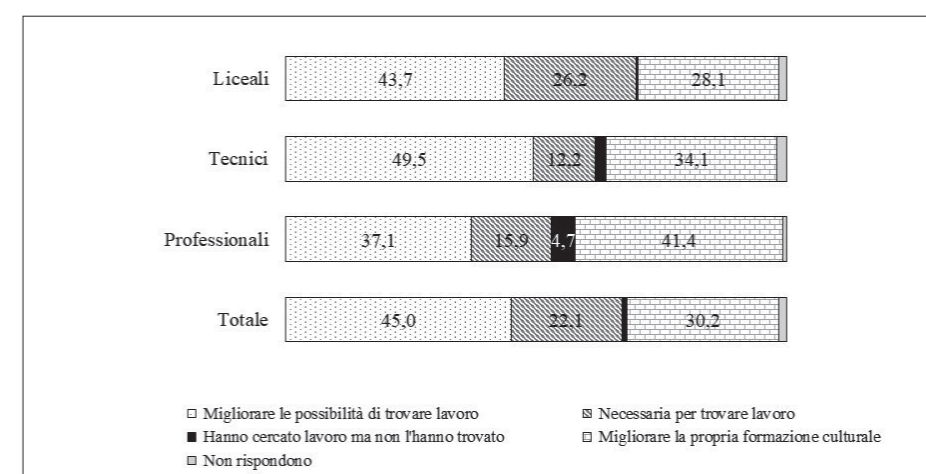


Fig. 2 - Diplomati 2017: motivo dell'iscrizione all'università, per tipo di diploma (valori percentuali).

5. Per ulteriori dettagli sulla metodologia di indagine, procedura di "riproporzionamento" e principali risultati, si rimanda al Rapporto 2019, consultabile online su http://www.almadiploma.it/info/pdf/scuole/occupazione2018/Rapporto_Esiti_AD_2019.pdf a pag. 55.

6. Tra i professionali rientrano 97 diplomati che hanno completato un Corso Annuale Per l'Esame di Stato (CAPES) dopo aver concluso un percorso di Istruzione e Formazione Professionale.

7. I dati relativi alla diversa composizione di genere tra i vari tipi di diploma sono in linea con la più recente documentazione MIUR (2019).

Tali risultati sono sostanzialmente confermati anche analizzando i diversi tipi di diploma. Un'elevata quota di diplomati tecnici dichiara infatti di essersi iscritta per migliorare le possibilità di trovare un lavoro (49,5%; 43,7% per i liceali e 37,1% per i professionali). Per i liceali, più di altri, l'iscrizione all'università viene vissuta come una necessità per accedere al mercato del lavoro (26,2%; è pari al 12,2% per i tecnici e al 15,9% per i professionali). Infine, per il 41,4% dei professionali la prosecuzione degli studi è dettata dal desiderio di migliorare la propria formazione, rispetto al 28,1% dei liceali e al 34,1% dei tecnici.

E' stato inoltre riscontrato che il contesto socio-culturale di origine è un fattore strettamente correlato alla scelta di proseguire ulteriormente la propria formazione; per il diplomato entrano in gioco le diverse opportunità lavorative nonché le inclinazioni e propensioni che i giovani maturano in base al contesto di riferimento (Mignoli, 2012; AlmaDiploma,

2018). L'iscrizione all'università, infatti, risulta essere più frequente fra i diplomati che hanno almeno un genitore laureato rispetto ai giovani provenienti da famiglie in cui non è presente alcun titolo universitario (rispettivamente 88,1% e 65,4%). Ciò è confermato per tutti i tipi di diploma, anche se con diversa intensità: +7,6 punti percentuali tra i liceali, +15,2 tra i tecnici e 18,5 punti tra i professionali.

Come anticipato, oltre il 70% dei diplomati ha proseguito gli studi iscrivendosi all'università: a un anno dal titolo, il 66,8% dei diplomati conferma di essere ancora iscritto, mentre una parte dichiara di aver interrotto gli studi universitari (Fig. 1).

Considerando, quindi, il totale dei diplomati che si sono iscritti all'università (il già citato 71,3%), a un anno dal titolo il 6,3% dichiara di non essere più iscritto (Fig. 3). La quota di abbandoni è minore tra i liceali (3,7%), mentre sale tra i tecnici (11,0%) e i professionali (22,2%); tra questi ultimi, si ricorda, la quota di chi prosegue gli studi universitari è pari al 25,1%.

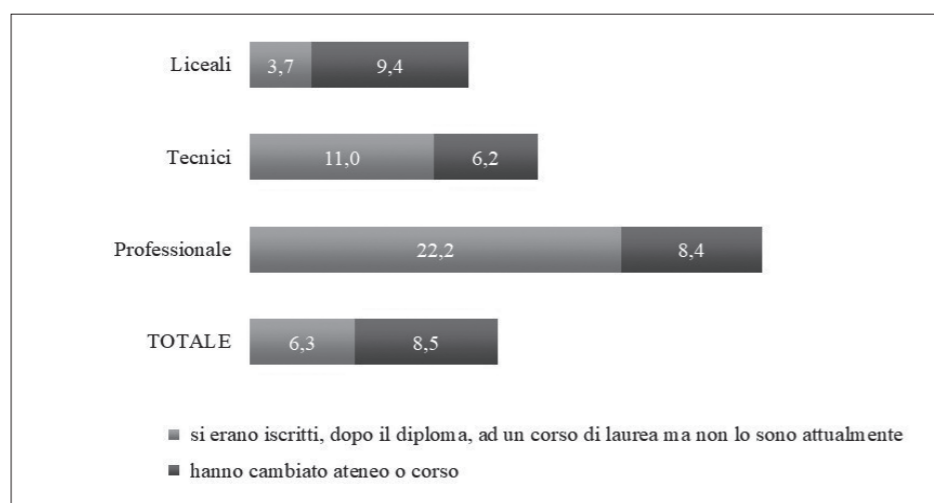


Fig. 3 - Diplomati 2017 iscritti all'università dopo il conseguimento del diploma: abbandoni e cambiamenti di ateneo o corso di laurea, per tipo di diploma (valori percentuali).

Tuttavia i ripensamenti non riguardano solo la decisione di interrompere gli studi universitari ma anche la consapevolezza che la scelta fatta, in termini di ateneo o corso di laurea di iscrizione, non è stata idonea. Tra quanti si sono iscritti all'università dopo il diploma, l'8,5%, infatti, pur confermando, a un anno dal titolo, di essere ancora iscritto all'università, dichiara di aver cambiato ateneo o corso di laurea: tale quota è maggiore tra i liceali (9,4%), rispetto a quanto osservato tra i tecnici (6,2%) e i professionali (8,4%).

4.2. Il percorso di orientamento AlmaOrièntati: effetti nel primo anno post-diploma

I dati sin qui riportati confermano come le scelte effettuate dai diplomati siano caratterizzate da alcuni punti d'ombra, legati all'incertezza nelle intenzioni espresse al momento del diploma, ma anche a interruzioni degli studi universitari o cambi di ateneo e/o corso già nel primo anno post-diploma. In tale contesto, dunque, risulta di fondamentale interesse indagare il ruolo dell'orientamento scolastico sul percorso universitario. Il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'università o al mercato del lavoro pone, infatti, il diplomato di fronte a scelte complesse; nella scelta del proprio futuro non sempre è in possesso di informazioni sull'università e sul mercato del lavoro o sulla consapevolezza delle proprie aspirazioni e aspettative di lavoro. A tal proposito, nel presente paragrafo si descrivono gli effetti del percorso di orientamento AlmaOrièntati, sugli

esiti, a un anno dal titolo, dei diplomati che si sono iscritti all'università.

Tra i diplomati 2017, coloro che, alla vigilia del diploma, hanno svolto il percorso di orientamento AlmaOrièntati, indipendentemente dal fatto che si siano iscritti all'università, corrispondono al 67,1%. Tale quota è più alta tra i diplomati tecnici (70,0%), più contenuta, invece, per i professionali (58,9%); risulta, infine, sostanzialmente in linea con la media per i liceali (66,9%).

A un anno dal diploma, coloro che hanno svolto il percorso e si sono effettivamente iscritti all'università, presentano una minor quota di ripensamenti. L'abbandono degli studi universitari riguarda il 6,1%, rispetto al 7,0% di chi non ha svolto AlmaOrièntati, mentre i cambi di ateneo o corso di laurea coinvolgono il 7,9%, rispetto al 9,9%. Tali dati suggeriscono, dunque, come il percorso AlmaOrièntati possa contribuire a ridurre i ripensamenti in itinere. A tal riguardo, risulta ancor più interessante indagare l'effetto dell'orientamento sulle performance universitarie.

Posto che conoscere il numero di crediti formativi universitari (CFU) maturati consente di valutare la velocità con cui i diplomati seguono il proprio percorso di studio, il presente lavoro ha approfondito i fattori che ne influenzano il conseguimento, nel primo anno successivo al diploma; a tale scopo l'analisi che segue è circoscritta a coloro che, al momento dell'intervista, risultano effettivamente iscritti all'università⁸.

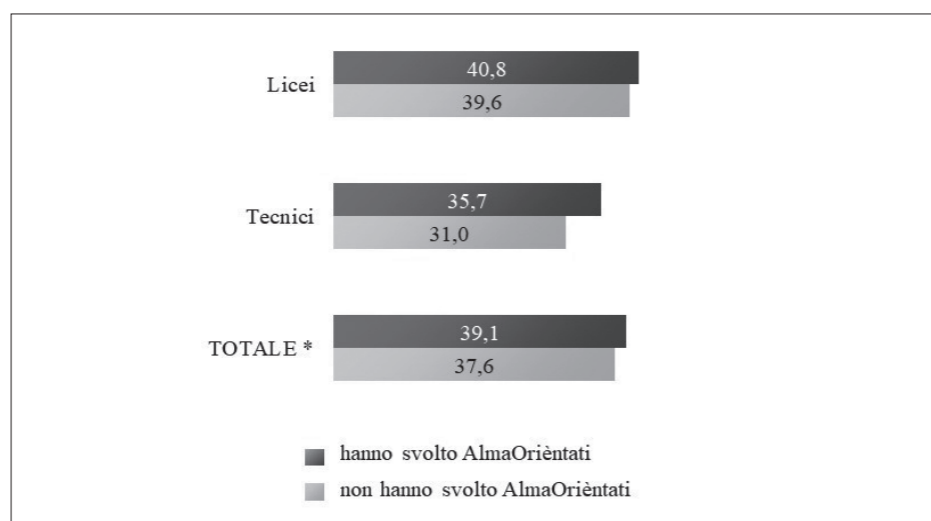
A un anno dal diploma, il numero medio di

8. Si sono considerati quanti al momento dell'indagine risultano iscritti a un corso di laurea di primo livello e magistrale a ciclo unico. Data la peculiarità dei percorsi e la ridotta numerosità del collettivo, sono esclusi i pochi casi di coloro che risultano iscritti a un corso in Scienze della difesa e della sicurezza, a Teologia o a un corso di primo o secondo livello presso l'Accademia delle Belle Arti, Accademia Nazionale di Danza o di Arte Drammatica, Conservatorio di Musica, Istituto Superiore di Studi Musicali, Istituto Superiore per la Conservazione e il Restauro (ISCR), Istituto Superiore per le Industrie Artistiche (ISIA) o Scuola Superiore per Mediatori linguistici.

crediti formativi conseguiti è pari a 38,6 CFU, sui 60 possibili previsti dall'ordinamento. I liceali presentano il maggior numero di CFU (40,4), mentre i tecnici e i professionali un valore inferiore alla media (rispettivamente, pari a 34,5 e 31,2 CFU).

Il numero medio di crediti conseguiti da coloro che hanno svolto il percorso

AlmaOriëntati è pari a 39,1 CFU, +1,5 CFU rispetto ai 37,6 CFU di chi non ha svolto il percorso (Fig. 4). L'aumento del numero di CFU, legato allo svolgimento del percorso di orientamento, è particolarmente evidente tra i tecnici (+4,7; da 31,0 a 35,7 CFU); apprezzabile anche per i liceali (+1,2; da 39,6 a 40,8 CFU).



*comprende anche i diplomati professionali, non riportati per la bassa numerosità.

Fig. 4 - Diplomati 2017: CFU conseguiti a un anno dal diploma, per tipo di diploma e svolgimento del percorso AlmaOriëntati (valori medi).

Il numero medio di crediti universitari conseguiti dai diplomati, a un anno dal titolo, varia anche in base all'area disciplinare del corso di laurea di iscrizione: è massimo per coloro che appartengono all'area economico-sociale (40,3 CFU) e umanistica (40,0 CFU); raggiunge il valore minimo, invece, per l'area scientifica (35,6 CFU). È interessante rilevare, inoltre, che per la quasi totalità delle aree disciplinari, coloro che hanno svolto

AlmaOriëntati contano un numero medio di crediti maggiore rispetto a coloro che non l'hanno svolto (Tab. 1), anche se con differente intensità: il vantaggio legato allo svolgimento del percorso è massimo per l'area giuridica (+5,4 CFU); risulta superiore alla media anche per le aree medica (+2,6 CFU) e scientifica (+2,5 CFU). Per l'area umanistica, invece, le differenze tendono ad annullarsi.

	Hanno svolto AlmaOriëntati	Non hanno svolto AlmaOriëntati	Totale
Economico-sociale	40,8	39,0	40,3
Giuridica	41,2	35,8	39,5
Ingegneria e architettura	38,1	36,5	37,7
Medica	40,6	38,0	39,7
Scientifica	36,3	33,8	35,6
Umanistica	39,9	40,1	40,0
Totale*	39,1	37,6	38,6

*comprende l'area disciplinare educazione fisica, non riportata per la bassa numerosità.

Tab. 1 - Diplomati 2017: CFU conseguiti a un anno dal diploma, per area disciplinare del corso di laurea e svolgimento del percorso AlmaOriëntati (valori medi.)

Come ci si poteva attendere, la frequenza delle lezioni universitarie influenza il numero di CFU conseguiti. Coloro che seguono regolarmente tutti i corsi (80,7%), rispetto a coloro che seguono solo alcuni corsi regolarmente (13,0%), maturano quasi 9

CFU in più (Tab. 2). Inoltre, tenendo conto della diversa assiduità nella frequenza delle lezioni, si conferma come lo svolgimento del percorso AlmaOriëntati si associa a un maggior numero di crediti universitari: rispettivamente, +1,6 e +0,5 CFU.

	Hanno svolto AlmaOriëntati	Non hanno svolto AlmaOriëntati	Totale
Tutti i corsi o quasi, regolarmente	41,5	39,9	41,0
Solo alcuni corsi, regolarmente	32,5	32,0	32,4
Totale*	39,1	37,6	38,6

*comprende coloro che frequentano solo alcuni corsi saltuariamente (4,0%) e coloro che non frequentano alcun corso (1,8%), i cui dati non sono riportati per la bassa numerosità.

Tab. 2 - Diplomati 2017: CFU conseguiti a un anno dal diploma, per frequenza delle lezioni universitarie e svolgimento del percorso AlmaOriëntati (valori medi).

Un ulteriore fattore che influenza il numero medio di crediti conseguiti, a un anno dal diploma, è l'eventuale cambio di ateneo o corso di laurea. I diplomati che dichiarano di

non aver effettuato alcun cambio (90,5% del totale) contano in media 40,0 CFU, ben 14,6 crediti in più rispetto ai 25,4 CFU di chi ha cambiato ateneo e/o corso. Anche in tal caso,

lo svolgimento del percorso AlmaOrièntati si associa a un maggior numero di crediti universitari, rispetto a coloro che non hanno utilizzato questo strumento; ciò è vero soprattutto tra quanti hanno effettuato un cambio: +2,3 CFU (Tab. 3).

universitari conseguiti, si è fatto ricorso a un modello di regressione lineare, i cui risultati sono riportati nella Tab. 4. L'analisi ha riguardato oltre 5.300 diplomati del 2017 che, a un anno dal conseguimento del titolo, hanno dichiarato di essere iscritti a un corso di laurea di primo livello

	Hanno svolto AlmaOrièntati	Non hanno svolto AlmaOrièntati	Totale
Cambio di ateneo e/o corso di laurea	26,2	23,9	25,4
Nessun cambio	40,3	39,3	40,0
Totale	39,1	37,6	38,6

Tab. 3 - Diplomati 2017: CFU conseguiti a un anno dal diploma, per cambio di ateneo o corso di laurea e svolgimento del percorso AlmaOrièntati (valori medi).

4.2.1. Determinanti del conseguimento dei crediti formativi universitari

Da queste prime analisi emerge, dunque, come il numero di crediti universitari conseguiti a un anno dal diploma di scuola secondaria di secondo grado dipenda da una molteplicità di aspetti, legati in parte al *background* familiare e formativo del diplomato, in parte al percorso universitario e alle condizioni di studio, ma anche allo svolgimento del percorso di AlmaOrièntati. Per tener conto, simultaneamente, dei diversi fattori che incidono sul numero di crediti

o magistrale a ciclo unico e per i quali erano disponibili le informazioni inserite nel modello. Per ciascuna variabile inserita nel modello, si è considerata una modalità di riferimento (indicata tra parentesi, accanto al nome della variabile) rispetto alla quale sono calcolati tutti i coefficienti b, e i relativi errori standard (S.E.), delle altre modalità. Tali coefficienti rappresentano, rispetto alla modalità di riferimento, l'incremento (o decremento) dei crediti, se risultano maggiori (o minori) di 0. Ad esempio, con riferimento al tipo di diploma, i liceali, rispetto ai tecnici e professionali, percepiscono 5,3 CFU in più, a parità di condizioni.

	b	S.E.
Titolo di studio dei genitori (senza laurea=0)		
almeno uno con laurea	2,102	0,466
Tipo di diploma conseguito (Tecnico e Professionale=0)		
liceo	5,325	0,529
Voto di diploma (voto basso=0)		
voto alto	7,071	0,482
Ore di studio a casa durante la scuola (fino a 9 ore=0)		
da 10 a 14 ore*	1,150	0,569
15 ore e oltre	3,256	0,539
Intenzione di proseguire gli studi dopo il diploma (no=0)		
sì	4,585	0,882
Cambio di ateneo e/o corso (sì=0)		
no	14,449	0,762
Svolgimento del percorso di orientamento (no=0)		
sì	1,121	0,472
Area disciplinare di attuale iscrizione (ingegneria/architettura e scientifica=0)		
economico-sociale e giuridica	6,349	0,538
umanistica	3,890	0,596
medica ⁽¹⁾	2,883	0,706
Coerenza tra diploma conseguito e corso di laurea (scala, 1-10)	0,536	0,073
Mobilità territoriale: provincia del diploma e della sede dell'ateneo (stessa provincia=0)		
altra provincia ma nella stessa regione	2,530	0,502
altra regione	2,076	0,555
Frequenza delle lezioni universitarie (non tutti i corsi regolarmente = 0)		
tutti i corsi, o quasi, regolarmente	9,132	0,580
Costante	-4,837	1,361

⁽¹⁾ comprende l'area disciplinare di educazione fisica

Nota: R-quadrato = 0,204 (R-quadrato adattato = 0,202), N=5.360
* Significatività al 5% (p<0,05); laddove non espressamente indicato, parametri significativi all'1% (p<0,01).

Tab. 4 - Diplomati dell'anno 2017 iscritti all'università a un anno dal conseguimento del titolo: modello di regressione lineare per la valutazione del numero di crediti formativi universitari conseguiti. Anno di indagine 2018.

L'analisi ha tenuto in considerazione numerosi aspetti, legati al *background* familiare (titolo di studio dei genitori), al percorso di scuola secondaria concluso (tipo di diploma, voto di diploma, ore dedicate allo studio) e alla prosecuzione degli studi universitari (intenzione, dichiarata al diploma, di proseguire gli studi, area disciplinare del corso di laurea, coerenza tra diploma conseguito e corso di laurea, cambio di ateneo e/o corso di laurea, mobilità territoriale per motivi di studio, frequenza delle lezioni universitarie); inoltre, per verificare l'esistenza, a parità di altre condizioni, di un effetto dell'orientamento sulle performance universitarie, in termini di CFU, si è considerata l'informazione relativa allo svolgimento o meno del percorso AlmaOrientali. Sono state inserite nel modello, ma non sono risultate significative, le variabili relative a: genere, tirocinio ed esperienze di lavoro svolte durante il percorso scolastico, anni di ripetenza nella scuola secondaria di secondo grado, condizione occupazionale al momento dell'intervista. Inoltre, sono state escluse dal modello, per il limitato apporto informativo, alcune variabili relative al percorso scolastico concluso (esperienze di studio all'estero, conoscenza della lingua inglese, valutazione del percorso scolastico), nonché il motivo dell'iscrizione all'università e il tipo di corso (primo livello o magistrale a ciclo unico).

In primo luogo, il modello evidenzia, a parità di altre condizioni, l'effetto del *background* culturale. Coloro che provengono da famiglie in cui almeno un genitore è laureato conseguono, a un anno dal diploma, 2,1 CFU in più

rispetto ai diplomati i cui genitori hanno al più un diploma di scuola secondaria di secondo grado.

Il modello, inoltre, conferma che, *ceteris paribus*, esistono forti differenze rispetto al tipo di diploma conseguito: i liceali, infatti, a un anno dal titolo maturano 5,3 CFU in più rispetto ai tecnici e ai professionali.

Anche le performance scolastiche esercitano un'importante influenza sui crediti universitari. Coloro che al diploma hanno ottenuto un voto alto⁹ maturano 7,1 CFU in più rispetto a quanti hanno ottenuto voti bassi. Inoltre, all'aumentare del numero di ore dedicate allo studio, durante la scuola secondaria di secondo grado, aumenta il numero di crediti universitari conseguiti: ad esempio, chi ha studiato almeno 15 ore alla settimana matura, in media, 3,3 CFU in più rispetto a chi ha studiato al più 9 ore.

Non solo l'impegno dedicato allo studio durante la scuola, ma anche la chiarezza dei propri obiettivi post-diploma risulta determinante sulla rapidità degli studi universitari, nel primo anno post-diploma: infatti, a parità di condizioni, coloro che già al momento del diploma avevano intenzione di proseguire gli studi maturano 4,6 CFU in più rispetto a coloro che, invece, hanno maturato tale scelta solo successivamente.

Anche la linearità del percorso, in termini di ateneo e corso di laurea scelto, risulta determinante: a parità di ogni altra condizione, chi, a un anno dal diploma, non ha cambiato ateneo né corso di laurea matura, in media, ben 14 CFU in più, rispetto a chi ha cambiato ateneo e/o corso di laurea. Ciò può essere le-

gato al fatto che chi ha compiuto un cambio ha potuto contare sul riconoscimento di solo una parte dei crediti conseguiti durante la precedente esperienza universitaria; o, ancora, la scelta inizialmente fatta, e rivelatesi non corrispondente alle proprie propensioni, può aver determinato delle difficoltà nello studio e un conseguente rallentamento nel conseguimento di crediti.

Tali risultati confermano, dunque, che la chiarezza dei propri obiettivi e la consapevolezza delle scelte garantiscono un percorso più lineare e più veloce.

In tale contesto, dunque, risulta particolarmente interessante valutare l'effetto dell'orientamento, a parità di altre condizioni: lo svolgimento del percorso AlmaOrientali corrisponde a un aumento del numero medio di crediti maturati di 1,1 CFU, rispetto a quanti non hanno utilizzato tale strumento. Il modello conferma che la scelta del corso di laurea risulta determinante in termini di crediti universitari maturati: rispetto a quanti risultano iscritti a un corso in ambito ingegneristico o scientifico, coloro che frequentano un corso di laurea in ambito economico-sociale o giuridico maturano, in media, 6,3 CFU in più; quelli dell'area umanistica 3,9 CFU in più mentre quelli dell'area medica 2,9 CFU in più.

Anche lo svolgimento di un corso di laurea coerente con il diploma conseguito risulta determinante in termini di crediti universitari: all'aumentare della coerenza tra percorso scolastico e percorso universitario, espressa dal diplomato con un giudizio su scala 1-10, aumenta di 0,5 il numero di CFU maturati a un anno dal diploma. Ciò significa che, rispetto a un diplomato che ha dichiarato di

essersi iscritto a un corso di laurea per nulla coerente con il diploma conseguito (giudizio pari a 1), chi ha dichiarato la massima coerenza (giudizio pari a 10) matura, in media, circa 5 CFU in più.

Il modello mostra che anche la mobilità territoriale incide positivamente sul numero di crediti maturati a un anno dal diploma. Rispetto a quanti risultano iscritti in un ateneo, la cui sede si trova nella stessa provincia di conseguimento del diploma di scuola secondaria di secondo grado, coloro che sono iscritti in un ateneo con sede in un'altra provincia o in altra regione maturano oltre 2 CFU in più.

Infine, si conferma che l'assiduità nella frequenza delle lezioni universitarie incide positivamente sul numero di crediti conseguiti: a parità di altre condizioni, infatti, coloro che frequentano assiduamente tutti i corsi, o quasi, regolarmente maturano in media 9,1 CFU in più rispetto a quanti dedicano alle lezioni minor tempo.

5. Conclusioni

I risultati presentati aprono a molte riflessioni di natura diversa. Da un lato, essi forniscono una conferma di quanto già noto circa il ruolo del background culturale nel determinare il successo accademico. Ad esempio, i risultati circa l'influenza del titolo di studio dei genitori sono in linea con precedenti ricerche che hanno mostrato come le caratteristiche della famiglia d'origine esercitino un ruolo sia sulla scelta della scuola secondaria di secondo grado sia sulle performance scolastiche, ma anche sulla propensione a

9. I diplomati con "voto alto" sono coloro che hanno ottenuto un voto di diploma superiore o uguale al voto mediano dell'indirizzo di appartenenza, distinto per Istituto, Scuola e tipo di didattica (ordinaria/serale), mentre i diplomati con "voto basso" sono gli studenti con un voto inferiore. In ogni caso, a prescindere dal voto mediano dell'indirizzo di appartenenza, tutti i diplomati con voto superiore a 90 sono stati classificati nella categoria "alto"; tutti i diplomati con voto inferiore a 65 nella categoria "basso".

proseguire gli studi all'università (Galeazzi, Ghiselli, 2016; AlmaDiploma, 2018; Checchi, 2010). Tali effetti continuano anche successivamente. Infatti, gli approfondimenti che AlmaLaurea svolge da anni mettono in luce che il background socio-economico e culturale influisce sulla scelta di proseguire gli studi universitari, in particolare nel passaggio dal primo al secondo livello, nonché nella scelta di iscriversi a un corso a ciclo unico (AlmaLaurea, 2019).

Un'altra conferma viene dal fatto che il tipo di diploma ottenuto abbia un ruolo rilevante nel determinare la scelta di proseguire gli studi, nell'aumentare il numero di crediti formativi ottenuti al primo anno e nel ridurre la percentuale di abbandoni. In particolare, i liceali si dimostrano più attrezzati a rispondere efficacemente alle richieste del contesto universitario, probabilmente perché hanno maturato in precedenza conoscenze di base e un metodo di studio che ne facilita l'inserimento universitario. Tuttavia, anche i liceali non si mostrano immuni dalle difficoltà di adattamento nel passaggio tra la scuola secondaria di secondo grado e l'università, infatti cambiano più frequentemente ateneo o corso di laurea rispetto ai loro colleghi diplomati presso gli istituti tecnici e professionali. È opportuno, tuttavia, evidenziare come i cambi di ateneo o corso di laurea non sono da ricondursi esclusivamente a ripensamenti: in taluni casi, infatti, tale scelta avviene per mancata possibilità di accesso (ad es. a corsi con numero chiuso), alla prima iscrizione, ma successivamente andata a buon fine (AlmaDiploma, 2019). Questo può dipendere inoltre dal fatto che i liceali davanti alle difficoltà

riscontrate optano per cambiare corso di studi piuttosto che abbandonare l'università, ma può essere anche un segnale che una formazione più trasversale come quella liceale renda meno facile individuare l'ambito in cui approfondire la propria formazione in vista dell'inserimento lavorativo futuro.

Questo ci conferma la necessità, per tutti i tipi di scuola secondaria di secondo grado, di investire su azioni di supporto al processo di orientamento durante questa transizione tra cicli di studio. Nello specifico, le prime analisi descrittive mostrano l'effetto positivo del percorso AlmaOrientati, in particolare in termini di riduzione dei ripensamenti (abbandoni e cambi di ateneo o corso di laurea); risultati da considerarsi non trascurabili per ulteriori approfondimenti. Di grande rilevanza è anche l'effetto positivo del percorso AlmaOrientati in termini di maggiori crediti formativi maturati al termine del primo anno di università. È ipotizzabile che l'efficacia del percorso sia legata alla sua integrazione nel processo di maturazione della scelta orientativa, come obiettivo a breve-medio termine, e, più a lungo termine, nel processo di maturazione delle competenze orientative e trasversali che rappresentano un valore aggiunto all'interno di un mercato del lavoro in continua evoluzione (Sullivan & Baruch, 2009). Ciò è riconosciuto non solo da un punto di vista professionale in termini di competenze di carriera, ma anche da un punto di vista accademico (Akkermans *et al.*, 2018). In questo senso, è sempre più richiesto che gli studenti maturino competenze che consentano loro di pianificare e gestire sia il loro percorso accademico che quello professionale, adottando un comportamento

proattivo che consenta loro di orientare il proprio futuro (Akkermans & Tims, 2017; Lent & Brown, 2013). Questo tipo di competenze non sono tendenzialmente legate a specificità disciplinari, ma rappresentano un fattore di successo in settori accademici e occupazionali differenti. Ad esempio, un recente studio condotto da Akkermans e colleghi (2018) ha evidenziato come lo sviluppo sia di competenze sia di adattabilità di carriera risulti non solo associato a livelli più elevati di soddisfazione generale, ma anche e soprattutto a maggiori livelli di coinvolgimento nei confronti del percorso accademico intrapreso e a migliori performance accademiche in un gruppo di studenti iscritti a differenti corsi universitari (scienze tecnologiche, scienze sociali, scienze biomediche, scienze fisiche e scienze umanistiche). In aggiunta, l'analisi di regressione lineare riportata nel presente lavoro mostra che, anche tenendo controllato l'effetto dell'area disciplinare sul numero di crediti formativi maturati, l'impatto del percorso AlmaOrientati rimane significativo. Tuttavia, i risultati dell'indagine AlmaDiploma sembrano suggerire che l'effetto positivo del percorso AlmaOrientati sia maggiore sulla quantità di crediti acquisiti in alcune aree disciplinari (l'area giuridica in primis) piuttosto che in altre (l'area umanistica, per esempio). Questo dato sorprende un po' soprattutto perché vede differenziarsi in particolare due aree disciplinari che solitamente vengono percepite come affini da un punto di vista degli interessi e delle capacità scolastiche richieste, ovvero l'area giuridica e quella umanistica. Sarebbero dunque necessari ulteriori approfondimenti per comprendere se ci siano aspetti nell'or-

ganizzazione dei corsi, nelle modalità di insegnamento e valutazione all'interno di ambiti diversi che rendono più o meno importante il possesso delle competenze esercitate nel percorso AlmaOrientati ai fini del successo accademico. In funzione di queste evidenze, pertanto, emerge il ruolo fondamentale delle azioni di orientamento nella transizione dalla scuola secondaria all'Università. Nello specifico del lavoro qui presentato è chiaro il ruolo che il percorso AlmaOrientati, centrato sullo sviluppo di competenze orientative o di carriera, può svolgere da una parte per il miglioramento della vita accademica (sia in termini di performance che di soddisfazione), dall'altro per lo sviluppo di competenze di pianificazione e gestione della propria carriera. Ciò appare di particolare interesse visto che le caratteristiche del percorso AlmaOrientati lo rendono particolarmente accessibile e fruibile: dal punto di vista dello studente, si tratta di un percorso online, che richiede un investimento di tempo contenuto, supporta l'auto-somministrazione e permette di ricevere un feedback utile alla riflessione su di sé e sulla scelta da compiere; dal punto di vista dell'istituto scolastico, rappresenta un'attività di orientamento, la quale permette di raccogliere, tramite il report di istituto elaborato da AlmaDiploma, informazioni sui bisogni orientativi dei propri studenti, utili a realizzare azioni mirate di accompagnamento alla transizione post-diploma. In questo senso, AlmaOrientati rappresenta allo stesso tempo uno strumento di intervento ma anche di monitoraggio e progettazione che può fattivamente migliorare l'offerta orientativa della scuola.

Bibliografia

- AlmaDiploma** (2018). *XVI Indagine Profilo dei Diplomatici 2018*. Tratto da www.almadiploma.it/info/pdf/convegno2018/00_Volume%20completo%20AD2018.pdf
- AlmaDiploma** (2019). *XIII Indagine Esiti a distanza dei Diplomatici*. Tratto da www.almadiploma.it/info/pdf/scuole/occupazione2018/Rapporto_Esiti_AD_2019.pdf
- AlmaLaurea** (2019). *XXI Indagine Profilo dei Laureati 2018*. Tratto da www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2019/almalaurea_profilo_rapporto2019.pdf
- ANVUR** (2018). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*. Tratto da: <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/01/ANVUR-Completo-con-Link.pdf>
- Akkermans, J., & Tims, M.** (2017). Crafting your career: how career competencies relate to career success via job crafting. *Journal of Applied Psychology*, 66, pp. 168–195.
- Akkermans, J., Paradniké, K., Van der Heijden, B. I. J. M. & De Vos, A.** (2018) The Best of Both Worlds: The Role of Career Adaptability and Career Competencies in Students' Well-Being and Performance. *Front. Psychol.* 9:1678. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01678
- Bandura, A.** (2000). *L'autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Cecchi, D.** (2010). Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana. *Politica economica. Journal of Economic Policy*, 3, pp. 359-388. DOI: 10.1429/33587
- Collie, R. J., Holliman, A. J., & Martin, A. J.** (2017). Adaptability, engagement and academic achievement at university. *Educational Psychology*, 37(5), pp. 632-647.
- De Vos, A., & Soens, N.** (2008). Protean attitude and career success: the mediating role of self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 73, pp. 449-456. DOI: 10.1016/j.jvb.2008.08.00
- Galeazzi, S., & Ghiselli, S.** (2016). Ruolo della famiglia nelle scelte formative e nelle esperienze maturate durante il percorso di studio. In S. Nuti & A. Ghio (cur.), *Obiettivo mobilità sociale. Sostenere il merito per creare valore nel sistema Paese*. Bologna: Il Mulino
- Guglielmi, D., Chiesa, R., Camillo, F., Cammelli, A., & Sarchielli, G.** (2014). Validazione del questionario Individua i tuoi punti di forza del percorso di auto-orientamento "AlmaOrièntati". *Counseling*, 7 (2), pp. 211-230.
- Mignoli, G. P.** (2012). *Caratteristiche degli studenti all'ingresso e riuscita negli studi*. AlmaLaurea Working Papers, no 51. Tratto da www2.almalaurea.it/universita/pubblicazioni/wp/pdf/wp51.pdf
- MIUR** (2019). *Le iscrizioni al primo anno dei percorsi di istruzione e formazione – Anno Scolastico 2019/2020*, consultabile su www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/Le+iscrizioni+al+primo+anno+dei+percorsi+di+istruzione+e+formazione.pdf/38d3ba49-1d5d-fda5-c282-3efec2f1695d?version=1.1&t=1561644835282
- Neureiter, M., & Traut-Mattausch, E.** (2017). Two sides of the career resources coin: Career adaptability resources and the impostor phenomenon. *Journal of Vocational Behavior*, 98, pp. 56-69. DOI: 10.1016/j.jvb.2016.10.002
- Lent, R. W., & Brown, S. D.** (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), pp. 557.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R.** (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), pp. 353-387. DOI: <http://dx.doi.org.ez.statsbiblioteket.dk:2048/10.1037/a0026838>

- Savickas, M. L.** (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, pp. 247-259. DOI: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x
- Savickas, M. L.** (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research into work* (2nd ed., 147-183). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J.** (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, pp. 661–673. DOI: 10.1016/j.jvb.2012.01.011.
- Sullivan, S. E., & Baruch, Y.** (2009). Advances in career theory and research: a critical review and agenda for future exploration. *Journal of Management*, 35, pp. 1542–1571. DOI: 10.1177/0149206309350082

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11206

Il valore aggiunto delle scuole: l'analisi del contesto trentino

The value-added of schools: an overview of the Trentino context

Mattia Oliviero & Luciano Covi¹

Sintesi

L'organizzazione del sistema scolastico trentino per il secondo ciclo si pone come un *unicum* a livello nazionale per la rilevante componente di studenti iscritti a percorsi di Istruzione e Formazione Professionale oltre che ai licei e agli istituti tecnici. L'articolo si propone di analizzare i risultati dei test INVALSI nei vari indirizzi di studio sotto due aspetti diversi ma complementari. Da un lato vengono analizzati i risultati assoluti dei test mostrando come le differenze tra indirizzi al grado 10 siano già presenti negli studenti al grado 8. Dall'altro lato, il contributo analizza l'effetto delle scuole sull'apprendimento degli studenti al netto delle loro caratteristiche individuali. I risultati mostrano come il grado di efficacia delle scuole non rispecchi i punteggi medi assoluti ma esempi virtuosi possano essere individuati indipendentemente dal tipo di indirizzo.

Parole Chiave: INVALSI, Valore aggiunto, Test standardizzati, Livelli di apprendimento, Indirizzi di studio.

Abstract

Within the Trentino school system, the organization of the upper secondary education is something unique at a national level, due to the high share of students enrolled in Vocational and Training Courses. This paper investigates the results of the INVALSI Italian language and Mathematics tests, focussing on two different, though complementary aspects. On the one hand, the paper examines students' absolute scores by showing that the differences between upper secondary programs in the 10th grade are already present before the transition from lower to upper secondary education (8th grade). On the other hand, the paper aims at assessing the value-added provided by the school to students' achievements, net of their personal characteristics. The results show that the effectiveness of schools does not reflect students' absolute average scores, although remarkable achievements can be identified regardless of the school's curriculum.

Keywords: INVALSI, Value added, Standardized testing, Learning achievements, Secondary school curricula.

1. Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE), mattia.oliviero@iprase.tn.it

1. Introduzione

A livello internazionale si è sempre più diffusa la necessità di fornire ai sistemi educativi misurazioni standardizzate degli apprendimenti degli studenti. Questo allo scopo di evidenziare sistemi di eccellenza e punti di attenzione per fornire strumenti pratici e operativi che possano supportare insegnanti e scuole in una prospettiva di un miglioramento continuo dei processi di apprendimento e insegnamento (OECD, 2008).

A questo proposito la misura dell'efficacia (*effectiveness*) di un sistema di istruzione si pone come una sfida cruciale da un lato per la rendicontazione verso l'esterno (*accountability*) delle azioni formative intraprese dagli istituti scolastici - anche alla luce della crescente autonomia di gestione dell'area organizzativo-didattica - dall'altro per favorire e stimolare processi di autovalutazione che mirino al miglioramento dei punti di attenzione rilevati (Rosa & Silva, 2014).

La letteratura internazionale si è da tempo posta la questione che la scuola non è in grado di tenere sotto controllo tutti i fattori che potenzialmente possono influenzare l'apprendimento degli studenti². Nella valutazione di un'istituzione scolastica diventa infatti fondamentale distinguere ciò che attivamente può essere sviluppato dalla scuola - come la qualità delle azioni formative, didattiche e organizzative - da quei fattori che, pur avendo un effetto sull'apprendimento, sfuggono al controllo, come ad esempio le caratteristiche degli studenti e del contesto così come la preparazione pregressa (per approfondimenti si veda Willms & Raudenbush, 1989;

Hill & Rowe, 1996; Goldstein, 1997; David *et al.*, 2000; Hanushek & Raymond, 2002; Ricci, 2008).

In questa direzione a partire dal 2015 INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e formazione) - che si occupa di rilevare annualmente gli apprendimenti degli studenti italiani in Italiano e Matematica - fornisce ad ogni scuola sia i risultati assoluti sia i risultati netti che rappresentano quello che viene definito *effetto scuola* (o *valore aggiunto* della scuola). Se i risultati assoluti fanno riferimento alla misurazione dell'efficacia in termini "grezzi", la stima dell'effetto netto della scuola si può collegare al concetto di *efficacia relativa*, tenendo sotto controllo tutti quei fattori che non sono direttamente attribuibili alle azioni formative e didattiche messe in atto dall'istituzione scolastica.

Come si vedrà nel dettaglio in seguito, entrambe queste misure risultano rilevanti per comprendere due aspetti diversi ma complementari relativi ai livelli di apprendimento conseguiti dagli studenti e contribuiscono a creare un'immagine più completa ed esaustiva (Ricci, 2020).

Risulta di particolare interesse e rilevanza applicare il quadro presentato finora al sistema scolastico trentino, alla luce della sua peculiare organizzazione rispetto al panorama scolastico nazionale. Infatti, a partire dall'anno scolastico 2010-2011 la Provincia di Trento ha semplificato l'organizzazione relativa al secondo ciclo di istruzione in tre indirizzi di studio principali³: i Licei, l'Istruzione Tecnica e l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) con la graduale soppressione

degli Istituti Professionali. Anche alla luce di questo cambiamento, l'IeFP ha visto un incremento della percentuale di iscritti al primo anno (Fig. 1) passando dal 21% nell'anno scolastico 2005/2006 al 26% nell'anno scolastico 2018/2019. Nello stesso anno scolastico la percentuale di iscritti ai percorsi liceali e di istruzione tecnica si attestava rispettivamente al 42% e al 29%⁴.

La crescente importanza non solo numerica che il ramo dell'Istruzione e Formazione Professionale riveste nel panorama scolastico trentino, ha favorito l'accordo tra la Provincia autonoma di Trento, l'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRA-SE) e INVALSI che, a partire dall'anno scolasti-

co 2012/2013, vede coinvolti nelle rilevazioni INVALSI tutti gli studenti iscritti ai corsi IeFP.

Alla luce di queste premesse, il presente articolo si pone l'obiettivo dapprima di fotografare la situazione trentina al II° anno della scuola secondaria di secondo grado utilizzando i punteggi medi assoluti e sottolineandone le peculiarità; in seguito si concentrerà sul contributo specifico fornito dalla scuola - tenendo in considerazione l'indirizzo di studi - all'apprendimento dei suoi studenti indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali. Per mezzo del valore aggiunto sarà infatti possibile misurare il grado di efficacia della scuola sugli apprendimenti degli alunni.

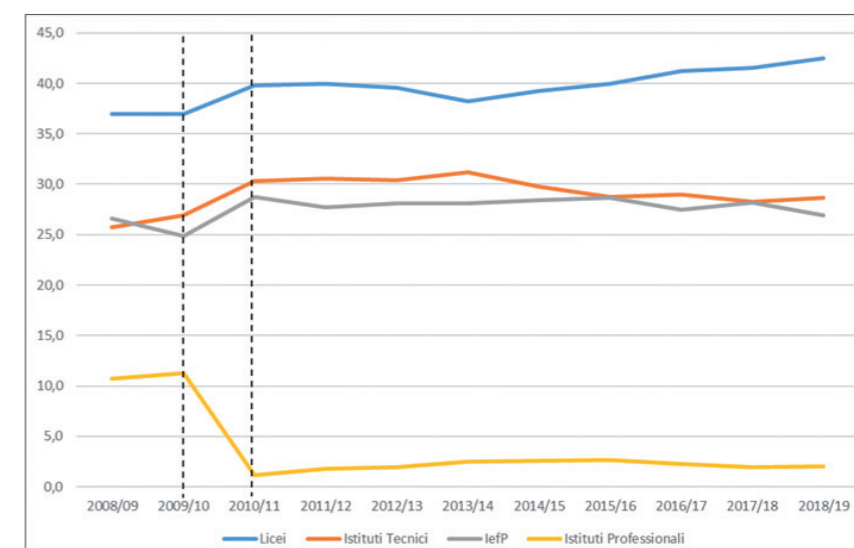


Fig. 1 - Percentuale di studenti iscritti al primo anno della scuola secondaria di secondo grado per indirizzo di studio in Provincia di Trento.

Fonte: elaborazioni su dati PAT, Dipartimento di Istruzione e Cultura

2. Nello specifico il filone di ricerca educativa internazionale a cui si fa riferimento viene solitamente definito *School Effectiveness Research* (SER) nell'ambito del quale si sono sviluppati i modelli per la stima del valore aggiunto (*value-added models*).

3. Delibera della Giunta Provinciale n. 2220, 11 settembre 2009.

4. Gli Istituti Professionali rappresentano la restante parte con due istituti che rappresentano circa il 3% degli iscritti al primo anno del secondo ciclo.

2. Valore aggiunto: premesse e misurazione

I risultati assoluti di una scuola o di un indirizzo nelle prove INVALSI di Italiano e Matematica possono essere dovuti all'efficacia delle azioni intraprese a livello scolastico ma possono anche essere frutto delle caratteristiche degli studenti, del loro livello di abilità pregresso e del background socio-economico-culturale della famiglia.

Per questo motivo l'analisi dei risultati assoluti delle scuole/indirizzi, che quindi non tiene in considerazione le caratteristiche degli studenti, risulta parziale e non sufficiente per comprendere pienamente l'efficacia dell'azione formativa ed educativa svolta dalle istituzioni scolastiche. Diventa quindi rilevante completare il quadro dei livelli di apprendimento fornendo non solo i risultati assoluti ma anche i risultati netti, cioè quella parte di risultato che non dipende dal contesto ma è attribuibile alle azioni specifiche della scuola (INVALSI, 2017; Martini, 2018; Ricci, 2020).

Nonostante le promettenti premesse circa le potenzialità e l'utilità pratica della misura del valore aggiunto, alcuni ricercatori hanno posto l'attenzione su alcune criticità relative in particolare all'utilizzo della misura del valore aggiunto come unico strumento di valutazione dei sistemi educativi (Gori *et al.*, 2003; Amrein-Beardsley, 2008; Corsini, 2008; Ricci, 2008; Hill *et al.*, 2011).

Gli aspetti problematici si concentrano sull'utilizzo della misura come strumento definitivo e risolutivo per la misurazione dell'efficacia scolastica. Oltre a questioni di tipo statistico-inferenziale, che verranno trattate

nello specifico nella sezione successiva, un elemento rilevante riguarda la valutazione dei sistemi educativi basata sugli *output* scolastici come indicatore dell'azione svolta dagli attori scolastici - modello *outcome-based* (OECD, 2008). Da questo approccio di valutazione emergono alcuni fattori che possono influenzare negativamente la validità della misurazione come ad esempio: i) l'effetto *coaching*: indirizzamento della didattica per formare gli studenti al test (*teaching to test*); ii) l'effetto *tunnel vision*: concentrazione dell'insegnamento sulle competenze oggetto di valutazione tralasciando le altre; iii) l'effetto *cheating*: anomalie che inficiano l'attendibilità dei risultati; iv) l'effetto *gaming*: comportamenti che mirano a potenziare l'operato della scuola escludendo dal test gli studenti che contribuirebbero a peggiorare gli esiti del test (Rosa, 2013).

È necessario precisare che questi rischi sono connessi a un utilizzo della misura del valore aggiunto in un sistema di premi e sanzioni che rischiano poi di accentuare questo tipo di comportamenti sulla base di comparazioni e graduatorie. È stato pertanto sottolineato come la misura del valore aggiunto possa rappresentare un'importante opportunità di crescita nel momento in cui questa venga integrata con un'adeguata formazione di docenti e dirigenti scolastici per la lettura dei dati, in modo da favorire processi interni di autovalutazione finalizzata all'analisi e al miglioramento del processo scolastico. Questo può avvenire nel momento in cui il dato quantitativo contribuisce ed ha come focus principale il miglioramento dei processi di insegnamento/apprendimento, e meno l'*accountability* in senso stretto (OECD, 2008).

La definizione operativa di *valore aggiunto* più diffusa e utilizzata è stata fornita da Grisay (1999) secondo il quale l'effetto scuola è rappresentato dai residui medi di un'analisi di regressione multilivello, vale a dire la differenza esistente tra i valori osservati in una scuola e i *valori attesi* o *predetti* - i risultati che questa scuola avrebbe dovuto teoricamente raggiungere se i suoi studenti avessero appreso tanto quanto gli studenti con le stesse caratteristiche e gli stessi livelli di abilità precedenti che hanno frequentato altre scuole.

Tuttavia, pensare di ridurre le performance di uno studente a una serie di tecniche statistico-matematiche appare alquanto riduttivo e semplicistico, peraltro, per mezzo di tecniche avanzate di analisi, è possibile isolare e quindi tenere sotto controllo la molteplicità di fattori che influenzano il rendimento e l'apprendimento degli studenti. Va specificato che le informazioni contenute nella misura di valore aggiunto devono essere lette e interpretate non in termini di causa ed effetto tra le variabili utilizzate e l'*outcome* di riferimento (esiti) ma in termini *associativi*. Inoltre i risultati, misurando il progresso degli studenti, forniscono degli strumenti utili su cui ciascuna scuola ha controllo diretto indipendentemente dal contesto socio-economico-culturale dei propri studenti.

Nelle prossime sezioni verranno presentati i dati e le tecniche di analisi utilizzate; successivamente, insieme ai risultati assoluti, verranno presentati i risultati netti per il contesto trentino considerato nel suo insieme, e infine verranno riassunti i risultati e i punti di attenzione più rilevanti emersi dalle analisi.

3. Dati e Metodi

Come già sottolineato nell'introduzione, in un'ottica di processi di apprendimento non ci si può limitare a un'analisi dei dati assoluti soprattutto quando si effettuano comparazioni che confrontano contesti con un forte grado di eterogeneità, come ad esempio i risultati di scuole di indirizzi di studio diversi. Molte sono infatti le caratteristiche in grado di avere un impatto sui livelli di apprendimento sia a livello individuale che a livello di contesto.

A questo scopo INVALSI, a partire dall'anno scolastico 2015-2016, ha iniziato a restituire i risultati delle prove di Italiano e Matematica alle scuole non solo in termini assoluti (valori "assoluti") ma anche in termini di valore aggiunto, azione resa possibile grazie al codice SIDI⁵ tramite il quale è possibile collegare prove svolte in diversi anni per gli stessi studenti consentendo così la creazione di una prospettiva longitudinale incredibilmente utile e preziosa.

Per calcolare il valore aggiunto - nel caso di questo articolo relativo al Grado 10 - sono stati stimati dei modelli di *regressione multilivello* (Goldstein, 2010) che possiedono la caratteristica di tenere in considerazione la struttura dei dati. Gli studi in ambito educativo hanno infatti per oggetto studenti che non sono tra loro isolati ma che sono solitamente raggruppati in classi, e le classi nelle scuole. La mancata considerazione di questa struttura gerarchica può portare a delle distorsioni che influenzano l'attendibilità dei risultati. È infatti assai probabile che studenti di uno stesso gruppo siano tra loro più simili rispetto a studenti che appartengono a gruppi diversi. Questo porta gli studenti appartenenti a uno

5. Codice univoco assegnato a ogni studente dal sistema SIDI del MIUR presente nell'Anagrafe Nazionale degli Alunni.

stesso gruppo a essere influenzati non solo dalle proprie caratteristiche individuali ma anche dalle caratteristiche contestuali proprie di quel gruppo.

Il valore aggiunto può essere calcolato utilizzando diversi livelli di aggregazione. Come accennato precedentemente, gli studenti sono raggruppati in classi e in scuole. Viene ritenuto che la misurazione più efficace sia a livello della classe poiché le scelte che vengono fatte sul piano didattico da parte degli insegnanti giocano un ruolo preponderante sugli apprendimenti degli studenti. Tuttavia in questa sede seguiremo quanto fatto da INVALSI, ovvero calcolare il valore aggiunto a livello di scuola utilizzando un modello di regressione multilivello a due livelli - studenti e scuole⁶ (Capperucci, 2017; Martini, 2018). Per misurare il valore aggiunto delle scuole relativo al contesto trentino ci siamo basati sul modello di stima utilizzato da INVALSI che utilizza un modello di regressione a due livelli - studenti e scuole.

I dati utilizzati fanno riferimento alle prove del

Grado 10 per l'anno scolastico 2018-2019 che sono state agganciate alle prove del Grado 8 svolte nell'anno scolastico 2016-2017. Utilizzando il codice SIDI sono state quindi unite le due prove per gli studenti con codice SIDI presente. A questo proposito bisogna specificare che le analisi comprendono solo studenti regolari che, cioè, nel percorso dal III anno della scuola secondaria di I grado al II anno della scuola secondaria di II grado non hanno accumulato anni di ritardo (Tab. 1).

4. Risultati

I risultati delle prove INVALSI sono espressi su una scala di Rasch⁷ analoga a quella utilizzata nelle indagini internazionali sugli apprendimenti (OCSE-PISA, IEA-TIMSS, ecc.). Il motivo alla base di questa scelta è quello di poter disporre di una stessa metrica per il risultato di ogni studente e il livello di difficoltà di ogni quesito al fine di poter effettuare comparazioni e analisi più robuste e informative.

Indirizzo di studi	Totale studenti rilevazione INVALSI	Numero studenti con codice SIDI	% sul totale
Licei scientifico e classico	1195	1099	92,0%
Altri licei	1143	927	81,1%
Istituti tecnici	1529	1228	80,3%
leFP	1594	916	57,5%

Tab. 1 - Numerosità e percentuale studenti di cui si dispone il codice SIDI al Grado 8 e al Grado 10.

6. A titolo esemplificativo, in appendice si possono trovare i risultati per il valore aggiunto a livello di classe (Figg. A1 e A2), risultato di una regressione a tre livelli: studente, scuola e classe. Questa rappresenta in letteratura un esempio di sintesi tra coloro che sostengono l'effetto scuola e coloro che spingono per l'effetto classe (Wright et al., 2006). Questa misura esula tuttavia dagli obiettivi di questo lavoro, rientrando nell'ambito della valutazione degli insegnanti. Inoltre, in letteratura è stato sottolineato come il valore aggiunto a livello di classe risulti maggiormente soggetto a errori statistici rispetto al livello superiore della scuola (Harris, 2011).

7. Il valore 200 rappresenta la media generale a livello nazionale.

4.1. Valori assoluti

I risultati generali per il contesto trentino vengono riportati tenendo in considerazione la prospettiva longitudinale a cui si faceva riferimento in precedenza⁸. La Fig. 2 e la Fig. 3 mostrano i valori medi assoluti per indirizzo degli stessi studenti in III secondaria di primo grado (Grado 8) e in II secondaria di secondo grado (Grado 10) rispettivamente per le prove di Italiano e Matematica. Pur trattandosi di dati riferiti all'intera popolazione degli studenti trentini, i risultati sono presentati con il relativo intervallo di confidenza alla luce delle forzate eliminazioni dovute alla mancanza del codice SIDI nei due punti di rilevazione nel tempo (cfr. Tab. 1). Esaminando i risultati, due sono le osservazioni da sottolineare alla luce delle premesse sottolineate nei paragrafi preceden-

ti. La prima è che le differenze nei punteggi medi esistenti tra i vari indirizzi al Grado 10 - sia nella prova di Italiano che in quella di Matematica - sono fortemente presenti già al grado 8. Questo suggerisce che, come ampiamente mostrato in contributi precedenti sia a livello nazionale che internazionale, nel momento della scelta della scuola secondaria di secondo grado vi è un processo di (auto)selezione degli studenti nei diversi indirizzi di studio sulla base di alcune caratteristiche che vedremo in dettaglio nella sezione successiva. La seconda importante considerazione che si può dedurre dall'osservazione dei risultati generali è che dal grado 8 al grado 10 si assiste a un leggero ma significativo aumento del punteggio medio⁹ che diventa particolarmente pronunciato per gli studenti dell'leFP soprattutto per la prova di Italiano.

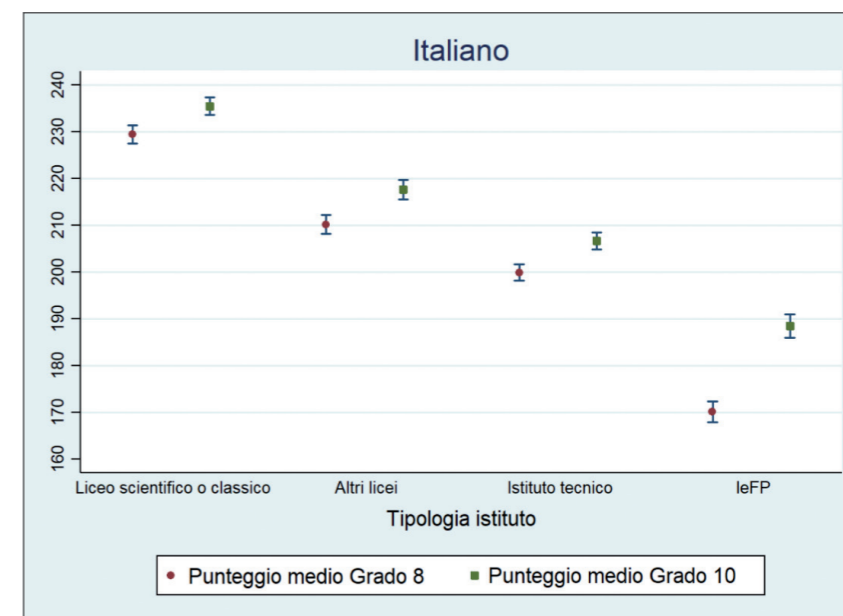


Fig. 2 - Punteggi medi assoluti in Italiano per indirizzo di studio degli stessi studenti al Grado 8 e al Grado 10.

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI

8. I risultati potranno quindi risultare lievemente diversi da quelli in cui viene considerata la totalità degli studenti (anche quindi studenti che hanno accumulato ritardo).

9. Questo confronto è da prendere con la dovuta cautela visto che le due prove, seppur standardizzate, non sono completamente comparabili mancando dell'ancoraggio necessario per rendere sulla stessa scala prove diverse (cfr. INVALSI, 2017).

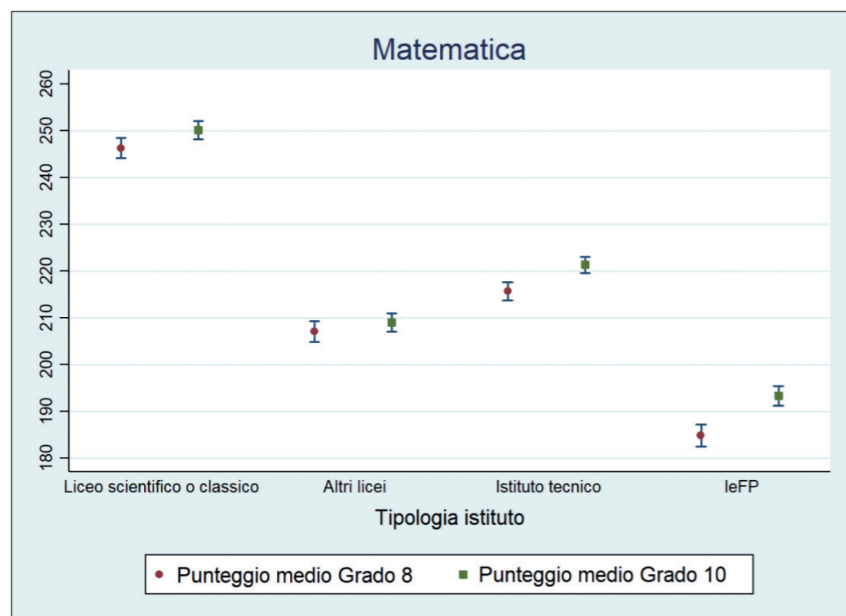


Fig. 3 - Punteggi medi assoluti in Matematica per indirizzo di studio degli stessi studenti al Grado 8 e al Grado 10.

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI

Alla luce di questi risultati diventa ancor più rilevante andare ad analizzare il ruolo svolto dalle caratteristiche individuali e contestuali e in quale misura esse sono responsabili delle differenze osservate nei punteggi assoluti tra indirizzi di studio.

4.2. Analisi multilivello

La stima del *valore aggiunto*, a differenza di quanto solitamente viene fatto nelle analisi INVALSI, non è stata calcolata separatamente per indirizzo di studi, ma gli studenti sono stati considerati globalmente e nei modelli è stata inserito un controllo per l'indirizzo di studi. Per il calcolo delle stime dei modelli multilivello sono stati inclusi gli studenti di cui si disponevano tutte le informazioni relative alle variabili di interesse. Vale la pena

sottolineare nuovamente come gli studenti oggetto delle analisi sono esclusivamente gli studenti regolari nel periodo intercorso tra il Grado 8 e il Grado 10.

Al fine di consentire una stima attendibile del valore aggiunto delle scuole sono state incluse solamente le scuole con almeno il 50% di studenti con informazioni presenti relativamente alle variabili di interesse (INVALSI 2017; Martini, 2018). Questo in particolare ha visto una diminuzione rilevante di istituti dell'leFP. Si è preferita tuttavia una stima attendibile di un numero inferiore di scuole piuttosto che stimare il valore aggiunto per tutte le scuole, ma con uno scarso livello di attendibilità. A questo proposito la Tab. 2 mostra il numero e la percentuale di scuole di cui è stato possibile stimare il valore aggiunto.

Indirizzo di studi	Italiano		Matematica	
	N scuole	% sul totale	N scuole	% sul totale
Licei scientifico (classico)	15	100%	14	100%
Altri licei	17	100%	18	100%
Istituti tecnici	18	100%	18	100%
leFP	9	34,6%	9	34,6%

Tab. 2 - Numero e percentuale di scuole di cui è stato possibile stimare il valore aggiunto in Italiano e Matematica per indirizzo di studi.

Nota: la categoria licei scientifico e classico per la prova di Matematica include solo i licei scientifici.

Per le analisi ci è sembrato opportuno non considerare gli istituti scolastici in senso stretto ma considerare, laddove un istituto presenti più indirizzi di studio, di suddividere lo stesso in più scuole. Ad esempio, se l'istituto A al suo interno comprende sia un liceo che un istituto tecnico, questa scuola è stata scorporata in due scuole distinte. Questo consente una stima più attendibile del

valore aggiunto medio di una scuola riducendo l'eterogeneità dovuta alla presenza di più indirizzi all'interno dello stesso istituto¹⁰.

La variabile dipendente utilizzata per le analisi multilivello è rappresentata dal punteggio su scala Rasch in Italiano e Matematica, mentre le variabili esplicative si suddividono in livello 1 (studenti) e livello 2 (scuole) come mostrato in Tab. 3.

Nome variabile	Descrizione
Livello 1 - studenti	
Punteggio Italiano Grado 8	Punteggio INVALSI al grado 8
Tipologia Istituto	Indirizzo di studio
Femmina	Genere dello studente
ESCS studente	Status socio-economico-culturale dello studente
Regolarità degli studi	Regolarità nel percorso di studi
Cittadinanza	Cittadinanza dello studente
Livello 2 - scuole	
ESCS medio d'Istituto	Status socio-economico-culturale medio dell'istituto
Punteggio Italiano G8 media d'Istituto	Punteggio medio INVALSI al grado 8 a livello di istituto
% stranieri	Percentuale stranieri a livello di istituto
% ritardatari	Percentuale studenti in ritardo a livello di istituto
% femmine	Percentuale di femmine a livello di istituto

Tab. 3 - Variabili di livello 1 e livello 2 utilizzate nei modelli di regressione multilivello.

10. Oltre alla problematica riferita a come catalogare un istituto che nell'offerta formativa presenta più indirizzi di studio.

Le Tab. 4a e 4b mostrano i risultati dell'analisi di regressione sui punteggi rispettivamente di Italiano e Matematica ottenute stimando tre diversi modelli: modello nullo con la sola informazione sull'indirizzo di studio (Modello A), modello A con l'aggiunta delle variabili per il livello 1 (Modello B) e modello B con l'aggiunta delle variabili per il livello 2 (Modello C). La prima osservazione riguarda la componente di varianza tra scuole, vale a dire la percentuale di variabilità tra i punteggi dovuta alle differenze tra scuole. Per il modello nullo (Modello A) si colloca su valori simili per la prova di Italiano (12,6%) e per quella di Matematica (13,1%). La restante parte di varianza invece è dovuta a differenze tra gli studenti all'interno delle scuole. Quello che risulta interessante osservare nei modelli multilivello è in quale misura le variabili introdotte nei modelli successivi sia a livello individuale (livello 1) che a livello di scuola (livello 2) siano in grado di spiegare la variabilità osservata nel modello nullo. Nello specifico le variabili individuali sono in grado di spiegare il 31,0% e il 38,7% della varianza tra gli studenti, e una quota maggiore, 68,8% e 65,3%, della varianza tra le scuole.

Nei modelli nulli è stata inserita anche la variabile relativa all'indirizzo di studio proprio alla luce del fatto che le analisi non sono state condotte separatamente per indirizzo di studi ma gli studenti sono stati considerati globalmente. Particolarmente interessante a questo proposito risulta osservare il cambiamento delle differenze tra indirizzi riscontrate nei modelli nulli con l'inserimento delle variabili nei modelli successivi. Se prendiamo, ad esempio, la differenza nel

punteggio medio tra Licei scientifico/classico e leFP, vediamo che per la prova di Italiano è di circa 40 punti che si riduce a circa 8 dopo l'inserimento delle variabili individuali e diventa addirittura positiva e non significativa dopo l'introduzione delle variabili a livello di scuola. Questo, in termini pratici, sta ad indicare che le differenze che si osservano nei valori medi generali tra indirizzi di studio (valori assoluti) sono spiegate interamente dalla diversa composizione degli studenti e della scuola. Per la prova di Matematica le differenze di partenza sono più elevate (da circa 34 punti per gli altri licei a circa 50 punti per leFP) e, pur subendo una notevole diminuzione, persistono anche dopo l'introduzione delle variabili considerate. Segnale questo che le variabili considerate non sono in grado di spiegare interamente le differenze esistenti nei risultati della prova di Matematica tra i vari indirizzi di studio. Tra le possibili spiegazioni è necessario considerare che le differenze che permangono possono riflettere le differenze esistenti nei curricula tra diversi contesti di matematica forte e debole.

Analizzando questi risultati si deve tuttavia tenere in considerazione che il campione di studenti dell'leFP è un campione particolarmente selezionato, dato che comprende solo gli studenti regolari e, in aggiunta, solo le scuole con almeno il 50% di osservazioni disponibili. Tuttavia, anche considerando tutte le scuole, mettendo quindi da parte momentaneamente la soglia del 50%, la riduzione delle differenze tra gli studenti Licei e leFP risulta particolarmente rilevante.

In questa sede l'attenzione posta all'effetto

delle singole variabili è marginale e le stesse vengono utilizzate come variabili di controllo per pulire dagli effetti di composizione. Inoltre, l'effetto delle singole variabili rappresenta una media degli studenti che frequentano i vari indirizzi di studio e che per questo potrebbe subire variazioni anche rilevanti a seconda dell'indirizzo considerato¹¹.

Tuttavia, osservando l'effetto delle variabili socio-demografiche, quello che emerge è che l'essere di genere femminile ha un effetto significativo positivo sul risultato sia della prova di Italiano che in quella di Matematica, a parità di altre condizioni. L'indicatore dello status socio-economico-culturale sembra avere un impatto non significativo sul punteggio in Italiano e Matematica, non perché non sia un fattore cruciale negli apprendimenti scolastici, quanto piuttosto per il fatto che il suo impatto è assorbito sia dagli effetti fissi dell'indirizzo

di studi sia, in misura maggiore, dal livello di abilità pregresso misurato al Grado 8. Come si può infatti osservare dalle statistiche descrittive (cfr. Tab. A1 e A2) studenti con un diverso background culturale tendono a scegliere alcuni percorsi scolastici piuttosto di altri e lo stesso vale per i punteggi ottenuti al Grado 8 (cfr. Figg. 2 e 3). Inoltre, in linea generale si evidenzia uno svantaggio per la prova di Italiano tra gli studenti stranieri di I generazione.

Infine, a livello di scuola di può notare che per la prova di Italiano il punteggio medio degli studenti al Grado 8 ha un effetto significativo e positivo sul punteggio in Italiano al Grado 10. Mentre per la prova di Matematica, al pari di tutte le altre caratteristiche, la percentuale di studenti in ritardo e di femmine a livello di istituto ha un impatto negativo sul punteggio individuale ottenuto.

11. La soluzione a questo problema è la predisposizione di modelli separati per indirizzo di studio, ma questo esula dagli obiettivi di questo lavoro che vede nel valore aggiunto il suo scopo principale.

	Modello A	Modello B	Modello C
Livello 1			
Punteggio Italiano Grado 8		0.55***	0.55***
Tipologia Istituto (rif. Licei scientifici/classici)			
Altri licei	-18.43***	-9.31***	-2.73
Istituti tecnici	-32.12***	-14.64***	-6.67*
leFP	-39.59***	-8.33**	8.30
ESCS dello studente		0.22	0.21
Femmina (rif. Maschio)		1.89*	1.97*
<i>Regolarità degli studi (rif. Regolare)</i>			
Anticipatario		12.25	12.68
Posticipatario		-3.26	-2.93
<i>Cittadinanza (rif. Italiano)</i>			
Straniero I generazione		-4.96*	-4.88*
Straniero II generazione		-1.24	-1.23
Dato mancante		-0.95	-0.98
Livello 2			
ESCS medio d'Istituto			-4.95
Punteggio Italiano G8 media d'Istituto			0.34**
% stranieri			-0.06
% ritardatari			0.25
% femmine			0.04
Varianza Livello 1	922.29	639.11	639.17
Varianza Livello 2	125.22		37.69
ICC	12,0%		
Riduzione varianza livello 1		30.7%	30.7%
Riduzione varianza livello 2			69.9%
Costante	236.05***	108.85***	38.85
Osservazioni	3,425	3,425	3,425
Numero di gruppi (scuola – indirizzo)	59	59	59

Tab. 4a - Risultati analisi regressioni multilivello a due livelli su punteggio Italiano al Grado 10.

Note: * = p-value < 0,05; ** = p-value < 0,01; *** = p-value < 0,001. Fonte: elaborazioni su dati INVALSI.

	Modello A	Modello B	Modello C
Livello 1			
Punteggio Matematica Grado 8		0.54***	0.53***
Tipologia Istituto (rif. Licei scientifici)			
Altri licei	-40.81***	-21.57***	-13.93***
Istituto tecnico	-33.69***	-16.17***	-15.42***
leFP	-50.16***	-20.94***	-15.60***
ESCS dello studente		-0.00	0.10
Femmina (rif. Maschio)		0.99	1.51*
<i>Regolarità degli studi (rif. Regolare)</i>			
Anticipatario		-5.21	-5.23
Posticipatario		-3.80	-3.51
<i>Cittadinanza (rif. Italiano)</i>			
Straniero I generazione		-1.42	-1.41
Straniero II generazione		-0.79	-0.58
Dato mancante		-0.08	-0.07
Livello 2			
ESCS medio d'Istituto			-0.68
Punteggio Matematica G8 media di scuola			0.07
% stranieri			-0.12
% ritardatari			-0.38**
% femmine			-0.12**
Varianza Livello 1	820.29	503.66	501.10
Varianza Livello 2	121.66		39.19
ICC	12.9%		
Riduzione varianza livello 1		38.6%	38.6%
Riduzione varianza livello 2			68.9%
Costante	249.60***	119.14***	111.66***
Osservazioni	3,364	3,364	3,364
Numero di gruppi (scuola – indirizzo)	59	59	59

Tab. 4b - Risultati analisi regressioni multilivello a due livelli su punteggio Matematica al Grado 10.

Note: * = p-value < 0,05; ** = p-value < 0,01; *** = p-value < 0,001. Fonte: elaborazioni su dati INVALSI.

4.3. Valore aggiunto

Il nostro riferimento per il calcolo della misura di valore aggiunto è rappresentato dal contesto trentino anche alla luce delle sue peculiarità presentate precedentemente. Per questo motivo, come già sottolineato, la stima del valore aggiunto è stata calcolata globalmente per tutte le scuole appartenenti a tutti gli indirizzi di studio¹².

La Fig. 4 mostra la misura del valore aggiunto per le 59 scuole considerate in questa analisi, ordinate secondo il loro valore medio. Al centro di ogni barra verticale si trova il valore medio dei residui di scuola al netto di tutte le caratteristiche individuali e di contesto mostrate in Tab. 3.

La barra verticale mostra invece l'intervallo di confidenza di ogni valore. Se le barre incrociano la linea orizzontale dello zero, questo sta ad indicare che il valore medio non è significativamente diverso da zero e quindi non possiamo affermare che sia diverso dalla media generale dei residui. Da questi due grafici possiamo notare che, sia per la prova di Italiano che di Matematica, la maggior parte delle scuole mostra valori non significativamente diversi da zero - tuttavia sono anche presenti scuole con valore aggiunto positivo (code di destra) e con valore aggiunto negativo (code di sinistra) anche se in numero decisamente inferiore.

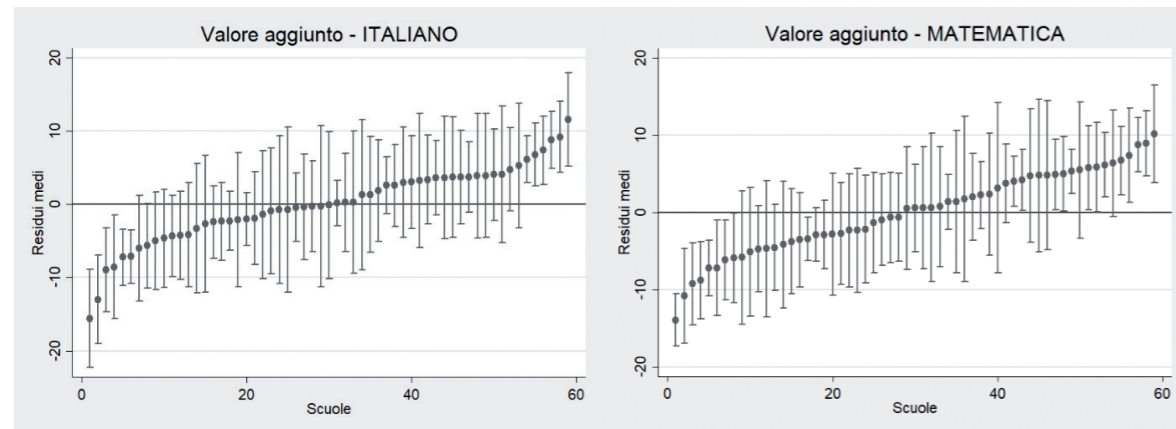


Fig. 4 – La misura del valore aggiunto con intervalli di confidenza al 95% per Italiano e Matematica.

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI

Al fine di fornire un'ulteriore chiave interpretativa dei risultati, per ogni scuola sono state incrociate le informazioni relative al valore aggiunto con il valore assoluto effettivamente osservato (Fig. 5 per l'Italiano e Fig. 6 per la Matematica). Le scuole sono rappresentate con colori e simboli diversi a seconda dell'indirizzo di studi. Inoltre, è stata aggiunta una linea verticale che rappresenta la media generale dei risultati osservati e una linea orizzontale che indica il valore zero del valore aggiunto. Le scuole quindi che si collocano a sinistra della linea verticale sono scuole che a livello di punteggio medio si pongono al di sotto della media generale, mentre a destra quelle con una media superiore. Le scuole invece che si posizionano al di sopra della linea orizzontale sono scuole con valore aggiunto positivo, mentre le scuole che si collocano al di sotto hanno un valore aggiunto negativo¹³.

Così facendo si vengono a creare quattro quadranti. Nel quadrante in alto a sinistra si collocano le scuole che, pur mostrando una media dei risultati inferiore alla media generale, hanno un valore aggiunto positivo; allo stesso modo nel quadrante in basso a destra

si posizionano le scuole che, pur avendo risultati superiori alla media, si caratterizzano per un valore aggiunto negativo. A puro titolo esemplificativo accanto a ogni scuola sono stati aggiunti dei numeri identificativi casuali che hanno il solo scopo di mostrare come la stessa scuola si collochi in modo molto diverso se si considera la prova di Italiano o di Matematica.

Andando quindi ad analizzare le Figg. 5 e 6 si può notare come il grado di eterogeneità tra le scuole - grado di dispersione dei simboli - risulti maggiore per la Matematica rispetto all'Italiano con i Licei scientifici (quadrati blu) che si distanziano maggiormente dalle altre scuole. Tuttavia, tra i Licei scientifici vi è anche una maggiore eterogeneità per quanto riguarda la misura del valore aggiunto con le scuole che si suddividono equamente tra valori aggiunti positivi e negativi. Questo meccanismo avviene anche per gli altri indirizzi, segnale che il valore aggiunto, e quindi il progresso medio degli studenti di una scuola, è scarsamente correlato al punteggio assoluto osservato. Questo è confermato anche dai bassi valori di correlazione tra il punteggio medio assoluto e la misura di valore aggiunto mostrati nella Tab. 5.

12. I due Istituti Professionali trentini non sono inclusi in questa analisi.

13. Scuole con un valore aggiunto positivo o negativo non necessariamente mostrano valori significativamente diversi da zero (cfr. Fig. 4).

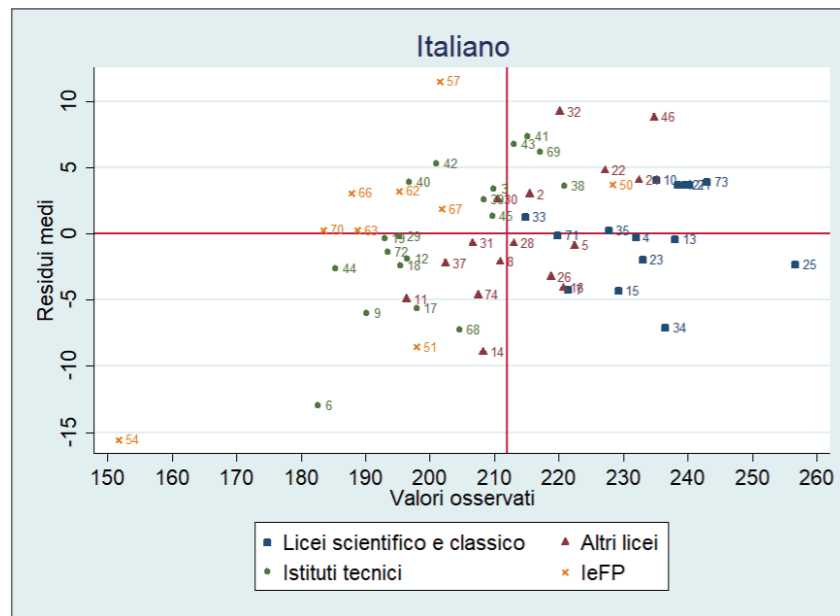


Fig. 5 - Incrocio tra la misura del valore aggiunto e il punteggio assoluto osservato a livello di scuola in Italiano per indirizzo di studio.

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI

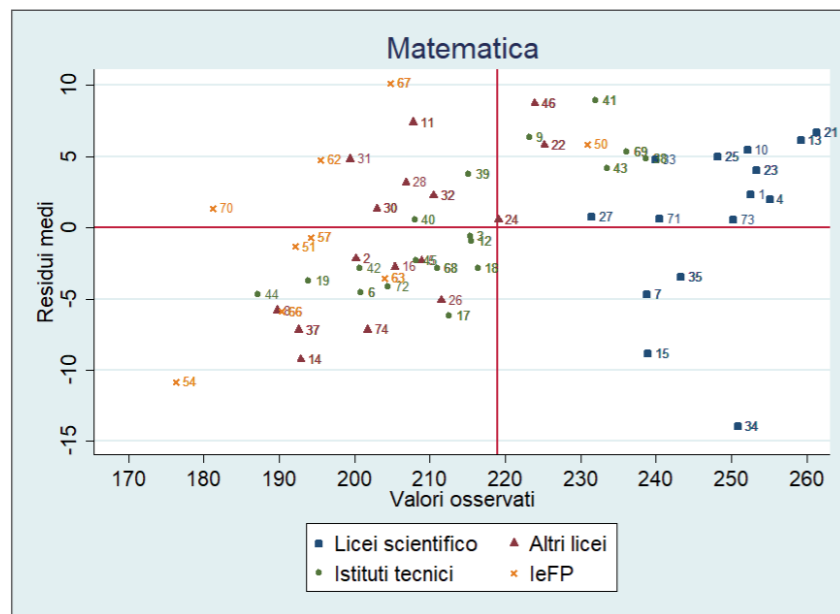


Fig. 6 - Incrocio tra la misura del valore aggiunto e il punteggio assoluto osservato a livello di scuola in Matematica per indirizzo di studio.

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI

Indirizzo di studio	Italiano	Matematica
Licei scientifico e classico	-0.05	0.13
Altri licei	0.53	-0.06
Istituti tecnici	0.03	-0.25
IeFP	-0.17	-0.17

Tab. 5 - Coefficiente di correlazione a ranghi (Tau di Kendall) della graduatoria delle scuole in base a punteggio assoluto e valore aggiunto.

Fonte: elaborazioni su dati INVALSI

Nello specifico, la correlazione è stata calcolata tra un'ipotetica graduatoria per il punteggio medio assoluto e per il valore aggiunto medio della scuola¹⁴. La misura assume valori da -1 - in caso di massima *divergenza* (posizione opposta nelle due variabili ordinali) - a +1 - in caso di *convergenza* massima (stessa posizione nelle due variabili ordinali).

Questa misura riflette i risultati mostrati nelle Figg. 5 e 6. Infatti, la maggior parte dei valori si attesta intorno al valore zero e quindi sta ad indicare uno scarso legame tra la posizione che una scuola assume basandosi sul punteggio medio assoluto e il valore aggiunto medio della scuola. In termini pratici questo sta ad indicare, ad esempio, che il fatto di aver conseguito punteggi assoluti medi al di sopra della media non corrisponde a ottenere valori aggiunti positivi, così come è valido anche il contrario.

5. Conclusioni

L'organizzazione del sistema scolastico trentino per quanto riguarda il secondo ciclo si pone come un unicum a livello nazionale con il ramo dell'IeFP, che rappresenta quasi il 30% degli iscritti al primo anno. Diventa

quindi importante analizzare il livello degli apprendimenti degli studenti nei vari indirizzi di studio sotto due aspetti diversi ma complementari: i risultati assoluti delle prove INVALSI e la misura del valore aggiunto delle scuole.

Inizialmente questo lavoro si è concentrato sui risultati INVALSI assoluti per indirizzo di studio in un'ottica longitudinale, disponendo quindi di informazioni sui livelli di apprendimento in più punti nel tempo. Questo ha consentito, ad esempio, di evidenziare come le differenze in termini di punteggi assoluti tra gli indirizzi di studio della scuola secondaria di secondo grado siano già evidenti al Grado 8. Non solo, le differenze sembrano essere più ampie a questo livello rispetto al Grado 10 dove vi è una tendenza, più evidente per l'Italiano, a una riduzione del *gap* in particolare per l'IeFP.

Tuttavia, non tenere in considerazione il contesto in cui una scuola opera può portare a considerare inefficaci scuole che operano in una cornice più sfavorevole. L'analisi del valore aggiunto presentata nella seconda parte del presente contributo ha rimarcato l'importanza di considerare con particolare attenzione modalità secondo le quali le scuole

14. La misura utilizzata è il coefficiente di correlazione a ranghi (tau di Kendall) che analizza il grado di coincidenza della posizione occupata dai valori della distribuzione ordinata di due variabili (Martini, 2018).

Appendice

vengono comparate rispetto ai risultati conseguiti (Ricci, 2020). Infatti, i risultati del contesto trentino hanno mostrato come il valore aggiunto di una scuola sia scarsamente legato ai risultati assoluti osservati. Questo indica come il valore aggiunto delle scuole trentine abbia un effetto “trasversale” tra i vari indirizzi di studio e come, quindi, appaia essere maggiormente indicativo e informativo delle azioni specifiche messe in atto dalle scuole.

L'utilizzo del valore aggiunto non può però prescindere dalla consapevolezza dei limiti e delle potenzialità di questa misura. Infatti, l'analisi del valore aggiunto può rappresentare un'informazione preziosa a patto che le misurazioni su cui esso si basa possano essere ritenute valide e attendibili. Alcuni comportamenti opportunistici possono emergere nel momento in cui, a partire dalla misura del valore aggiunto, si instauri un sistema di premi e sanzioni come conseguenza dei risultati raggiunti - come nel caso di alcuni Paesi anglosassoni nei quali, a partire dai risultati, vengono stilate delle vere e proprie graduatorie rese pubbliche e utilizzate per distribuire risorse economiche (Gori *et al.*, 2003). Tuttavia, se i risultati degli *output* scolastici

vengono adeguatamente supportati da una formazione di docenti e dirigenti sul loro utilizzo e sulla loro lettura, e beneficiano di una prospettiva longitudinale, possono rappresentare un insieme di informazioni rilevanti per il miglioramento e l'analisi del processo scolastico (Harris, 2011).

Risulta pertanto estremamente importante sottolineare come l'intento di questa analisi non sia quello di creare una classifica delle scuole sulla base dei valori aggiunti, ma quello di favorire una riflessione operativa mostrando come il valore aggiunto di una scuola - con tutti i limiti e le considerazioni espressi precedentemente - non sia collegato ai risultati assoluti raggiunti dalla stessa, ma sia una misura dell'effetto della scuola al netto di tutte le differenze che caratterizzano gli studenti che la frequentano. È auspicabile quindi che il sistema di valutazione esterno possa essere utilizzato funzionalmente dalle scuole in modo che si possa favorire una sintesi virtuosa che vede come fine ultimo l'implementazione di azioni educative e formative nel continuo miglioramento dei processi di apprendimento e insegnamento (OECD, 2008).

Variabili	Licei scientifico e classico		Altri licei		Istituti Tecnici		IeFP		Totale	
	media	Dev. Stand.	media	Dev. Stand.	media	Dev. Stand.	media	Dev. Stand.	media	Dev. Stand.
Punteggio Italiano Grado 10	234.11	31.96	215.45	32.98	203.77	32.82	188.50	36.11	211.78	36.72
Punteggio Italiano Grado 8	229.42	32.01	210.18	31.63	199.88	30.96	170.46	31.61	203.49	37.74
ESCS studente	0.60	0.84	0.25	0.88	0.07	0.83	-0.29	0.86	0.20	0.90
Sesso	1.50	0.50	1.83	0.38	1.36	0.48	1.39	0.49	1.51	0.50
Regolare	0.96	0.21	0.84	0.37	0.82	0.39	0.86	0.34	0.87	0.34
Anticipatorio	0.00	0.00	0.00	0.03	0.00	0.03	0.00	0.06	0.00	0.03
Posticipatorio	0.04	0.21	0.16	0.37	0.18	0.39	0.13	0.34	0.13	0.34
Italiano	0.94	0.23	0.88	0.32	0.88	0.33	0.81	0.39	0.88	0.32
Straniero I gen.	0.01	0.10	0.03	0.17	0.03	0.18	0.07	0.25	0.03	0.18
Straniero II gen..	0.04	0.20	0.07	0.25	0.08	0.27	0.09	0.29	0.07	0.25
ESCS istituto	0.51	0.26	0.29	0.20	0.11	0.17	-0.31	0.23	0.19	0.35
Punteggio Italiano medio Grado 8 istituto	222.77	16.96	206.29	17.36	195.25	11.18	170.93	10.00	200.11	22.60
Percentuale stranieri	3.87	2.23	6.52	4.69	11.37	5.26	16.24	8.82	9.27	7.07
Percentuale posticipatori	4.44	3.56	16.52	7.22	5.88	5.33	13.50	7.89	9.52	7.88
Percentuale femmine	46.19	7.98	66.88	9.43	32.06	20.65	36.84	30.90	44.83	23.18

Tab. A1 - Statistiche descrittive prova di Italiano per indirizzo di studio.

Variabili	Licei scientifico e classico		Altri licei		Istituti Tecnici		IeFP		Totale	
	media	Dev. Stand.	media	Dev. Stand.	media	Dev. Stand.	media	Dev. Stand.	media	Dev. Stand.
Punteggio Italiano Grado 10	234.11	31.96	215.45	32.98	203.77	32.82	188.50	36.11	211.78	36.72
Punteggio Italiano Grado 8	229.42	32.01	210.18	31.63	199.88	30.96	170.46	31.61	203.49	37.74
ESCS studente	0.60	0.84	0.25	0.88	0.07	0.83	-0.29	0.86	0.20	0.90
Sesso	1.50	0.50	1.83	0.38	1.36	0.48	1.39	0.49	1.51	0.50
Regolare	0.96	0.21	0.84	0.37	0.82	0.39	0.86	0.34	0.87	0.34
Anticipatorio	0.00	0.00	0.00	0.03	0.00	0.03	0.00	0.06	0.00	0.03
Posticipatorio	0.04	0.21	0.16	0.37	0.18	0.39	0.13	0.34	0.13	0.34
Italiano	0.94	0.23	0.88	0.32	0.88	0.33	0.81	0.39	0.88	0.32
Straniero I gen.	0.01	0.10	0.03	0.17	0.03	0.18	0.07	0.25	0.03	0.18
Straniero II gen..	0.04	0.20	0.07	0.25	0.08	0.27	0.09	0.29	0.07	0.25
ESCS istituto	0.51	0.26	0.29	0.20	0.11	0.17	-0.31	0.23	0.19	0.35
Punteggio Italiano medio Grado 8 istituto	222.77	16.96	206.29	17.36	195.25	11.18	170.93	10.00	200.11	22.60
Percentuale stranieri	3.87	2.23	6.52	4.69	11.37	5.26	16.24	8.82	9.27	7.07
Percentuale posticipatori	4.44	3.56	16.52	7.22	5.88	5.33	13.50	7.89	9.52	7.88
Percentuale femmine	46.19	7.98	66.88	9.43	32.06	20.65	36.84	30.90	44.83	23.18

Tab. A2 - Statistiche descrittive prova di Matematica per indirizzo di studio.

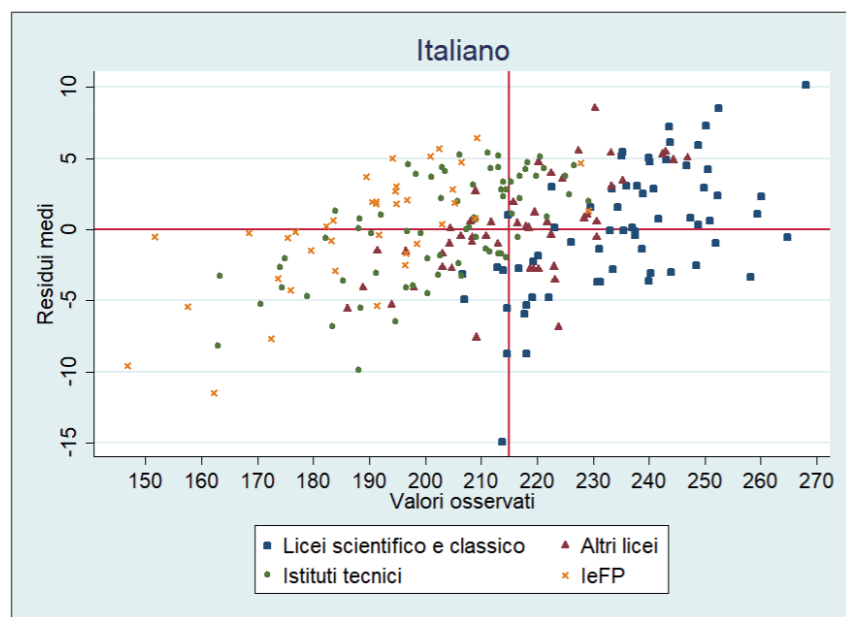


Fig. A1 - Incrocio tra la misura del valore aggiunto e il punteggio assoluto osservato a livello di classe in Italiano per indirizzo di studio.

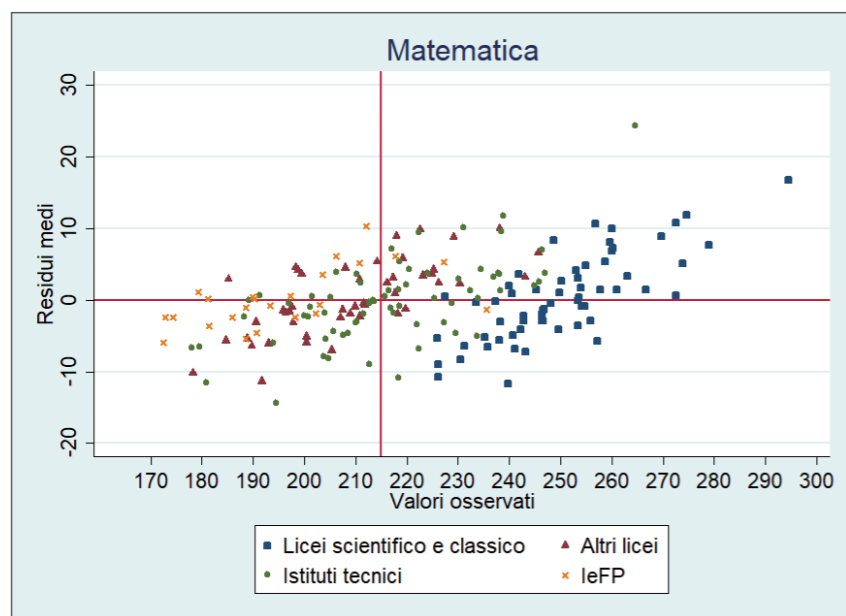


Fig. A2 - Incrocio tra la misura del valore aggiunto e il punteggio assoluto osservato a livello di classe in Matematica per indirizzo di studio.

Bibliografia

- Amrein-Beardsley, A.** (2008). Methodological concerns about the education value-added assessment system. *Educational researcher*, 37(2), pp. 65-75.
- Capperucci, D.** (2017). Valutazione degli apprendimenti e calcolo del valore aggiunto nelle rilevazioni nazionali per il primo ciclo d'istruzione. *Form@re*, 17(3).
- Corsini, C.** (2008). L'impiego del valore aggiunto nella valutazione dell'efficacia scolastica: problemi e prospettive. In G. Domenici & R. Semeraro (cur.), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*, pp. 605-615.
- David, R., Teddlie, C., & Reynolds, D.** (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Hove, UK: Psychology Press.
- Goldstein, H.** (1997). Methods in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 8(4), pp. 369-395.
- Goldstein, H.** (2010). *Multilevel Statistical Models*, 4th ed. Wiley.
- Gori, E., Crema, F., & Vidoni, D.** (2003). Quali prospettive dalla ricerca sulla qualità e l'efficacia della scuola per la costruzione di sistemi di Accountability dell'istruzione, *No Profit*, 1. Rimini: Maggioli.
- Grisay, A.** (1999). Comment mesurer l'effet des systèmes scolaires sur les inégalités entre élèves?. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp. 113-138). Bruxelles: De Boeck
- Hanushek, E. A., & Raymond, M. E.** (2002). Improving educational quality: How best to evaluate our schools?. In *Education in the 21st century: Meeting the challenges of a changing world* (pp. 195-247).
- Harris, D. N.** (2011). *Value-Added Measures in Education: What Every Educator Needs to Know*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Hill, P. W., & Rowe, K. J.** (1996). Multilevel modelling in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 7(1), pp. 1-34.
- INVALSI** (2017). *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2016-2017*. Rapporto risultati.
- Martini, A.** (cur.) (2018). *L'effetto scuola (valore aggiunto) nelle prove Invalsi 2018*. Invalsi.
- OECD** (2008). *Measuring improvements in learning outcomes. Best practices to assess the value-added of schools*. Paris: OECD Publications Service.
- Ricci, R.** (2008). *La misurazione del valore aggiunto nella scuola*, Program Education, Fondazione Giovanni Agnelli Working Paper, n.9, 12.
- Ricci, R.** (2020). *Risultati INVALSI assoluti o contestualizzati? Servono entrambi, per scopi diversi*. Editoriale Invalsi, Gennaio 2020. Retrieved from: <https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2020/01/Risultati-INVALSI-assoluti-o-contestualizzati.pdf>
- Rosa, A., & Silva, L.** (2014). Uno studio longitudinale sul valore aggiunto come misura di efficacia scolastica: risultati ed elementi di problematicità. *Italian Journal of Educational Research*, (12), pp. 169-184.
- Willms, J. D., & Raudenbush, S. W.** (1989). A longitudinal hierarchical linear model for estimating school effects and their stability. *Journal of educational measurement*, 26(3), pp. 209-232.
- Wright, S. P., Sanders, W. L., & Rivers, J. C.** (2006). Measurement of academic growth of individual students toward variable and meaningful academic standards. *Longitudinal and value added models of student performance*, pp. 385-406.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11203

‘Io penso che sia importante riuscire a portare avanti i propri sogni senza abbandonarli’. Un’indagine nazionale sul punto di vista dei Care Leavers

‘I think it’s important to pursue your dreams without giving them up’. A national survey on the point of view of Care Leavers

Luisa Pandolfi¹

Sintesi

Il titolo del presente contributo riporta la testimonianza di una ragazza cresciuta in una comunità per minori e che ha partecipato all’indagine nazionale che ha coinvolto 100 *Care Leavers* di varie regioni italiane. *Care Leavers* indica i giovani neomaggiorenni che lasciano il sistema protetto di cura e tutela e si trovano a dover diventare ‘grandi’ e adulti in tempi rapidi.

La ricerca, che rappresenta lo sviluppo di precedenti indagini esplorative sul tema, mette in luce, attraverso il punto di vista di coloro che hanno vissuto direttamente l’esperienza, i principali fattori protettivi che incidono sul raggiungimento di esiti positivi al termine dei percorsi di accoglienza educativa residenziale e nella fase di transizione alla vita autonoma. Allo stesso tempo, i dati quantitativi raccolti delineano un quadro composito delle traiettorie biografiche del

campione coinvolto, che offre numerosi spunti di riflessione in merito alla valutazione di efficacia delle misure di supporto messe in campo dai servizi educativi e sociali. I risultati emersi consentono di individuare, in un’ottica sistemica, alcuni elementi centrali su cui concentrare l’attenzione per implementare e migliorare le pratiche professionali, la qualità dell’accoglienza e le politiche di intervento, al fine di consentire a questi giovani di attraversare e percorrere il delicato ingresso nella vita indipendente, garantendo loro, per l’appunto, il diritto di sognare e di crescere in contesti di opportunità costruttive per il loro futuro.

Parole chiave: Autonomia, Comunità per minori, Fattori protettivi, Care Leavers, Resilienza.

1. Università degli Studi di Sassari, lupandolfi@uniss.it

Abstract

The title of this paper quotes the words of a girl who grew up in a youth residential care and participated in the national survey involving 100 Care Leavers from various Italian regions. The phrase “Care Leavers” refers to young people who leave the protected residential care system and have to become “grown-up” quickly.

This research work, which is the development of previous exploratory investigations on the topic, highlights, through the views of young people leaving the care system, the main protective factors related to achieving positive outcomes in the transition to autonomous life.

At the same time, the quantitative and qualitative data collected in the study highlight a very composite picture of the life experiences

of the sample involved, thus offering food for thought regarding the evaluation of the effectiveness of the educational and social support services implemented.

The results, as evaluated in a systemic perspective, suggest highlight some key elements on which to focus attention to improve professional practices and the quality of residential care services and policies, in order to support care leavers in the process of transition, guaranteeing them the right to dream and grow up in contexts of constructive opportunities for their future.

Keywords: Autonomy, Residential care, Protective factors, Care leavers, Resilience.

1. Riferimenti

Il tema dell’accompagnamento all’autonomia dei giovani che, con il raggiungimento della maggiore età, concludono un percorso educativo all’interno delle strutture residenziali per minori investe e chiama in gioco, in particolar modo, la riflessione pedagogica e la ricerca educativa, considerato che le comunità per minori si configurano come contesti che accolgono bambine e bambini, ragazze e ragazzi che si trovano a vivere una situazione di svantaggio per la temporanea mancanza di riferimenti familiari stabili e funzionali, a cui si aggiungono spesso vissuti traumatici di incuria, violenze, abbandoni. Le comunità per minori si configurano come un segmento importante dell’intero sistema di tutela dei minori che si attiva nei casi di emanazione di un provvedimento di allontanamento dalla propria famiglia di origine da parte dell’autorità giudiziaria; si tratta di servizi educativi che offrono una risposta qualificata di cura e di intervento, definita per tempi e obiettivi e orientata alla protezione, allo sviluppo e alla promozione del percorso di crescita di minori e famiglie vulnerabili.

In letteratura, le comunità vengono definite come dispositivo esistenziale, relazionale, progettuale, pragmatico (Tibollo, 2015) e come ambiente terapeutico globale (Bastiani & Taurino, 2009); costrutti che evidenziano come la pratica professionale si declini in molteplici dimensioni che prendono forma a partire dallo spazio di vita quotidiano in cui si costruiscono il senso e l’intenzionalità del lavoro educativo. Si tratta di un lavoro educativo che si confronta con bisogni educativi

speciali che derivano da processi evolutivi interrotti, feriti, rallentati e da traiettorie biografiche costellate spesso da difficoltà e ostacoli.

Ma cosa accade quando questi ragazzi diventano maggiorenni, nelle situazioni in cui non sia possibile un rientro nella famiglia di origine, né strade alternative, come l’affidamento etero-familiare o l’adozione?

È in queste situazioni che si parla di accompagnamento all’autonomia; un accompagnamento, però, che nel nostro Paese non è stabilito e garantito a livello legislativo per tutti, ma viene realizzato da singole progettualità e buone prassi locali e/o regionali, con una forte spinta che proviene dall’associazionismo.

La regione Sardegna è l’unica in Italia ad aver consolidato una normativa specifica (L.R. 11 maggio 2006, n. 4, art. 17, comma 2) per il finanziamento e la realizzazione di percorsi triennali di accompagnamento all’autonomia². Recentemente, a livello nazionale, è stata implementata una sperimentazione di interventi in favore di coloro che, al compimento della maggiore età, vivono fuori dalla famiglia di origine sulla base di un provvedimento dell’autorità giudiziaria, finanziati nell’ambito del Fondo per la Lotta alla Povertà e all’Esclusione Sociale (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Istituto degli Innocenti di Firenze, 2019)³.

Seppur con alcune peculiarità differenti, si tratta, in entrambi i casi, di interventi multidimensionali nel lungo periodo (tre anni) che hanno la finalità di prevenire condizioni di povertà e di marginalità sociale dei *care leavers*, consentendo loro di completare il percorso di crescita verso l’autonomia mediante un sup-

2. Cfr. <https://delibere.regione.sardegna.it/protected/43403/0/def/ref/DBR43305/>

3. Documentazione reperibile al seguente link: <https://www.minori.gov.it/it/minori/interventi-sperimentale-favore-dei-care-leavers>

porto specifico e individualizzato che prevede: la centralità del giovane protagonista nel proprio progetto di vita; il supporto materiale ed economico; l'inserimento attivo nella società (attraverso la prosecuzione degli studi o l'inserimento lavorativo); l'affiancamento da parte di un tutor specializzato; il coinvolgimento della rete dei soggetti e delle relazioni che ruotano intorno al giovane.

Anche rispetto alla diffusione di conoscenze scientifiche e dati di ricerca su questo tema, l'Italia inizia a muovere i primi passi solo negli ultimi 10 anni (Belotti & Mauri, 2019; Pandolfi, 2015; Bastianoni & Zullo, 2012; Premoli, 2009).

Nel panorama internazionale, soprattutto in ambito anglosassone, invece, già da circa un ventennio esistono delle buone prassi consolidate sia per ciò che concerne gli aspetti di tutela legislativa⁴, che per gli studi sul campo; è qui che è stato coniato il termine *care leavers*, che indica, per l'appunto, i giovani neomaggiorenni che lasciano il sistema protetto di cura.

Si segnala, altresì, la costituzione nel 2003 dell'INTRAC (*International Research Network on Transitions to Adulthood from Care*)⁵ che si propone di promuovere la ricerca internazionale sul tema della transizione dalla cura all'età adulta, (*care-leaving*), al fine di raggiungere i seguenti obiettivi:

- facilitare il dialogo e lo scambio tra ricercatori di diversi Paesi che si occupano del *leaving-care*;
- creare opportunità per la pubblicazione e la divulgazione di studi nazionali, internazionali e comparativi sui percorsi di transizione dei giovani *care leavers*;

- promuovere l'utilizzo dei risultati e delle evidenze della ricerca scientifica sul tema per informare e migliorare la politica e la pratica.

Le piste di indagine empirica condotte finora si sono concentrate, nello specifico, sui processi protettivi e di rischio che incidono nel periodo di cura e di tutela e nella fase di transizione, al fine di individuare i principali elementi predittivi di esiti positivi o negativi, di successo e/o insuccesso dei percorsi di autonomia. Strettamente correlata a tali aspetti è la valutazione dell'efficacia di politiche/programmi e progetti rivolti ai *care leavers*, della pratica professionale e della metodologia di intervento all'interno dei servizi educativi residenziali. In tal senso, stanno acquistando sempre più rilevanza approcci di ricerca e valutativi di tipo partecipativo, basati sull'ascolto e la valorizzazione delle esperienze, dei vissuti e delle opinioni dei soggetti protagonisti.

Alcune ricerche recenti (Stein, 2019; Baker, 2017) si propongono di valutare l'impatto, mediante la comparazione di evidenze con meta-analisi transnazionali, delle pratiche associate alla promozione di successo e resilienza nella fase di transizione dal sistema di cura e tutela al percorso di autonomia, tracciando un *framework* dei principali fattori predittivi che contribuiscono alla costruzione di basi solide ed al conseguimento di risultati di vita positivi, che si compone delle dimensioni di seguito riportate:

- *Stability*, ossia la stabilità e la continuità nel sistema di cura e di tutela, che si traduce nell'evitare ai minori continui spostamenti da una comunità all'altra o da famiglia affidataria a

comunità. Una meta-analisi condotta su 92 studi internazionali (Jones, Everson-Hock, Papaionnou *et al.* 2011; Ward, 2009) mette in evidenza come questo aspetto sia cruciale per lo sviluppo dell'identità e per compensare le carenze relazionali e gli stili di attaccamento disfunzionali sperimentati durante l'infanzia, attraverso la costruzione di legami sicuri con figure educative e adulti significativi stabili del contesto di accoglienza.

- *Educational success*, ovvero il raggiungimento di obiettivi scolastici e formativi/professionali, che si configura come un importante fattore di resilienza perché influisce sul senso di autostima e di autoefficacia personale, oltre che permettere di migliorare e ampliare le prospettive di vita futura, in quanto l'acquisizione di competenze e di un titolo di studio/qualifica professionale facilita l'inserimento nel mondo del lavoro e lo svolgimento di mansioni e ruoli in linea con le proprie potenzialità e attitudini. Eppure, diverse ricerche (O'Higgins, Sebba & Luke, 2015) mostrano come sia ancora esigua la percentuale di minori, in carico al sistema di tutela, che raggiungono traguardi alti in ambito scolastico (percorsi di istruzione secondaria di secondo grado e universitari), con la presenza, al contrario, di elevati tassi di ripetenze, ritardi e abbandoni scolastici. Questo elemento è in parte associato anche alla dimensione della stabilità esaminata

precedentemente, poiché è chiaro che cambiare spesso il contesto di accoglienza determina anche dover cambiare il contesto scolastico e le relazioni instaurate con docenti e compagni, accentuando in tal modo vissuti di disorientamento e demotivazione.

- *Involving young people*, che si declina nel coinvolgimento e nella partecipazione attiva dei ragazzi nei processi decisionali che riguardano la loro vita, così come nella progettazione del proprio percorso individuale sia all'interno dei servizi educativi che nella fase di transizione verso l'autonomia. Ma il coinvolgimento e la partecipazione sono intese anche a livello più ampio, nell'ascoltare la voce dei ragazzi rispetto alla qualità dell'accoglienza e delle politiche di supporto per l'autonomia, oltre che nella possibilità di considerarli come *'peer-researchers'*. Rispetto a quest'ultimo punto diversi autori (Dixon, 2015; Munro, Pinkerton *et al.*, 2011) mostrano come i *care leavers* apportino un contributo significativo ai ricercatori professionisti in diverse fasi del processo di ricerca, nello specifico: nella fase di analisi del quadro teorico, partendo dalla loro esperienza di vita, possono offrire diverse chiavi di lettura e di interpretazione del tema/argomento oggetto dell'indagine; nella fase di costruzione degli strumenti (questionari, tracce per le interviste, ecc..) possono fornire un importante supporto nel

4. Si vedano il Children (Leaving Care) Act 2000 ed il Children and Young People (Scotland) Act 2014 .

5. <https://globalintrac.com/>

rimodulare e integrare eventuali domande e verificarne la comprensibilità e chiarezza del linguaggio utilizzato (soprattutto se saranno rivolte ad altri *care leavers*); nella fase di analisi dei risultati il loro sguardo può essere utile per individuare i punti di connessione tra le evidenze emerse e le possibili implicazioni/ricadute a livello di pratica professionale e di politiche sociali, così come assume grande rilevanza la loro partecipazione anche nella fase di presentazione e disseminazione dei risultati della ricerca. Le esperienze condotte in tal senso sottolineano che il ruolo di *peer researchers*, per essere realmente efficace e stimolo di crescita anche per gli stessi *care leavers*, dovrebbe essere ricoperto da giovani che, in qualche modo, hanno già elaborato e dato un senso al loro viaggio nel mondo dell'accoglienza e della transizione verso l'età adulta.

- *Positive relationships*, ossia aiutare i giovani a creare e sviluppare reti sociali positive, ma anche mantenere una continuità relazionale con le figure significative e con i propri riferimenti affettivi.
- *Life skills*, ovvero l'insieme di competenze e abilità necessarie per lo sviluppo personale e per affrontare le sfide della vita indipendente, come: saper gestire la casa, cucinare, prendersi cura di se stessi e della propria salute, gestire il denaro e gli impegni,

raggiungere un buon livello di autostima ed autoefficacia personale, avere delle aspirazioni e degli obiettivi da raggiungere.

- *Preparing and supporting - 'not just at the time of living care' and 'into adulthood'*, vuol dire che la costruzione delle basi per l'autonomia avviene molto prima del raggiungimento della maggiore età mediante una preparazione graduale che accompagna nelle pratiche quotidiane e affianca nella narrazione della propria storia a comprenderne i perché; una preparazione che progetta insieme al giovane un percorso verso l'autonomia che sappia far interagire in modo organico le relazioni, le risorse e le dinamiche presenti nel contesto di vita del giovane mediante la definizione di obiettivi e tempi concreti e realistici. L'ultima parte *'into adulthood'* richiama la necessità che questi percorsi di supporto e affiancamento prevedano la presenza di figure professionali specializzate (come un tutor per l'autonomia) e abbiano una prospettiva a lungo termine nonché siano continuativi e sistematici nel tempo.

Si tratta di elementi da non intendersi in modo deterministico, bensì in un'ottica sistemica, poiché sono tra di loro interconnessi e assumono significato non sulla base della semplice 'assenza o presenza' in termini quantitativi, ma in relazione alla storia vita del ragazzo o della ragazza, alla sua dinamica evolutiva e al suo contesto di appartenenza.

2. Obiettivi della ricerca

L'indagine 'Uscire dalle comunità per minori: il punto di vista dei care leavers' prende le mosse dagli esiti di una precedente ricerca condotta nella Regione Sardegna, che aveva consentito di elaborare una matrice/framework di fattori ed indicatori predittivi per l'accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori⁶.

I principali obiettivi perseguiti sono i seguenti:

- vagliare a livello più ampio il framework di processi protettivi e/o di rischio connessi con la buona riuscita dei percorsi di autonomia;
- far emergere il punto di vista dei care leavers sugli aspetti di maggiore incidenza nello sviluppo di autonomia e resilienza nei giovani che concludono l'esperienza di accoglienza educativa residenziale;
- produrre maggiore conoscenza scientifica sui percorsi di accompagnamento all'autonomia e fornire indicazioni utili per migliorare gli interventi a livello di politica sociale e di pratica professionale.

3. Fasi e campione della ricerca

Considerata l'esigenza di raggiungere un alto numero di soggetti si è scelto di utiliz-

zare, come tecnica di rilevazione, il questionario. Sulla base dello scopo dell'indagine, il questionario è stato inizialmente costruito attraverso la declinazione degli elementi e fattori del *framework* e del quadro teorico in costrutti, indicatori e item.

Il campione è stato individuato in giovani di età compresa tra i 18 e i 25 anni che avevano vissuto un'esperienza di accoglienza all'interno di una comunità per minori, ma che al momento della compilazione del questionario fossero già usciti dalla struttura residenziale.

La strategia di ricerca privilegiata è stata quella di tipo partecipativo, basata sulla collaborazione circolare tra ricerca e pratica che, a livello metodologico, si declina nel tentativo di elaborare dispositivi in grado di integrare riflessione teorica ed esperienza educativa, adottando un approccio dialettico e superando la tradizionale distinzione netta fra quanti costruiscono il processo e coloro che a vario titolo vi partecipano come fonti informative (Hammersley, 2002; Baldacci, 2014). In tal senso, la costruzione e definizione dello strumento è stata condivisa con un gruppo ristretto di *care leavers senior*, coinvolti grazie all'Associazione Agevolando, nata per iniziativa ex-ospiti di comunità per minorenni e/o famiglie affidatarie⁷.

Nello specifico, è stata realizzata una somministrazione pilota/pre-test dello strumento a 8 giovani con caratteristiche analoghe ai soggetti della ricerca, allo scopo di calibrare

6. Il progetto di ricerca 'Varcare il ponte. Analisi valutativa e strumenti di interpretazione dei progetti di inclusione sociale' è stato realizzato nell'ambito della L.R. 7/2007 "Promozione della ricerca scientifica e dell'innovazione tecnologica in Sardegna" e si è articolato in diverse fasi. Una prima fase descrittiva (2010-2011), in cui è stata realizzata una mappatura dei progetti di accompagnamento all'autonomia finanziati e realizzati in un arco temporale definito attraverso l'analisi documentale di circa 100 progetti per l'autonomia. La seconda fase di approfondimento qualitativo (2011-2012) è stata, invece, realizzata attraverso la raccolta di 65 traiettorie biografiche dei soggetti coinvolti nei progetti (giovani e operatori), al fine di accedere al punto di vista dei protagonisti. A due anni di distanza si è ritenuto opportuno ritornare sugli esiti delle prime due fasi dello studio attraverso un'indagine di follow-up (2014), per ricavare altri elementi utili al fine di comprendere le direzioni di sviluppo, gli esiti e i significati dei percorsi di autonomia. Cfr. Pandolfi L. (2015), *Costruire resilienza. Analisi e indicazioni per l'accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori*, Milano, Guerini Scientifica.

7. Cfr. <http://www.agevolando.org/>

meglio i contenuti, il linguaggio delle domande, verificarne la comprensibilità, integrarne o eliminarne alcune, oltre che variare le modalità di risposta e monitorare i tempi di compilazione. Alle ragazze e ai ragazzi coinvolti in questo “processo di calibrazione” (Trincherò, 2002, p. 199) sono state spiegate le finalità dell’indagine ed è stato, altresì, chiesto loro se le domande del questionario fossero ritenute rilevanti rispetto agli scopi e ai problemi conoscitivi che guidavano l’indagine.

Questa fase della ricerca si è rivelata molto utile, in quanto ha consentito di arrivare a una versione definitiva del questionario più adeguata rispetto alla realtà da esplorare proprio grazie alla partecipazione dei *care leavers*, in qualità di *‘peer-researchers’*.

Il questionario è stato successivamente implementato su supporto elettronico, con l’utilizzo di Google drive.

Relativamente all’individuazione di un campione che fosse sufficientemente rappresentativo e considerate le difficoltà di utilizzare una strategia di estrazione casuale, in quanto non era disponibile una lista di tutti i soggetti appartenenti alla popolazione, si è scelto un campione non probabilistico ragionato, in quanto rispondeva alla necessità di coinvolgere soggetti aventi le caratteristiche precedentemente descritte. Nello specifico sono state utilizzate le due tecniche di campionamento sotto riportate.

- *Campionamento ad elementi rappresentativi*: sono stati scelti i soggetti rappresentativi ai fini della ricerca, ovvero ragazze e ragazzi di età compresa tra i 18 e i 25 anni che avevano concluso un percorso edu-

cativo all’interno di una comunità per minori. La scelta e il coinvolgimento dei partecipanti non sono stati semplici, sia perché si trattava di giovani che non vivevano più all’interno delle strutture educative residenziali, sia perché l’adesione era su base volontaria. A livello nazionale, è stato possibile reperire i soggetti da coinvolgere grazie al supporto delle sedi locali dell’Associazione Agevolando delle seguenti regioni: Veneto, Emilia Romagna, Campania e Trentino Alto Adige. In Sardegna, grazie alla collaborazione della Direzione Generale delle Politiche Sociali, è stata richiesta la disponibilità ai servizi sociali comunali a diffondere il questionario tra i beneficiari dei progetti di accompagnamento all’autonomia finanziati con il programma “Prendere il volo”. Sia a livello nazionale che regionale è stato utile anche il contributo fornito dalle équipes educative delle comunità per minori dei vari territori, al fine di intercettare i giovani con i quali erano ancora in contatto.

- *Campionamento a valanga*: attraverso questa tecnica sono stati chiesti agli stessi giovani coinvolti nella somministrazione del questionario altri nominativi di *care leavers* da coinvolgere, valorizzando il sistema di relazioni tra i soggetti, particolarmente utile per raggiungere quelle ragazze e quei ragazzi che si trovavano fuori dal sistema dei servizi e/o che non erano all’interno di percorsi/

progetti di accompagnamento all’autonomia.

Il questionario on-line è stato inviato all’indirizzo mail dei soggetti che hanno accettato di far parte dell’indagine ed auto compilato in forma anonima. Il campione è stato integrato durante la stessa fase di compilazione dello strumento, con una progressiva estensione del numero dei partecipanti man mano che diventava possibile raggiungere nuovi soggetti interessati e disponibili alla compilazione.

La somministrazione e relativa compilazione del questionario sono state avviate nel mese di giugno 2017 e si sono concluse nel mese di dicembre 2018, con il raggiungimento della numerosità campionaria di 100 questionari compilati, considerati validi ai fini dell’elaborazione dei dati.

4. Strumento di ricerca e analisi dei dati

La struttura del questionario si articola nelle seguenti 7 sezioni:

1. *dati personali*, che comprendono sia le variabili ascritte (età, genere, regione di residenza) che dati socio-ambientali (condizione abitativa attuale, età dell’inserimento in comunità ed età al momento dell’uscita; motivazione dell’inserimento e tempo di permanenza in comunità, eventuali spostamenti in diverse comunità ed eventuale condizione di genitorialità precoce);
2. *la vita in comunità*, che esplora le competenze di autonomia apprese

durante il percorso educativo, il livello di partecipazione sperimentato e la qualità relazionale percepita;

3. *le relazioni con gli altri*, che concentra l’attenzione sulle figure di riferimento presenti nella vita dei ragazzi, sul livello di continuità delle relazioni mantenute dopo l’uscita dal percorso di accoglienza e sul legame con la famiglia di origine;
4. *lavoro e formazione*, in cui si indaga il percorso scolastico e/o formativo svolto durante il periodo di permanenza in comunità ed eventuali titoli di studio conseguiti;
5. *sviluppo personale*, che attiene all’insieme delle dimensioni che contribuiscono alla costruzione della propria identità personale (consapevolezza dei propri vissuti, autostima e auto-efficacia);
6. *l’uscita dalla comunità*, che riguarda la fase di transizione dal contesto protetto all’autonomia e i sentimenti provati, le misure di accompagnamento all’autonomia messe in campo e le aspirazioni, i progetti e/o i desideri per il futuro;
7. *aspirazioni, progetti e/o desideri per il futuro e osservazioni libere*, spazio in cui è stato chiesto ai rispondenti di esprimere liberamente le proprie aspirazioni e desideri personali ed eventuali osservazioni e/o testimonianze, con la possibilità di integrare o approfondire argomenti affrontati nel questionario, ritenuti utili.

In particolare, le sezioni da 2 a 6 sono

state elaborate partendo dalle aree in cui si concentrano i principali fattori di protezione e di rischio dei percorsi di accompagnamento educativo in comunità e nella fase di dimissione; al termine di ciascuna di queste sezioni è stato chiesto ai partecipanti di esprimere il livello di importanza (su una scala da 1 - per niente importante, a 5- molto importante) attribuito alle dimensioni esplorate per intraprendere una vita autonoma.

In totale il questionario comprende 85 domande, articolate in chiuse e aperte; scale di Likert, scale di frequenza e con differenziale semantico. La raccolta dei dati è avvenuta in modo automatico mediante la registrazione on line dei questionari compilati, con caricamento su matrice dati delle risposte chiuse ed elaborazione testuale delle risposte aperte. Il processo di analisi e interpretazione ha messo in luce la distribuzione delle variabili (distribuzione di frequenza e percentuali), la significatività e la relazione tra i fattori indagati e i temi ricorrenti, in un confronto costante con il quadro teorico che ha guidato la ricerca. La codifica del testo delle risposte aperte si è basata sulla classificazione in categorie dei segmenti informativi, individuando le unità di codifica maggiormente significative.

5. Esiti emersi

L'esperienza di chi ha vissuto una parte della propria vita in comunità e si trova ad affrontare la complicata fase di ingresso nella vita adulta ci restituisce una visione d'insieme interessante del tema affrontato, portando alla luce dati ed elementi di riflessione strettamente interrelati con gli assunti della cornice

di riferimento in cui è stata delineata l'indagine sul campo.

5.1. Dati personali

I 100 rispondenti hanno un'età compresa tra i 18 e i 25 anni, il 60% appartiene alla fascia di età 18-21 anni. Rispetto al genere, il 67% sono maschi e il 33% femmine. Vivono nelle seguenti regioni: Sardegna, Veneto, Emilia Romagna, Campania e Trentino Alto Adige.

Relativamente alla condizione abitativa al momento della compilazione del questionario, emerge come la maggior parte dei rispondenti viva in autonomia: il 25% in un appartamento da soli; il 20% in un appartamento condiviso con altri coinquilini. Il 13% si trova, invece, in una comunità di alta autonomia. Il 30% dichiara di essere ritornato a vivere nella propria famiglia di origine e il 12% presso una famiglia affidataria. Il dato relativo al rientro presso la famiglia di origine invita sicuramente a riflettere sulle motivazioni, ossia: era l'unica alternativa dopo la maggiore età oppure realmente sono avvenuti dei cambiamenti migliorativi da parte delle figure genitoriali?

È interessante soffermarsi anche sull'età del primo ingresso in comunità; infatti alla domanda "Quanti anni avevi quando sei entrata/o in comunità?" le risposte sono distribuite nel seguente modo:

- Meno di 13 anni: 55%
- Da 13 a 15 anni: 24%
- Da 16 a 17 anni: 21%

Si evince, dunque, come più della metà dei ragazzi è arrivato in comunità quando era ancora bambino o preadolescente. Correlato

a tale dato è quello della durata della permanenza in comunità; alla domanda "Per quanto tempo hai vissuto in comunità?" le risposte sono:

- Meno di 2 anni: 17%
- Da 2 a 4 anni: 16%
- Oltre i 4 anni: 67%

Si sottolinea la criticità legata a tempi molto lunghi di permanenza, che addirittura vanno oltre i 4 anni per più della metà dei rispondenti; tempi che si pongono in contraddizione con la caratteristica della temporaneità dell'intervento e con la durata massima di 24 mesi prevista dalla normativa.

Relativamente all'età al momento dell'uscita dalla comunità, poco più della metà dei care leavers aveva 18 anni; solo l'11% meno di 18 anni e il 20% 19 anni. La percentuale restante si colloca tra i 20 anni e oltre.

Per ciò che concerne le motivazioni dell'inserimento in comunità, emerge quanto segue:

- il 55% dei ragazzi è arrivato in comunità per problematiche familiari;
- il 23% in seguito a un affidamento fallito;
- il 16% di loro si trovava nella situazione di minori stranieri non accompagnati;
- il 6% a causa di problematiche di tipo penale.

Colpisce la percentuale elevata di ragazzi che hanno alle spalle un affidamento familiare che ha avuto un esito negativo, soprattutto se si pensa alle ricadute in termini di sentimenti abbandonici e di rifiuto che questo può alimentare e di insicurezza nei legami affettivi, come sottolinea una delle testimonianze libe-

re scritte nella parte finale del questionario:

«Io ho girato tante comunità (più di 10); in alcune comunità sono stato bene, in altre per niente. Spesso scappavo dalle comunità, altre volte mi mandavano via loro perché mi comportavo male. Alla fine dopo che cambi tante comunità non ha più senso quel tipo di percorso. Forse non accettavo di stare in comunità perché era stata una decisione dei miei genitori affidatari che non mi volevano più» [M, 22 anni].

Strettamente legata a questi dati è la criticità che emerge riguardo alla dimensione della stabilità dell'accoglienza, infatti alla domanda "Hai vissuto sempre nella stessa comunità?" il 52% dei rispondenti dichiara di non aver vissuto sempre nella stessa comunità e, di questi, il 48% afferma di aver vissuto in due diverse strutture; il 16% in tre diverse strutture e il 36% è addirittura transitato, durante il proprio percorso in accoglienza, in più di tre diverse strutture. Quest'ultimo è sicuramente un dato che desta preoccupazione, in quanto si è visto come la stabilità e la continuità nel contesto di accoglienza si configurino come importanti fattori protettivi, mentre i continui spostamenti da una comunità all'altra o da famiglie affidatarie a comunità risultano essere potenziali fattori di rischio di esiti di vita negativi.

5.2. La vita in comunità

Relativamente alla dimensione della vita in comunità, i fattori protettivi considerati dai rispondenti come 'molto importanti' (livello 5 di scala con differenziale semantico) ai fini del raggiungimento dell'autonomia, sono i seguenti:

- imparare le principali attività di gestione della vita quotidiana;
- partecipare in modo attivo alle decisioni del proprio percorso di vita;
- costruire relazioni di fiducia con almeno un educatore di riferimento.

Alla richiesta “Indica quali sono, secondo te, le tre attività di gestione della vita quotidiana più utili da imparare per la vita autonoma”, le risposte più frequenti si concentrano sui seguenti aspetti: la cura personale e la gestione della casa (saper usare gli elettrodomestici, saper fare la spesa e cucinare); la gestione dei soldi e la gestione delle pratiche burocratiche.

In merito all’aspetto della partecipazione, considerato come dimensione rilevante del percorso educativo in comunità, alla domanda “In comunità hai partecipato in modo attivo alle decisioni che riguardavano il tuo percorso di vita?” il 20% dei rispondenti ha dichiarato di aver sempre partecipato in modo attivo alle decisioni che riguardavano il proprio percorso di vita, il 39% ha affermato di essere stato coinvolto “spesso”, il 28% ha sostenuto di aver partecipato solo “a volte”, il 7% “raramente” e il 6% “mai”.

Riguardo, infine, alla sfera relazionale della vita in comunità, si evince la centralità dei legami instaurati, infatti la quasi totalità dei giovani ha affermato di aver costruito delle relazioni di fiducia con almeno un educatore di riferimento e delle relazioni significative con gli altri ragazzi ospiti della struttura.

5.3. Le relazioni con gli altri

Il quadro teorico di riferimento evidenzia

l’importanza che il contesto comunitario sapia costruire intorno ai ragazzi delle relazioni significative, sia con gli educatori, che con la rete esterna, garantendo stabilità e sicurezza, in quanto la capacità di far fronte alle difficoltà si sviluppa e si fortifica in tutte le esperienze in cui matura la consapevolezza di non essere soli e di poter contare su qualcuno. In tale prospettiva, i care leavers confermano come gli elementi della sfera relazionale considerati ‘molto importanti’ (livello 5 di scala con differenziale semantico) per il percorso di autonomia siano i seguenti: avere delle persone adulte di riferimento su cui poter contare; avere degli amici su cui poter contare e mantenere i rapporti con gli educatori e con la comunità dopo l’uscita.

L’85% dei ragazzi ha dichiarato di avere delle persone di riferimento su cui poter contare (in prevalenza amici, educatori e volontari) e il 67% complessivo dei rispondenti afferma di aver mantenuto i rapporti con la comunità e con gli educatori dopo l’uscita, posizionandosi nei valori “molto spesso” e “spesso” nella scala di frequenza indicata.

Emerge la continuità dei rapporti mantenuti con la comunità e con gli educatori dopo l’uscita (per il 70% dei ragazzi), mentre per ciò che concerne la continuità dei rapporti con la figura dell’assistente sociale dopo l’uscita, più della metà dei giovani (il 56%) risponde negativamente.

Alla domanda “Quando sei uscito dalla comunità hai provato sentimenti di isolamento?”, il 30% risponde ‘a volte’ e il 24% ‘spesso’.

Infine, discordanti appaiono i pareri riguardo all’importanza attribuita al mantenere i rapporti con la propria famiglia di origine.

Infatti, alla domanda “Attualmente, i rapporti con la tua famiglia di origine come sono?” il 53% dei care leavers si distribuisce tra le opzioni di risposta ‘Molto frequenti’ e ‘Frequenti’, il 14% indica ‘Abbastanza frequenti’ e il 33% dei rispondenti si posiziona tra ‘Poco frequenti’ e ‘Assenti’. Quest’ultimo dato può essere interpretato anche alla luce delle risposte fornite alla domanda rappresentata nella Fig. 1.

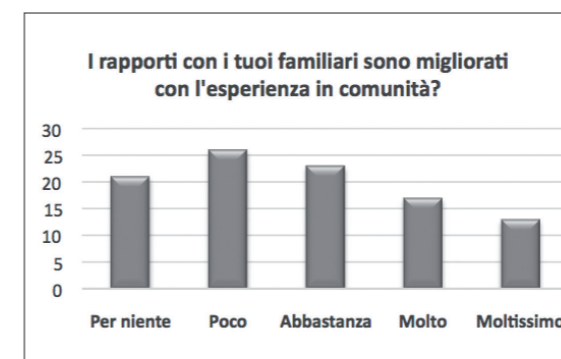


Fig. 1

Si evince come per gran parte degli intervistati il legame con la famiglia di origine abbia subito lievi cambiamenti migliorativi durante il percorso di accoglienza e, a tal proposito, ci si potrebbe chiedere se ciò derivi dalla difficoltà delle famiglie a superare le proprie inadeguatezze oppure dalla carenza di progetti di supporto e recupero delle funzioni genitoriali attivate dai servizi. In queste situazioni un eventuale ricongiungimento potrebbe essere fallimentare e frustrante per i ragazzi e le ragazze che, avendo sperimentato un percorso di crescita personale, si ritroverebbero in un ambiente familiare rimasto immutato e cristallizzato nelle proprie difficoltà e inadeguatezze.

5.4. Lavoro e formazione

L’inserimento lavorativo e la formazione scolastica/professionale rappresentano dei nodi cruciali nei percorsi di autonomia e tale centralità viene confermata anche dagli esiti raccolti, come si può osservare nelle Figg. 2 e 3.

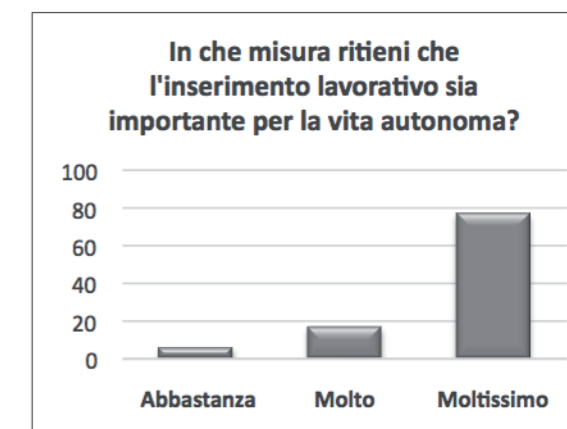


Fig. 2

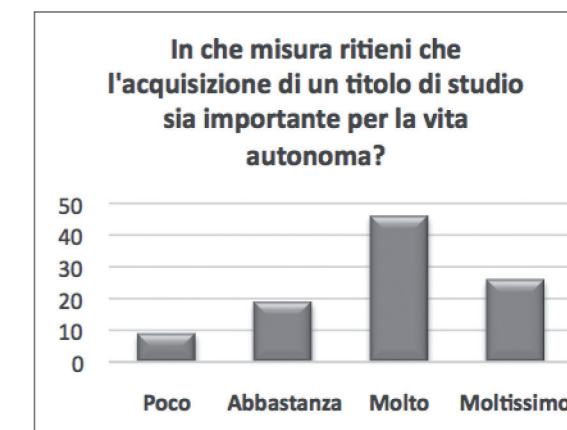


Fig. 3

Si può notare come, in una scala di Likert con opzione di scelta da ‘per niente’ a ‘moltissimo’, i giovani rispondenti mostrino un alto livello di consapevolezza dell’importanza, in particolare, dell’accesso al mondo lavorativo, strettamente legato alla possibilità di raggiungere un’indipendenza economica.

Allo stesso tempo, anche la rilevanza attribuita all'acquisizione di un titolo di studio appare significativa, in considerazione del fatto che spesso i ragazzi che vivono in comunità hanno sperimentato l'insuccesso scolastico⁸. Dai risultati dell'indagine, si evince come il percorso educativo in comunità abbia favorito dei cambiamenti positivi nella situazione scolastica, come mostrano i dati riportati nelle Figg. 4 e 5.

Sicuramente, rimane ancora basso il numero dei ragazzi che riesce ad acquisire un diploma di scuola secondaria. Dall'analisi delle variabili (in questa domanda i

rispondenti avevano la possibilità di indicare più opzioni di risposta) si evince come una buona percentuale di coloro che hanno conseguito il diploma di licenza media hanno successivamente anche intrapreso un percorso di formazione professionale, conseguendo la relativa qualifica.

Resta un 10% di ragazzi che dichiara di aver abbandonato qualsiasi tipologia di percorso formativo.

Rispetto alla situazione scolastica e/o lavorativa dei giovani al momento della loro partecipazione all'indagine empirica, il quadro è riportato nelle Figg. 6 e 7.

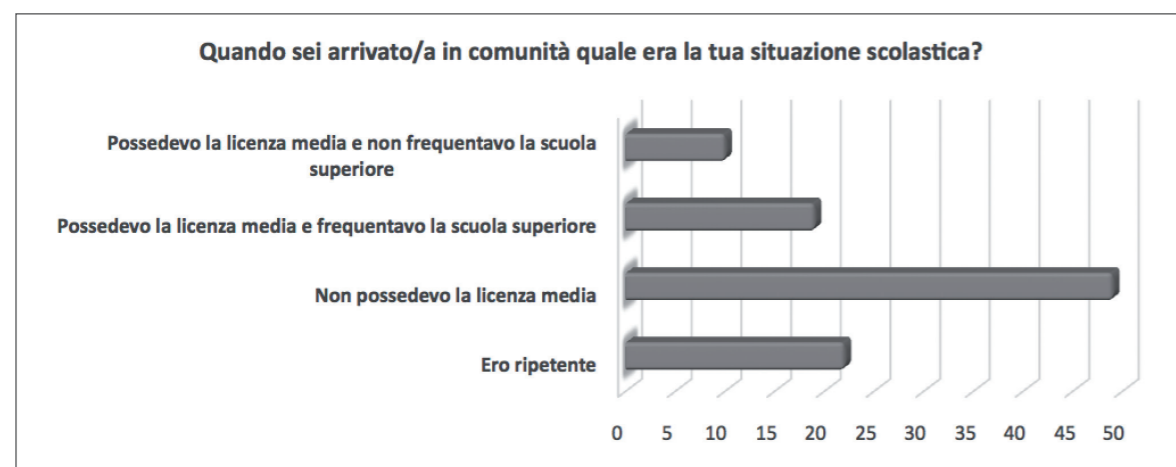


Fig. 4

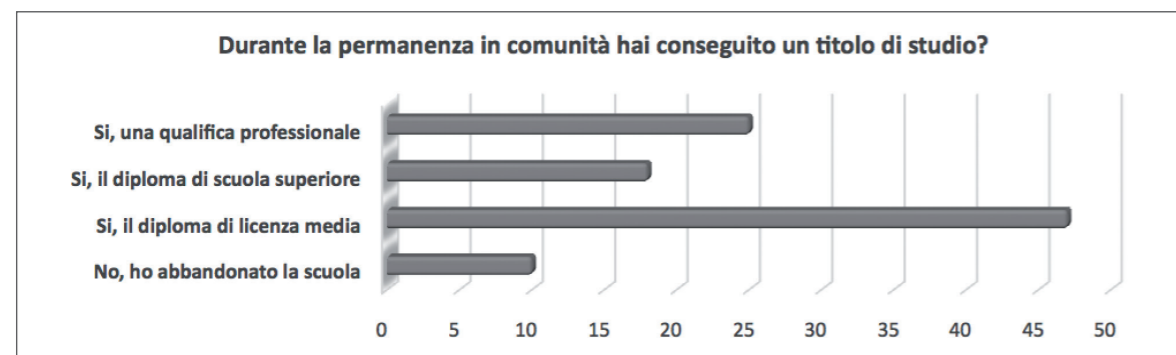


Fig. 5



Fig. 6

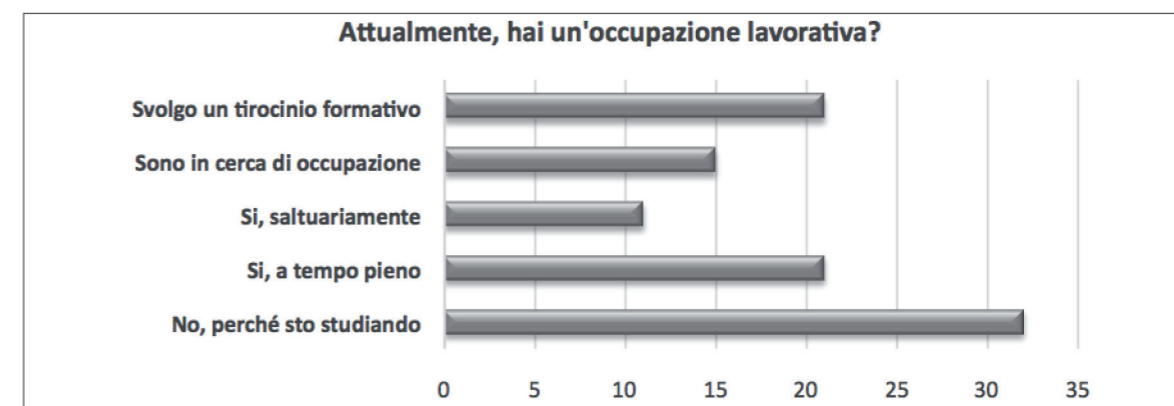


Fig. 7

5.5. Sviluppo personale

Il raggiungimento dell'autonomia non è un aspetto determinato solo dall'età anagrafica, bensì connesso con lo sviluppo dell'identità personale in un confronto costante con i vincoli, le dipendenze, il sistema di relazioni reciproche, la dimensione dell'impegno, di scelta, di autodeterminazione e del senso di responsabilità (Bertolini, 1998). Diventare autonomi significa non solo acquisire competenze pratiche o un titolo di studio, né soltanto l'ingresso nel mondo del lavoro, ma anche saper confrontarsi in modo costruttivo con la rappresentazione di sé, con il senso di sicurezza e con la propria storia passata.

In tale direzione, dall'analisi dei dati si evince come gli elementi considerati dai giovani

come 'molto importanti' per il proprio sviluppo personale nell'ottica dell'autonomia siano i seguenti:

- l'aver capito e accettato i vissuti del passato;
- avere fiducia in se stessi;
- sentirsi capaci di fare;
- essere consapevoli dei propri successi e dei propri limiti.

Per poter dare un senso e rielaborare i significati da attribuire alla propria situazione e alla propria storia è necessario essere aiutati a ricomporre i tasselli del passato e sicuramente un aspetto cruciale risiede nell'aver compreso i motivi dell'allontanamento dalla propria famiglia di origine.

A tal proposito, è interessante soffermarsi sui dati riportati nella Fig. 8.

8. In tale prospettiva, si ricorda che nel 2017 sono state sottoscritte dal Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza le 'Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine', il primo documento specifico che contiene indicazioni mirate per garantire pari opportunità per gli studenti temporaneamente allontanati dalla loro famiglia di origine.

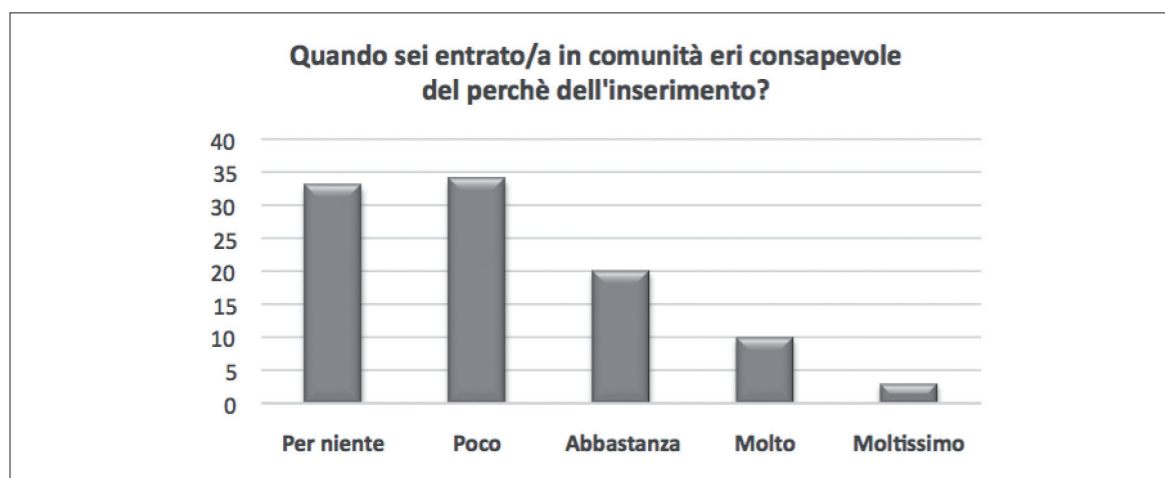


Fig. 8

Si evince come sia significativa la percentuale di giovani che al momento dell'ingresso nel contesto di accoglienza era poco o per niente consapevole delle motivazioni alla base di tale decisione. Il percorso in comunità per molti di loro, come mostra la Fig. 9, è stato molto importante per sviluppare maggiore consapevolezza rispetto a questo aspetto.

logico. Sarebbe utile comprendere se questa differenza tra il prima e il dopo derivi dal venir meno della necessità di tale supporto oppure se possa essere associata alla carenza di opportunità dopo l'uscita dalla comunità.

Altre due dimensioni esplorate sono state la fiducia in se stessi e l'autoefficacia personale, individuate dagli stessi rispondenti come importanti fattori protettivi per avere

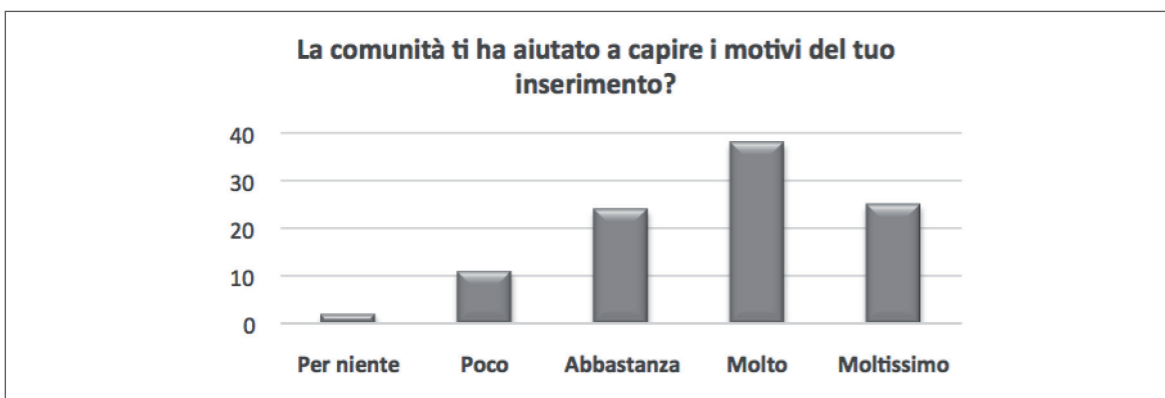


Fig. 9

In tale prospettiva, il 65% dei ragazzi ha dichiarato di aver seguito un percorso di aiuto con uno psicologo durante la permanenza in comunità, ma, attualmente, solo il 19% afferma di proseguire il percorso di aiuto psico-

successo nella vita autonoma. Il 46% dei giovani sostiene di avere 'Abbastanza' fiducia in se stesso, mentre relativamente alla percezione del 'sentirsi capaci di fare' è stato chiesto ai ragazzi di descrivere, sotto forma

di risposta aperta, le capacità/competenze di autonomia che ritenevano di aver fino a quel momento acquisito.

Le risposte più frequenti si sono focalizzate sulle competenze di cura di sé e di sviluppo emotivo («ho imparato ad ascoltarmi e a conoscermi meglio»; «ho maggiore consapevolezza del mio passato e delle mie risorse»; «cura di me stessa e capacità di autoregolarmi»; «la capacità di mettermi in gioco e di saper chiedere»; «sono responsabile di me stessa e riesco a prendere delle decisioni»); sulle competenze relazionali («la capacità di fidarmi di più e di non avere paura di chi ho davanti»; «ho imparato ad aiutare gli altri che hanno vissuto esperienze come la mia e prima non ero capace»; «capacità di scegliere le amicizie giuste, saper dire di no quando è necessario»; «la capacità di relazionarmi e la capacità di non vedere solo il lato negativo della situazione»; «nel rapporto con l'altro ho sviluppato più sensibilità e attenzione»); sulle competenze gestionali ed organizzative («sto imparando a gestire la casa e i miei impegni»; «capacità di mantenere e portare avanti gli impegni presi»; «cucinare e occuparmi della casa») e sulle competenze professionali («ho raggiunto competenze sul lavoro e sul comportarsi nel modo giusto a seconda di dove si è e con chi si ha a che fare»; «ho maggiore senso del dovere nel contesto di lavoro»).

Invece, alla domanda "In quali aspetti della tua vita pensi di non aver ancora rag-

giunto l'autonomia?" emerge la necessità di aver ancora bisogno di un accompagnamento educativo («ho bisogno dei consigli di persone che mi conoscono bene e di cui mi fido quando devo prendere decisioni molto importanti»; «non mi sento ancora pronta nel vivere sola senza nessuno»; «ho ancora bisogno di un adulto di riferimento che mi segua e che mi stia vicino») e di essere sostenuti nell'acquisire competenze pratiche, soprattutto per ciò che concerne la gestione del denaro, nello svolgimento delle pratiche burocratiche nonché nell'utilizzo dei servizi del territorio.

5.6. L'uscita dalla comunità

Il momento dell'uscita dalla comunità si configura come un momento cruciale del percorso educativo; si configura come una fase di transizione delicata che necessita di essere preparata e pianificata in modo attento e graduale. Questo perché, come si è visto dai dati fin qui esaminati, i giovani *care leavers* si trovano a dover lasciare un contesto protetto e familiare, in cui molto spesso hanno trascorso molti anni della loro vita e in cui sono maturate relazioni affettive significative, per sperimentare nuovi contesti di vita che non si conoscono e per i quali sovente non ci si sente ancora pronti.

Relativamente a tali aspetti, appare interessante dare uno sguardo a quanto emerge dall'esperienza dei partecipanti alla ricerca (Figg. 10 e 11).

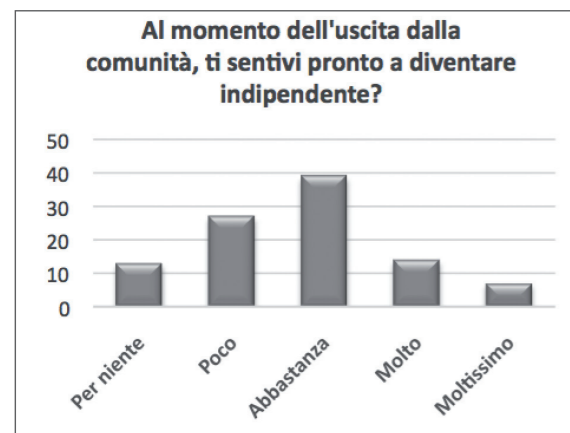


Fig. 10



Fig. 11

Il confronto tra i due grafici mostra la stretta interrelazione esistente tra la preparazione della fase di transizione e il sentirsi pronto a lasciare il contesto protetto; nei vissuti dei ragazzi rispondenti questa progettazione graduale del passaggio all'autonomia appare poco strutturata e, di conseguenza, la percezione di inadeguatezza è abbastanza elevata.

In tale prospettiva, sono significative alcune delle testimonianze dei giovani in risposta alla domanda di approfondimento qualitativo "Quali sentimenti hai provato o stai provando nell'uscita dalla comunità?"; dalle risposte emergono sentimenti contrastanti («tristezza e gioia»; «ansia ma anche voglia di sperimentare»; «disorientamento e paura di non farcela, ma anche voglia di sperimentarmi nel progetto di autonomia»; «ho provato un misto di tristezza e felicità perché stavo andando via da quella che ormai era diventata casa mia»; «paura e curiosità insieme»; «in parte libertà ed in parte paura di perdermi negli errori passati»), così come sono ricorrenti la mancanza dei riferimenti affettivi instaurati nel periodo di accoglienza («difficoltà e dispiacere per il

distacco, certezza che le educatrici con cui ho legato non mi avrebbero abbandonato»; «avevo una forte paura di perdere i rapporti con la comunità»; «grande mancanza degli altri ragazzi, ospiti della comunità») e i sentimenti di solitudine, abbandono e di disorientamento sperimentati («sono uscita da tre mesi ma mi sento come allora, cioè triste e sola»; «ho provato un senso di abbandono, mi sono sentito solo e sono caduto in depressione per molti mesi»; «mi sentivo molto sola, spesso l'apatia mi immobilizzava sul divano e venivo sopraffatta dagli eventi»; «ero veramente straziata in quanto stavo rientrando in famiglia e non mi piaceva, ma purtroppo era l'unica via d'uscita»).

In tal senso, i fattori protettivi indicati dai care leavers come più importanti sono i seguenti:

- avere l'opportunità di un percorso/progetto di accompagnamento all'autonomia specifico;
- essere preparati e supportati nella fase di uscita, mantenendo, anche nel 'dopo', una continuità dei legami instaurati;

- ricevere un supporto di tipo economico.

Il 64% dei rispondenti ha affermato che al momento dell'uscita dalla comunità era previsto nei loro confronti un percorso di accompagnamento all'autonomia specifico, mentre il restante 36% ha risposto negativamente. La tipologia dei percorsi in cui sono coinvolti i giovani sono principalmente: progetti di autonomia 'Prendere il volo' finanziati dalla regione Sardegna; comunità di Alta Autonomia; appartamenti per neo-maggioresni; progettualità varie ('Giovani per casa', ecc.). La maggior parte di coloro che, invece, non si trovano all'interno di misure di accompagnamento mirate, ha dichiarato di essere rientrato nella famiglia di origine o di essersi dovuto 'arrangiare' da solo, con grandi difficoltà (a titolo di esempio si riportano alcuni stralci di testimonianze: «sono tornato da mia madre che però presentava le stesse problematiche per cui mi avevano allontanato»; «ho dovuto arrangiarmi da solo ed è stato difficilissimo, non sarei riuscito senza l'aiuto di una mia educatrice»).

5.7. Aspirazioni, progetti e/o desideri per il futuro

Nella parte finale del questionario ai ragazzi è stato chiesto di esprimere le proprie aspirazioni e desideri per il futuro, oltre alla possibilità di lasciare dei commenti liberi.

Quando si parla di resilienza si fa riferimento alla capacità di poter riorganizzare in modo positivo la propria vita, nonostante eventi traumatici e avversità incontrati nel proprio percorso; in tal senso la resilienza implica anche la capacità di sognare, di pensarsi in un futuro migliore, diverso, in cui poter

costruire qualcosa di positivo. Il titolo del presente contributo richiama volutamente questo aspetto perché ritenuto elemento fondamentale da promuovere, coltivare e fortificare nelle pratiche educative quotidiane lungo tutto il percorso in comunità e da sostenere e rendere possibile dopo la comunità, nella vita autonoma, attraverso interventi e progetti di accompagnamento e affiancamento educativo. Avere delle aspirazioni personali e porsi degli obiettivi da raggiungere si configurano come fattori protettivi molto 'potenti', che chiaramente non attengono alla mera iniziativa individuale o alla buona volontà dei ragazzi, ma prendono forma nell'intreccio con gli altri fattori protettivi esaminati e ne rappresentano l'esito.

In generale, i ragazzi e le ragazze coinvolti nell'indagine desiderano raggiungere una 'stabilità', a livello lavorativo ed affettivo («vorrei mettere su casa e avere finalmente una mia famiglia, quella che non ho avuto»; «vorrei avere una casa mia, avere un lavoro stabile, avere una mia famiglia»; «voglio proseguire l'esperienza del tirocinio e trovare un lavoro stabile; stare bene, risolvere i miei problemi e crearmi un futuro migliore»), ma anche raggiungere un benessere personale e relazionale («vorrei realizzarmi; comprendermi e accettare ciò che non posso cambiare»; «essere amata, lavorare, sorridere»; «vorrei poter coltivare le mie passioni»; «spero che il mio futuro sia migliore del mio passato e mi impegnerò per questo») e riuscire a concludere il proprio percorso di studi e inserirsi nel mondo lavorativo («vorrei laurearmi in ingegneria informatica e conseguire il master in ingegneria robotica e dell'automazione»; «un

«mio obiettivo per il futuro è quello di terminare il conservatorio e diventare una musicista»; «vorrei laurearmi e lavorare come educatore professionale in comunità, per poter aiutare bambini e ragazzi che vivono quello che ho vissuto io, come i miei educatori hanno fatto con me»; «il mio desiderio è quello di lavorare nelle grandi catene alberghiere come tecnico dei servizi e della ristorazione. Mi piacerebbe avere un futuro ricco di soddisfazioni».

6. Conclusioni

Alcuni estratti delle tante e ricche testimonianze scritte con grande generosità dai ragazzi e dalle ragazze coinvolti nella ricerca⁹ offrono numerosi spunti di riflessione che possono aiutare a individuare alcune linee di sintesi finale.

«Considero che l'esperienza fuori famiglia sia stata di grande aiuto per la mia crescita. Perché mi ha insegnato a vivere. Sono assolutamente grata agli educatori che mi hanno affiancata nel mio percorso di crescita, hanno avuto un ruolo importante e sono tuttora parte della mia vita più intima! Dovrebbe essere sempre così, ma anche i ragazzi dovrebbero permettere che accada e avere fiducia. Dare fiducia però è difficile perché fin da piccoli siamo stati delusi, proprio da chi avrebbe dovuto proteggerci» [F, 21 anni]

«Per quanto mi riguarda, il percorso più lungo e tosto è una volta uscito dalla comunità, quando devi ancora capire bene cosa fare della tua vita, data la giovane età, quando devi combattere con le tue paure e ansie, quando ti ritrovi da solo a fare i conti con tutto ciò che hai imparato in quei lunghi anni di comunità» [M, 19 anni]

«Compilare questo questionario è stato un modo utile per confrontarsi con se stessi e mi ha fatto pensare a quanti sacrifici dobbiamo fare ad un'età così fragile! Io ho 23 anni ma mi sento già di aver vissuto più anni, di essere più grande dei miei coetanei. Credo che nel percorso della vita i problemi saranno tanti, ma noi avremo sempre la forza di superarli perché noi abbiamo iniziato a farlo molto presto!» [M, 23 anni]

«Io sono stata in tante comunità e a modo mio le ho amate tutte. Ho visto ragazzi andare e venire ma io ero là con il mio bagaglio e la mia storia, avevo un obiettivo ed era quello di sorridere. A volte l'autonomia si confonde con la libertà, la libertà tutti la vogliamo e sarei ipocrita a dire che non è così, ma la libertà troppo grande può diventare solitudine perché è bello essere autonomi, ma è altrettanto bello tornare a casa e avere qualcuno che ti chiede come stai» [F, 18 anni]

«Sono stata per anni da una parte all'altra, cambiando diverse comunità e mi sono ritrovata oggi a 20 anni sola, con tutte quelle persone che anni fa mi dicevano "tengo al tuo futuro" e oggi sono sparite. Questa è la cicatrice più dolorosa che porto con me» [F, 20 anni]

«Alcuni pensano che una volta raggiunta la maggiore età abbiamo finito il nostro percorso, ma non è così: non possiamo andare avanti da soli e non possiamo essere aiutati solo fino ai 18 anni; sarebbe come buttar via, prima di tutto, il lavoro degli educatori. Considerate tutte le nostre speranze per il futuro!» [F, 18 anni]

Parole importanti, dense di significato, che ci restituiscono la fatica di giovani che hanno sperimentato traumi e carenze rela-

zionali nell'infanzia e nell'adolescenza e si trovano costretti ad affrontare i compiti e le difficoltà della vita adulta precocemente e in controtendenza con la situazione attuale di indipendenza abitativa 'ritardata' dei loro coetanei, che possono contare su riferimenti familiari stabili. Per molti di loro il percorso di accoglienza in comunità è stato 'riparativo', ma non per tutti. Sono ragazzi e ragazze che chiedono di essere accompagnati - materialmente ed emotivamente - verso l'autonomia, avendo la possibilità di consolidare gli obiettivi e le competenze apprese e 'scommettendo' sul loro futuro, sui loro talenti e speranze.

I dati rilevati confermano e validano i fattori protettivi messi in luce dalla letteratura e da precedenti indagini, che si declinano sia in dimensioni macro e meso contestuali, come: la qualità e la stabilità dell'esperienza educativa di cura; la qualità dei percorsi di accompagnamento all'autonomia; i processi di partecipazione attiva; le opportunità formative e professionali; la dimensione relazionale (presenza di una rete relazionale di riferimento che sostiene e che incoraggia); sia in dimensioni individuali, legate allo sviluppo dell'identità personale, come: aver raggiunto un sufficiente livello di autostima e di fiducia nelle proprie capacità, da consolidare e rafforzare nel percorso di autonomia; aver maturato consapevolezza circa i motivi dell'allontanamento dalla famiglia di origine e aver intrapreso un percorso di rielaborazione dei vissuti passati, aver raggiunto degli obiettivi di crescita, scolastici, formativi, ecc. e avere desideri e aspirazioni per il proprio futuro.

Non si tratta di dati generalizzabili, infatti uno dei limiti della ricerca è la dimensione

quantitativa del campione, che nonostante possa essere considerata significativa, date le esigue indagini nazionali sul tema e la difficoltà di raggiungere questo target di popolazione, non riesce a intercettare un gran numero di ragazzi in uscita dai percorsi di accoglienza che resta 'sommerso', di cui spesso si perdono le tracce e che, sovente, rappresenta il gruppo più vulnerabile e fragile. Infatti, coloro che hanno scelto di partecipare all'indagine hanno, in generale, avuto un'esperienza di cura con esiti abbastanza positivi (pur con luci e ombre, come si è visto dai dati e dalle testimonianze) e in diversi casi (più della metà del campione) sono attualmente 'agganciati' a progetti e servizi di accompagnamento all'autonomia. D'altra parte, proprio perché si tratta di giovani che possiamo definire 'resilienti', probabilmente il loro punto di vista ci aiuta a meglio identificare i fattori protettivi, predittivi di successo della transizione alla vita adulta, intorno a cui modulare interventi educativi e politiche sociali, finalità del presente lavoro.

Gli esiti descritti suggeriscono diverse piste di sviluppo da implementare, che in parte sono già state avviate, come: rendere stabili misure e progettualità nazionali di accompagnamento all'autonomia (l'attuale sperimentazione nazionale citata si muove in questa direzione); incentivare la partecipazione attiva e la possibilità di espressione dei *care leavers* (nel mese di gennaio 2020 si è svolta presso la Camera del Parlamento la seconda Conferenza nazionale del Care Leavers Network Italia)¹⁰; migliorare la qualità delle pratiche professionali dei servizi residenziali per minori, sulla base dei fattori protettivi connessi con lo sviluppo di resilienza e autonomia (sono in

9. Gli stralci delle testimonianze sono riportate in forma anonima, con la sola indicazione del genere e dell'età.

10. Durante tale occasione è stato organizzato un momento di restituzione sintetica dei dati ai ragazzi che hanno collaborato attivamente all'indagine, anche nella fase di pre-test dello strumento.

corso percorsi di ricerca partecipata su tale tematica)¹¹ e, infine, ampliare le evidenze scientifiche e la raccolta dati sul tema, anche mediante percorsi di ricerca partecipati con gli stessi *care leavers*.

Si tratta di strade che vanno percorse in parallelo con tanti snodi di contatto e di sinergia; una sfida complessa, ma che vale la pena raccogliere per rendere concrete e solide le basi del futuro di tanti giovani vissuti in comunità, che sanno e vogliono guardare lontano.

Ringraziamenti

Si ringraziano le ragazze e i ragazzi che hanno partecipato alla fase di pre-test del questionario, per il loro prezioso contributo alla definizione dello strumento di ricerca. Un ringraziamento va anche alle diverse sedi regionali dell'Associazione Agevolando, alla Direzione Generale delle Politiche Sociali della Regione Sardegna ed agli operatori delle comunità per minori per il supporto fornito alla diffusione dell'indagine nel territorio. Infine, un grazie sentito a tutti i *care leavers* che hanno scelto di partecipare alla ricerca e di raccontare un po' di sé.

Bibliografia

- Baldacci, M.** (2014). La realtà educativa e la ricerca azione in educazione. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9:2014, pp. 387-396.
- Baker, C.** (2017). *Care Leavers' views on their transition to adulthood: a rapid review of evidence*. Coram Voice, London: Research review summary.
- Bastianoni, P., & Taurino, A.** (cur.) (2009). *Le comunità per minori. Modelli di formazione e di supervisione clinica*. Roma: Carocci Faber.
- Bastianoni, P., & Zullo, F.** (cur.) (2012). *Neomaggiorenni e autonomia personale. Resilienza ed emancipazione*. Roma: Carocci.
- Belotti, V., & Mauri, D.** (2019). Gioventù brevi. Care leavers e capacità di aspirare. *Minorigiustizia*, 2:2019, pp.192-200.
- Bertolini, P.** (1998). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti della pedagogia come scienze fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dixon, J., Lee, J., Stein, M., Guhirwa, H., Bowley, S. & Catch22 NCAS Peer Researchers** (2015). *Corporate parenting for young people in care- Making the difference*. London: Catch22.
- Hammersley, M.** (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. London: Sage Publications.
- Jones, R., Everson-Hock, E. S., Papaoiannou, D., Guillaume, L., Goyder, E., Chilcott, J., Cooke, J., Payne, N., Duenas, A., Sheppard, L. M. & Swann, C.** (2011). Factors associated with outcomes for looked after children and young people: A correlated review of the literature. *Child Care, Health and Development*, 37(5), pp. 613-622.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Istituto degli Innocenti di Firenze** (2019). *Interventi in via sperimentale in favore di coloro che, al compimento della maggiore età, vivono fuori dalla famiglia di origine sulla base di un provvedimento dell'autorità giudiziaria*. Disponibile su: <https://www.camera.it/temiap/2020/01/14/OCD177-4268.pdf> [Accesso 10.01.2019]
- Munro, E. R., Pinkerton, J., Mendes, P., Hyde-Dryden, G., Herczog, M. & Benbenishty, R.** (2011). The contribution of the United Nations Convention on the rights of the child to understanding and promoting interests of young people making the transition from care to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 33(12), pp. 2417-2423.
- O'Higgins, A., Sebba, J., & Luke, N.** (2015). *What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? An international systematic review*. University of Oxford: Rees Centre for Research in Fostering and Education.
- Premoli, S.** (cur.) (2009). *Verso l'autonomia. Percorsi di sostegno all'integrazione sociale di giovani*. Milano: Franco Angeli.
- Stein, M.** (2019). Supporting young people from care to adulthood: international practice. *Child & Family Social Work*, 24, pp. 400-405.
- Tibollo, A.** (2015). *La comunità per minori. Un modello pedagogico*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R.** (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Ward, H.** (2009). Patterns of instability: Moves within the care system, their reasons, contexts and consequences. *Children and Youth Services Review*, 31(10), pp. 1113-1118.

11. Cfr. Pandolfi L. (2017). *La costruzione partecipata di linee guida e di uno strumento per l'auto-valutazione delle comunità per minori*. In: A.M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa*, (pp.627-647). Lecce: PensaMultimedia; Pandolfi L. (2019). Percorsi di valutazione ed innovazione nelle comunità per minori: esiti e sviluppi di una ricerca empirica. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 1/2019, pp. 61-76.

RicercAzione

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



RICERCHE

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI

iprase

La formazione dei docenti è strategica per la qualità della scuola

Estratti dal documento “Proposta sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti della scuola secondaria”, elaborato dalla CUNSF¹

La formazione iniziale

Da ormai diversi anni, la formazione iniziale degli insegnanti si presenta come elemento di riflessione e di sviluppo per tutti i Paesi occidentali, al fine di adeguare il ruolo dell'insegnante alle esigenze di società sempre più dinamiche e complesse. Nello specifico, a livello europeo si assiste al moltiplicarsi di iniziative di monitoraggio di questo delicato momento dei sistemi d'istruzione. Dopo *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies* (2015)², è significativo il più recente *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*, un report realizzato nel 2017 e pubblicato nel 2018 da Eurydice³, con il preciso intento di fornire evidenze che possano fornire un ausilio per i decisori politici nel progettare adeguatamente, in prospettiva europea e comparata, la figura dell'insegnante, accrescerne la professionalità e migliorarne lo status. In esso si rileva che “la figura dell'insegnante sta diventando sempre più importante nel momento in cui l'Europa affronta le sfide educative, sociali ed economiche. Le crescenti aspettative in termini di risultati degli studenti e le maggiori pressioni dovute ad una popolazione studentesca sempre più diversificata, insieme alla rapida innovazione tecnologica, stanno al contempo avendo un profondo impatto sulla stessa professione docente⁴”.

A fronte della centralità della professionalità insegnante, la maggior parte dei Paesi analizzati nel Report propone percorsi di formazione post-lauream rivolti all'acquisizione delle competenze necessarie, attentamente dettagliate in specifici quadri - e capaci di rispondere a richieste sia a breve sia a lungo termine -. Inoltre, sono proprio i Paesi più avanzati dal punto di vista sociale ed economico ad aver scommesso con forza su tali percorsi, unendo a doppio filo sviluppo economico e progresso democratico, così come auspicato fin dalla Strategia di Lisbona del 2000, che sancì la prospettiva europea di una società fondata sulla conoscenza quale volano di una crescita che non ponesse in secondo piano l'equità.

La formazione degli insegnanti, dunque, pur con sfumature differenti nei diversi Paesi a causa di specifiche scelte politiche scolastiche, culturali e sociali radicate nelle tradizioni e nei contesti nazionali, è considerata sempre più una priorità per lo sviluppo economico e sociale, e riconosciuta come fondamentale fattore strategico dalla Commissione Europea e dall'OCSE

1. Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione (www.cunsf.it).

2. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-profession-europe-practices-perceptions-and-policies_en

3. <http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Teaching-Careers-in-Europe.pdf>

4. S. Baggiani, La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione, sostegno, in <http://eurydice.indire.it/la-carriera-degli-insegnanti-in-europa-accesso-progressione-sostegno/>

(Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), inserita negli obiettivi di Europe 2020 e dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile.

Nello scenario europeo, nel quale l'Italia ha spesso rappresentato un'eccellenza per la formazione degli insegnanti, specie da quando essa è stata avocata alle università in stretta collaborazione con le scuole - grazie all'introduzione delle SSIS, prima, e del TFA, poi -, la decisione di limitare al PF24 l'acquisizione delle competenze scientifiche necessarie per questa professione interrompe una preziosa continuità di esperienze e di ricerca. La problematicità di tali cambiamenti è inoltre leggibile in recenti documenti della SIPED - Società Italiana di Pedagogia e del Consiglio Universitario Nazionale. Il 16 dicembre 2018, la SIPED, che raccoglie la maggior parte della comunità pedagogica italiana, ha espresso preoccupazione attraverso l'elaborazione di una lettera che, a fronte delle sfide educative e formative poste dall'odierna complessità della nostra società, sottolineava la necessità di una formazione capace di legare a doppio filo saperi disciplinari, acquisiti grazie alla laurea triennale e magistrale nei differenti ambiti, e competenze pedagogiche, didattiche, progettuali e valutative, le quali non possono che essere oggetto di uno specifico periodo di studio e tirocinio guidato. La SIPED, inoltre, il 30 maggio 2019 ha ulteriormente specificato la propria proposta⁵. La stessa preoccupazione è stata condivisa anche dal Consiglio Universitario Nazionale che, nell'adunanza del 16 gennaio 2019, si è espresso con la Raccomandazione "in merito alla posizione di reclutamento degli insegnanti per le scuole secondarie - percorso FIT".

La CUNSF desidera offrire il proprio contributo a partire dalle esperienze maturate in precedenza, alle quali i Dipartimenti da noi rappresentati hanno attivamente partecipato, per progettare un percorso adeguato alle sfide attuali della nostra società. In particolare, si evidenzia innanzitutto che il PF24 non è stato progettato quale formazione iniziale degli insegnanti, bensì costituiva un segmento formativo propedeutico, acquisibile anche durante il percorso di laurea (triennale e magistrale), per poter affrontare la successiva FIT. Risulta pertanto strutturalmente inadeguato a rappresentare l'unico momento formativo per accedere a una professione così delicata e articolata come quella dell'insegnante.

Inoltre, la formazione non può essere limitata a un anno di "prova" in servizio; quest'ultimo, infatti, senza le opportune conoscenze scientifiche, acquisibili solo attraverso un momento di studio post-lauream, si trasformerebbe in una svalutazione della relazione dinamica teoria-prassi, costitutiva dello sviluppo professionale degli insegnanti, nonché delle tante esperienze positive costruite negli anni, nelle SSIS e nel TFA. Esse costituiscono un prezioso bagaglio a cui attingere per il futuro della formazione insegnanti, specie nel loro intreccio tra lezioni frontali, laboratori disciplinari e interdisciplinari, tirocini diretti e indiretti.

Il mandato formativo ed educativo della scuola si è fatto quanto mai urgente per fronteggiare le sfide poste dalla società contemporanea, segnata da trasformazioni che investono sia

la conoscenza sia i comportamenti etico-sociali, in cui i giovani hanno necessità di punti di riferimento, di adulti che li aiutino a costruire in modo critico proprie chiavi interpretative della realtà. I recenti risultati INVALSI 2019 testimoniano gravi difficoltà negli apprendimenti disciplinari nei diversi ordini e gradi scolastici, segnando anche una marcata differenza tra diverse regioni italiane

La scuola, proprio per la sua natura di agenzia formativa ed educativa, è quindi il luogo privilegiato per l'acquisizione di competenze indispensabili per affrontare con successo le diverse transizioni, dall'infanzia all'adolescenza, alla vita adulta, per offrire agli studenti gli strumenti intellettuali e culturali per partecipare attivamente alla vita democratica, per contribuire allo sviluppo della società.

In questo quadro, il ruolo del docente riveste un'importanza fondamentale nell'ambito delle azioni formative ed educative che il sistema scuola è chiamato a porre in essere. Pertanto, la formazione dei docenti reclama un modello formativo articolato e integrato al tempo stesso, capace di sviluppare una consapevolezza teorica, storica e culturale delle finalità e delle funzioni della scuola, e del senso del suo compito formativo e educativo. Tale modello dovrebbe costituire il quadro di riferimento per imparare a insegnare secondo un approccio metodologico caratterizzato dalla ricerca-formazione.

Il profilo dell'insegnante che la scuola dei nostri tempi richiede si configura, dunque, come l'insieme il più possibile integrato e armonico delle seguenti competenze:

1. culturale e disciplinare, basata sulla conoscenza e sulla padronanza della struttura epistemologica della/e disciplina/e di insegnamento e degli sviluppi della ricerca, con attenzione alle Indicazioni nazionali e alle Raccomandazioni europee;
2. storico-pedagogica, fondata sulla conoscenza della storia della scuola e dei suoi processi di cambiamento, nonché dei principali modelli pedagogici e didattici che hanno ispirato la nostra scuola; sulla padronanza dei principi e degli strumenti che indirizzano i curricula per la formazione di cittadini responsabili, capaci di orientarsi con un approccio critico nella complessità sociale, interculturale e economica del nostro tempo, anche attraverso lo studio comparato dei sistemi d'istruzione e della professione insegnante;
3. pedagogica, volta alla comprensione dell'esperienza educativa, e alla individuazione dei diversi livelli dell'azione educativa: quale idea di educazione (e di educabilità), quali modelli educativi, quale intenzionalità e progettualità educativa; così come all'analisi pedagogica delle trasformazioni dei contesti educativi contemporanei segnati da interculturalità, povertà educative, marginalità sociale;
4. psicologica, fondata sulla conoscenza e sulla padronanza dei processi di apprendimento con riferimento alle funzioni di base attentive, percettivo-motorie, di memoria e linguaggio che orientano i curricula verso lo sviluppo e la valorizzazione

5. <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2019/06/2019-06-31-SIPED-Polenghi-Presidente-Documento-Consultapedagogia-su-Formazione-insegnanti-scuola-secondaria.pdf>

delle potenzialità cognitive e socio-affettive dei ragazzi e delle ragazze;

5. didattica, centrata sulla padronanza critica di repertori, anche tecnologici, di modelli e strategie per progettare e organizzare il curriculum, trasformare, anche in direzione interdisciplinare, i molteplici saperi che interpretano il mondo, gestire e condurre il gruppo classe e costruire contesti inclusivi volti a favorire il successo degli studenti e delle studentesse;
6. valutativa e autovalutativa, tesa a favorire, alla luce dei diversi documenti e strumenti introdotti nel percorso scolastico, la funzione formativa e di orientamento della valutazione; ad accrescere la capacità di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti in modo da promuovere sia un'adeguata competenza metodologica sia un uso della valutazione funzionale alla crescita e all'emancipazione del soggetto valutato;
7. organizzativa, incentrata sulla capacità di gestire risorse per raggiungere obiettivi, di progettare in team con consapevolezza sistemica nell'evoluzione del quadro delle politiche scolastiche e formative in ambito nazionale ed europeo;
8. relazionale, fondata sulla capacità di porsi in ascolto degli altri (studenti, colleghi, famiglie, ecc.), riconoscendone i bisogni, di saper dialogare instaurando un clima positivo nella promozione di apprendimenti, e di aprirsi al mondo esterno alla scuola;
9. riflessiva, tesa a favorire la capacità autocritica e di autovalutazione e la dimensione deontologica del lavoro scolastico. Tale competenza va sviluppata in modo costante e, soprattutto, attraverso l'esperienza del tirocinio, momento formativo fondamentale per lo sviluppo dei gesti professionali e per la costruzione di un sapere teorico-pratico.

La formazione nell'anno di prova

La formazione degli insegnanti nel suo insieme ha come finalità ultima lo sviluppo professionale inteso come l'insieme delle trasformazioni individuali e collettive di competenze e attitudini che il docente attiva nelle diverse situazioni professionali (Barbier, Chaix & Demailly, 1994). Dopo aver conseguito un adeguato percorso di formazione iniziale, diventando un professionista, l'insegnante entra a far parte di una comunità professionale che condivide significati (Jorro, 2010), caratterizzata da una fitta rete di relazioni e situazioni altamente complesse, che richiedono un processo di apprendimento continuo e condiviso dai membri del gruppo di professionisti (Darling-Hammond & Goodwin 1993), grazie alla quale acquisisce e sviluppa criticamente le competenze per la pianificazione dell'azione e la riflessione sulla pratica (Paquay, Nieuwenhoven & Wouters 2010).

Il processo di *Induction* è riconosciuto come un passaggio fondamentale nella carriera

lavorativa di un insegnante (OECD, 2010), un passaggio denso di criticità come mostra la maggior parte della ricerca sul tema, poiché i neo-assunti incontrano difficoltà ad integrare le dimensioni di teoria e pratica (fenomeno definito "transfer problem" da Korthagen, Kessels, 1999) e subiscono un graduale adattamento e modellamento alle pratiche già presenti nella scuola, piuttosto che rifarsi alle conoscenze più aggiornate sui processi di apprendimento e insegnamento (Korthagen & Wubbles, 1995). Non ultimo, sulla costruzione dell'identità e della professionalità del neoassunto, influisce negativamente l'alto livello di attrito tra novizi e senior: la professione docente presenta alti livelli di attrito tra insegnanti esperti e novizi (Fenomeno del "Cannibalismo dei giovani"; Ingall, 2006).

La situazione italiana si distingue, almeno fino ad oggi, da quella della maggioranza degli altri Paesi europei, in quanto il neoassunto difficilmente è un insegnante appena laureato, nella maggior parte dei casi ha invece già molti anni di carriera alle spalle (Eurydice, 2015). Pertanto, è particolarmente importante che l'anno di prova consista in un percorso formativo strutturato e articolato. Una forte collaborazione tra Università e sistema scolastico rappresenta la strategia più adeguata a qualificare tale percorso formativo attraverso la realizzazione di strumenti di supporto realmente innovativi ed efficaci.

L'anno di formazione e prova dovrebbe configurarsi come un percorso di immersione totale nella professionalità docente sostenuto da feedback e momenti formativi e, in particolare nel caso di docenti con lunga storia di precariato, come occasione di rivisitazione critica del proprio operato e di apertura verso le nuove opportunità offerte dalla ricerca pedagogico-didattica, sia teorica sia empirica.

Pertanto, in base all'esperienza acquisita negli ultimi anni (relativa sia alla formazione iniziale sia all'esperienza formativa durante l'anno di prova), e alle ricerche internazionali condotte in questo campo si segnalano alcuni punti irrinunciabili che dovrebbero caratterizzare il percorso formativo.

Durante l'anno di prova, è importante mantenere un forte legame fra neo-assunti, scuola dove vengono inseriti e università, perché questo riduce il senso di spaesamento e il senso di frattura fra la teoria appresa e la realtà scolastica. Questo implica fare agire in sinergia l'università (docenti e ricercatori); la scuola (dirigenti e insegnanti tutor); l'USR (figure di riferimento regionali) in vista di una progettazione condivisa e corresponsabile:

- le università organizzano incontri formativi per i neoassunti; predispongono strumenti di progettazione, osservazione e di valutazione delle pratiche; progettano, conducono e supervisionano percorsi di formazione rivolti ai tutor;
- la scuola promuove la riflessione sulle attività svolte dal neoassunto attraverso il lavoro con il docente tutor; guida nella riprogettazione e conduzione di nuove attività didattiche; predispone per ogni fase del percorso la raccolta di materiali di documentazione che contribuiscono alla redazione di un "dossier di formazione";

struttura un portfolio delle competenze dell'insegnante;

- USR, INDIRE e Università collaborano alla formazione del docente-tutor; lavorando alla-promozione e diffusione degli strumenti di osservazione, progettazione, e valutazione.

La formazione in servizio

La formazione in servizio, condotta in chiave riflessiva a partire sia dall'esperienza sia dalla conoscenza teorica, costituisce un dispositivo fondamentale dello sviluppo professionale degli insegnanti.

Rispetto alla formazione in servizio, *in-service training*, analogamente a quanto accade per l'ingresso nell'insegnamento, si segnalano considerevoli differenze nei diversi Paesi OECD. A seconda delle differenti legislazioni, infatti, il processo di formazione può essere organizzato tanto a livello nazionale, quanto a livello regionale; può prevedere un numero minimo di ore di intervento, oppure può essere lasciato alla completa discrezionalità delle istituzioni scolastiche.

Il modello di Snow, Griffin, Burns (2005) presenta tre livelli di professionalità: il *pre-service teacher*, l'insegnante è ancora in formazione iniziale; il *novice teacher* con scarsa consapevolezza situazionale e riflessiva e l'*expert teacher* o *master teacher*.

I primi 5 anni di servizio di un docente sono ritenuti particolarmente critici perché l'insegnante novizio è chiamato ad insegnare e contemporaneamente sta imparando a farlo (Feiman-Nemser 2001). Nello specifico sono i primi tre anni di carriera che meritano di essere osservati con uno sguardo più analitico (Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu, 2007). Durante questo arco temporale, infatti, le credenze sull'auto-efficacia dei docenti sono maggiormente modificabili e ci sono maggiori probabilità di sperimentare lo "shock da realtà" (Veenman, 1984). Nelle prime settimane di servizio fino alla fine del primo anno lavorativo, il contesto scolastico, nella percezione dei neo-docenti, si configura come "unfamiliar and strange" (Cains & Brown, 1998; Onafowora, 2005). Negli anni successivi si manifesta l'esigenza di affrontare con maggiore distacco le diverse situazioni didattiche che si presentano, anche per la consapevolezza acquisita della propria influenza sull'apprendimento degli allievi (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Yost, 2006). La capacità di capire come reagire alle situazioni appare inoltre fortemente influenzata dallo stress legato ad un elevato turnover professionale (Grant, 2006).

Non solo. Una grande quantità di dati mostra che gli insegnanti migliorano molto le proprie abilità nei primi 5 anni di attività. Dopo questo tempo, tuttavia, al di sopra di una certa soglia di competenza percepita, l'incremento decresce e un insegnante con venti anni di esperienza non è (in media) migliore o peggiore di un insegnante con dieci anni di esperienza (Willingham, 2018).

L'indagine sulle difficoltà e sui bisogni formativi che iniziano a radicarsi durante la fase di *Induction* e nei primi 5 anni di servizio, nonché l'appiattimento della curva di sviluppo

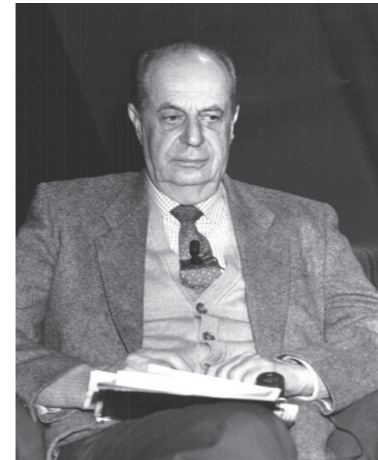
professionale dopo i primi 5 anni di insegnamento indirizza verso la strutturazione di programmi di accompagnamento all'inserimento lavorativo dei neo-docenti e di programmi di formazione in servizio.



Ricordo di Aldo Visalberghi

Intervista a Benedetto Vertecchi

Gabriella Agrusti¹



Aldo Visalberghi fu un noto pedagogista, accademico, politico, partigiano e antifascista italiano (Trieste 1919 - Roma 2007).

L'intervista che segue presenta, nelle parole del suo allievo più rappresentativo e noto (Benedetto Vertecchi, Professore emerito di Pedagogia sperimentale), alcuni punti del pensiero di Visalberghi sulla ricerca educativa, riportandoli in chiave odierna.

“Se dovessimo riflettere sullo stato della ricerca educativa in una prospettiva diacronica, confrontando gli inizi, quando Visalberghi si impegnò in prima persona per consentire la partecipazione dell'Italia alle prime indagini

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), quali potrebbero essere i punti di maggiore lontananza rispetto alle pratiche odierne?”

BV: “Dopo la fine della seconda guerra mondiale, nel panorama internazionale dell'educazione si distingueva nettamente fra Paesi con scolarizzazione diffusa (in Europa era il caso della Francia e della Germania, oltre ai Paesi del Nord) e Paesi nei quali lo sviluppo della scolarizzazione arrancava. L'obiettivo degli otto anni di educazione formale, che in qualche Paese era già stato raggiunto già prima della Prima Guerra Mondiale, come in Norvegia, in altri era lontanissimo. Era il caso dell'Italia. Comunque, vari processi di trasformazione erano in atto. Gli anni Cinquanta erano stati gli anni della ricostruzione, ma nello stesso tempo incominciavano ad affacciarsi nuove teorie e a compiersi esperimenti interessanti sul piano di una revisione delle interpretazioni educative. In parte questa revisione era legata allo sviluppo di teorie psicologiche e didattiche (per esempio, il comportamentismo di Skinner), in parte allo sviluppo di nuove soluzioni tecnologiche (basti pensare alle proposte di Pressey o di Crowder), senza trascurare la parte avuta dalla rapida crescita della domanda sociale di istruzione.

È difficile dire se il grande sviluppo della scolarizzazione, che è seguito in rapida crescita nella seconda metà del secolo, sia stato più effetto di un'azione diretta dei governi oppure di una domanda che si è espressa a livello sociale e che in qualche modo è stata soddisfatta. Probabilmente, nei Paesi a economia socialista ha prevalso l'azione dei governi, mentre in quelli ad economia capitalista ha prevalso la trazione sociale. Questo ha portato a rivedere in

1. LUMSA, Roma.

modo piuttosto radicale gli schemi interpretativi dell'educazione formale: se ne hanno importanti effetti già negli anni Sessanta, quando incominciarono a essere espresse critiche radicali nei confronti di quello che era probabilmente uno dei capisaldi delle interpretazioni tradizionali e cioè la dipendenza dell'apprendimento, ovvero l'apprendimento dall'attitudine, vista come caratteristica personale. Le principali obiezioni sono state mosse nell'ambito della ricerca psico-pedagogica: tra le altre merita ricordare l'apporto alla revisione del concetto di attitudine fornito da Carroll, insieme al rifiuto (argomentato compiutamente da Madaus, che per primo avanzò il rifiuto delle interpretazioni a 'curva normale', la *bell curve*) di modelli statistici della distribuzione delle variabili relative ai risultati dell'educazione tendenzialmente deterministici. Nell'ambito della psicologia cognitiva, la critica che veniva formulata era centrata sul rifiuto di considerare l'attitudine una caratteristica originaria, o quanto meno di considerarla del tutto originaria. Pur accettandosi di considerare la presenza nell'attitudine di un potenziale originario, si prendeva atto che restava da spiegare circa il 20% della varianza nelle prestazioni degli allievi, abbastanza per modificare in modo anche sostanziale i profili individuali. Era quindi necessario analizzare le modifiche che si collegavano alle condizioni dello sviluppo, quelle formali e quelle informali. Gli allievi potevano mutare la loro condizione dal limite della difficoltà cognitiva a una compiutamente positiva: si apriva quindi uno spazio enorme alla ricerca sullo sviluppo dell'educazione. Madaus sviluppò un'altra interessante interpretazione, per la quale la distribuzione più consueta dei punteggi attribuiti agli allievi (quella, già ricordata "a campana") dovrebbe essere considerata il punto d'arrivo di serie di avvenimenti casuali. Ciò, almeno, se si argomenta in base a dati relativi a un numero molto elevato di allievi. Obiettava Madaus che il progresso dell'educazione non poteva considerare casuale (in senso statistico) la distribuzione di variabili che hanno a che fare col processo educativo. Se ciò avviene, occorre riconoscere che l'intervento educativo è stato di cattiva qualità, che la sua capacità di modificare una condizione preesistente era limitata e che era inadeguato a orientare i fenomeni in una direzione desiderata.

In questo quadro, la ricerca educativa più matura, ma anche più libera da condizionamenti ideologici, arrivò a formulare un programma d'azione: se provassimo a confrontare che cosa accade nei diversi sistemi scolastici e poi a confrontare i singoli aspetti cui si fa riferimento per assumere decisioni in determinati settori, attraverso la comparazione potremmo disporre di un maggior numero di elementi per definire traguardi e modi di intervento più adeguati alle necessità locali. Si trattava, in questi termini, di elaborare un programma di ricerche essenzialmente orientato all'incremento delle conoscenze che avrebbero potuto sostenere l'assunzione di migliori decisioni educative. È accaduto, invece, che se mai questi obiettivi sono stati almeno in parte rispettati, ciò è avvenuto forse solo per la prima grande rilevazione internazionale, la *IEA Six Subject*, che si è svolta agli inizi degli anni Settanta. Subito l'attenzione si è infatti spostata dal piano conoscitivo a quello competitivo, reso possibile dalla disponibilità di graduatorie tra Paesi: lo stesso Visalberghi lamentava che si guardassero i dati delle rilevazioni

IEA come se fossero le classifiche del campionato di calcio. Il fatto è che questa logica, in cui la comparazione è considerata in un contesto competitivo, è stata privilegiata dal mercato e dalle organizzazioni internazionali ad esso più sensibili. Alla fine del Novecento, è diventato evidente il prevalere di scelte educative volte, sulla base di considerazioni originate da esigenze di sviluppo economico, alla loro integrazione in una concezione d'insieme della vita sociale ormai generalmente definita *globalizzazione* (è la linea che si riconosce nei programmi di ricerca dell'OCSE). L'educazione compare in questo quadro come una delle tante variabili che assecondano o ritardano lo sviluppo economico."

“Come si inserisce in questo quadro l'idea che Visalberghi aveva (o avrebbe avuto oggi) rispetto a una valutazione di sistema, a livello nazionale, da affiancare alla ricerca comparativa?”

BV: “Oggi parlare di ricerca comparativa appare lontanissimo da ciò che Visalberghi aveva in mente, e lo stesso vale per gli altri studiosi (ricordo, fra gli altri Benjamin Bloom, Arthur Foshay, Fernand Hotyat, Thorsten Husén, Gaston Mialaret, Harry Passow) che fin dagli anni Sessanta si erano spesi per precisare gli intenti e per attuare le campagne di rilevazione nell'ambito IEA. Rispetto alle prime rilevazioni internazionali, ci sono stati progressi di pura efficienza elaborativa, ma non un vero progresso per quanto riguarda l'interpretazione dei dati ottenuti. Questo è un aspetto preoccupante. Le procedure seguite nelle rilevazioni e nell'analisi dei dati hanno lasciato che si affermasse una posizione privilegiata per alcuni sistemi scolastici e svantaggiata per altri: non c'è dubbio che la cultura dei paesi anglofoni, come le esigenze di determinate concezioni dell'organizzazione del lavoro, hanno assunto un ruolo centrale nel determinare le scelte di politica scolastica. La cultura umanistica e lo studio teorico hanno avuto un'influenza sempre più limitata nel determinare gli orientamenti educativi, mentre è progressivamente aumentata l'importanza di apprendimenti applicativi e di un sapienzialismo nel quale si riconosce la base algoritmica. Non abbiamo, di conseguenza, comparazioni rispettose delle diversità culturali, ma solo modelli interpretativi dell'educazione che accettano la centralità del mercato e si piegano alle sue esigenze. È sempre più tenue la spinta a consentire un arricchimento del profilo degli individui non rivolto a fini utilitari e nel quale non si riconosca una strumentalità in una concezione globalizzata delle attività produttive: se leggiamo Dante, nessuno ci pagherà per questo, ma se non lo leggiamo, subiamo una perdita sia a livello individuale, in termini di crescita personale, sia a livello sociale, per il ridursi della qualità delle interazioni nell'ambito della popolazione. È una considerazione che vale dappertutto: di conseguenza o si compie una scelta che cerca di equilibrare ciò che ha un'utilità strumentale con ciò che non ne ha, ma ha grande valore per la persona, per il suo pensiero, per la sua autonomia, per la sua capacità di giudizio, o l'alternativa è schiacciare tutto su una competenza esecutiva che è priva o quasi di capacità di interpretazione. Oggi è comune che si parli di *valutazione di sistema*, anche se con accezioni diverse. Se intendiamo il *sistema* nel modo in cui l'ha definito Von Bertalanffy (il padre

della *teoria dei sistemi*), dovremmo porre l'accento sulla molteplicità di variabili da prendere in considerazione e sull'interazione esistente tra loro. Se ci accontentiamo di una nozione banale di *sistema*, subalterna all'uso che se ne fa nel sistema economico, priviamo le interpretazioni educative di ciò che le rende espressione delle differenze di pensiero che si manifestano negli individui e nelle realtà locali."

"A questo proposito, bene si inserisce il rapporto tra fini e mezzi nell'ambito dei paradigmi di ricerca teorizzato da Visalberghi."

BV: "In ambito educativo c'è stata una forte tendenza a porre fini e mezzi in una sequenza lineare, mentre secondo von Bertalanffy la successione di tale implicazioni non è lineare, bensì reticolare: quando si tira una maglia si modifica l'intera rete, perché la geometria circostante al nodo su cui si è agito viene modificata. Questo è uno dei limiti fondamentali che sta portando a riflessioni critiche sempre più forti. Il mercato, in quei Paesi che non hanno autonomia progettuale, come il nostro, impone ciò che vuole. Altrove, per esempio in Francia, dove pur essendo stata in prima istanza raccolta la suggestione tecnologica, non è stata però scambiata con la cultura educativa, sono evidenti i segni di un ripensamento".

"Una via di uscita non potrebbe essere, seguendo l'intuizione di Visalberghi, quella di incentivare gli aspetti materiali non solo nella formazione ma anche nelle attività di ricerca educativa?"

BV: "Visalberghi non li ha mai separati e dubito che darebbe un giudizio positivo su attività che non comprendano le due facce. La sua idea, già molto ben precisata nel 1966, in *Problemi della ricerca pedagogica*, poneva in risalto come non basti fare buone riforme, quali ad esempio quella della scuola media, ma sia necessario stabilire una relazione virtuosa fra ricerca e sviluppo della conoscenza e pratica educativa. In pratica era il contrario di ciò che si è fatto successivamente, con il ritenere gli insegnanti semplici esecutori materiali, privi di responsabilità progettuale. Visalberghi era ben lontano dal considerare in questo modo la professione degli insegnanti. Ma le sue indicazioni hanno avuto minor seguito di quanto si sarebbe potuto supporre pensando alla statura internazionale dello studioso: le riforme scolastiche hanno finito col rappresentare un aspetto marginale del dibattito politico e sociale".

Riconoscere e valorizzare la competenza plurilingue Riflessioni da un'esperienza di ricerca

Patrizia Cordin¹, Maria Vender²,
Giovanna Masiero & Simone Virdia³



Un elemento importante che caratterizza la maggior parte delle scuole italiane è la diversità linguistica di chi le frequenta. Conoscere e misurare tale diversità è un requisito indispensabile per capire l'esperienza linguistica degli alunni e per valutarne gli effetti sullo sviluppo delle loro abilità scolastiche e cognitive. Con questo scopo è nata la ricerca sugli usi linguistici dei bambini con famiglia immigrata nelle prime e seconde classi della scuola primaria nella provincia di Trento,

promossa dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) con il supporto scientifico dell'Università di Trento e di Bilinguismo conta⁴.

La ricerca si basa su un questionario molto articolato per il rilevamento dei principali elementi in gioco nella formazione della competenza plurilingue: la situazione sociolinguistica familiare, l'età di esposizione e gli anni di esposizione all'italiano, la quantità di esposizione misurata nel dettaglio delle ore della giornata, le fonti dell'input ricevuto sia nella lingua della famiglia sia in italiano.

Negli anni scolastici 2017-18 e 2018-19 sono stati distribuiti ai genitori 2167 questionari (di cui 1541 sono stati restituiti) in 49 Istituti Comprensivi della provincia. Il questionario era tradotto nelle sette lingue d'immigrazione più diffuse nella provincia trentina (romeno, albanese, arabo, urdu, ucraino, serbo, cinese mandarino) e in tre lingue usate per l'istruzione nel continente africano e asiatico (inglese, francese e spagnolo). La maggior parte dei genitori, tuttavia, ha preferito scegliere l'italiano come lingua di compilazione. Tale scelta sembra suggerire che le lingue delle famiglie immigrate sono spesso conosciute più come lingue orali che come lingue scritte.

Poiché i parlanti che hanno vissuto una storia di migrazione sono sempre portatori di repertori linguistici compositi, non sorprende che nel complesso più di cento lingue siano state dichiarate come lingue familiari. Quelle registrate in percentuale maggiore riflettono abbastanza fedelmente la numerosità dei gruppi nazionali d'immigrati residenti nella provincia di Trento:

1. Università di Trento.

2. Bilinguismo conta.

3. Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE).

4. <https://r1.unitn.it/bilinguismoconta/>

l'albanese ha il più alto numero di attestazioni (271), seguito dal rumeno (259), dall'arabo (248), dallo spagnolo (110), dall'urdu (67), dal portoghese (44), dal russo (37), dall'inglese (33), dal tedesco (31), dal macedone (30), dal serbo (26), dal cinese (25). Solo una minoranza dei genitori registra il nome della varietà effettivamente parlata, anziché quello di una lingua nazionale o sovranazionale.

I dati mostrano anche che in circa un quarto delle famiglie coinvolte i genitori parlano due lingue diverse e attestano un plurilinguismo diffuso e complesso, che toglie forza all'idea ancora viva di parlanti con una sola lingua madre corrispondente alla varietà standard.

Il questionario è articolato in nove sezioni, con domande prevalentemente a scelta multipla, in cui sono richieste informazioni sulle abitudini linguistiche del bambino, sulla lingua utilizzata a scuola, nelle attività extrascolastiche e in famiglia, distinguendo fra la lingua scelta dai familiari per comunicare con il bambino, e dal bambino per parlare con i familiari. Oltre a concentrarsi sulla situazione presente, l'indagine ha preso in considerazione anche la quantità di esposizione linguistica del bambino nel passato, raccogliendo informazioni sulle occasioni di esposizione, sull'eventuale frequenza all'asilo nido e alla scuola d'infanzia e sui possibili cambiamenti intercorsi nelle abitudini linguistiche della famiglia.

I dati raccolti hanno permesso di delineare il panorama di grande ricchezza e diversificazione linguistica che caratterizza la Provincia di Trento, evidenziando però come le lingue d'origine stiano cedendo rapidamente il passo all'italiano nelle famiglie migranti e soprattutto nelle nuove generazioni. I genitori dei bambini plurilingui che hanno preso parte all'indagine hanno dichiarato infatti che solo poco più della metà dei bambini ha capacità di comprensione buone e di produzione meno buone nella lingua d'origine, mentre tutti hanno una competenza elevata in italiano. Solo una piccola minoranza dei bambini, inoltre, è in grado di leggere e scrivere nella lingua d'origine, che viene relegata principalmente alla dimensione dell'oralità. Per quanto riguarda le dinamiche di utilizzo delle due lingue, i risultati evidenziano che nella maggior parte i bambini sono stati esposti all'italiano e alla lingua di origine fin dalla nascita e usano entrambe le lingue nel contesto domestico, spesso preferendo parlare in italiano anche quando i familiari si rivolgono loro nella lingua d'origine.

Questi risultati evidenziano quindi come l'italiano sia la lingua dominante dei bambini intervistati, mentre la lingua di famiglia rischia di scomparire se non è adeguatamente sostenuta e valorizzata. Per mantenere la ricchezza linguistica dei bambini e far sì che possano beneficiare dei molteplici vantaggi del bilinguismo sul piano culturale, sociale e cognitivo è necessario innanzitutto trasmettere informazioni corrette alle famiglie, affinché capiscano l'importanza del mantenimento della lingua d'origine, anche per la lettura e la scrittura. Lungi dal causare difficoltà o rallentamenti nello sviluppo della competenza in italiano, il plurilinguismo può infatti costituire un'importante opportunità per ogni bambino, che può sentire valorizzata la propria lingua anche a scuola e nella comunità.

In quest'ottica, il questionario elaborato vuole dare un segnale di apertura alla ricchezza

del plurilinguismo, qualificandosi anche come uno strumento operativo che aiuti la crescita bilingue del bambino all'interno del suo percorso scolastico.

Ma dov'è il tempo dell'educazione linguistica, affinché i bambini non si sentano pressati e stressati da quella che dovrebbe essere vista come una "competenza unica" (Consiglio d'Europa, *Quadro*, pp. 5-6)? Su questa mancanza s'interroga F., una bambina plurilingue:

«Devo superare il tempo, devo imparare l'italiano. Basta, non mi viene proprio niente in mente [in arabo], più inglese e francese, sono tre lingue ancora. Quindi dov'è il tempo?!»

E quant'è il tempo dedicato dalla scuola per riflettere tra insegnanti o tra insegnanti e genitori sulla complessità del plurilinguismo, sulla valorizzazione delle lingue d'origine e sulla presa di coscienza dei comportamenti linguistici?

Il questionario utilizzato, se calato nell'ambiente scolastico, si può vedere come un grande portone d'entrata a una pratica di educazione linguistica per tutti, alunni ed educatori, figli e genitori. Questo si è potuto osservare laddove si sono create le condizioni per un incontro in presenza tra chi ha somministrato il questionario (ricercatori, insegnanti, referenti interculturale o facilitatori linguistici) e genitori. Gli incontri hanno generato approfondimenti e aperture sulle pratiche e sulle ideologie educative delle famiglie e sono stati l'occasione per aprire il campo a narrazioni di percorsi familiari, migratori e scolastici prima nascosti. Molti genitori si sono trovati per la prima volta in uno spazio di ascolto e di dialogo, dove è stato possibile far emergere anche le fragilità, i dubbi e il disorientamento rispetto a temi delicati come l'identità e l'integrazione, semplicemente parlando di lingue, nominandole e descrivendone gli usi.

L'esperienza condotta suggerisce che il questionario possa essere integrato tra gli strumenti scolastici come un'occasione intorno alla quale modellare un colloquio con le famiglie e costruire una prima relazione di fiducia e di alleanza educativa: la famiglia si racconta attraverso una lente non invasiva, ma stimolante; la scuola ascolta supportando con sensibilità la scoperta dei diversi repertori linguistici e la varietà della loro trasmissione, esplicitando così una visione ampia e consapevole che l'educare in contesti plurilingui e multiculturali è un cammino che si fa insieme.



Si può insegnare il fact-checking?

Una proposta di lettura ragionata dal blog di M. G. Dutto¹

La capacità di discriminare contenuti validi e fonti attendibili nelle ondate ininterrotte d'informazioni e di messaggi che inondano i nostri giorni, non è più un'opzione. È ormai una delle competenze globali destinate a imporsi come indispensabile nel patrimonio individuale di competenze; una conquista necessaria per ogni cittadino e un'esigenza insopprimibile per il benessere di una società. Si affaccia un ennesimo compito aggiuntivo per la scuola o si tratta di una declinazione attuale della sua responsabilità? Ragioniamoci.

Fake news e post-truth: che cosa nascondono queste parole di successo?

L'espressione *fake news* è entrata prepotentemente nel linguaggio corrente: richiama esperienze ormai quotidiane ma introduce anche motivi di attenzione e di preoccupazione, nel dibattito come nelle analisi. Su Google l'espressione esplode dal 2016 in poi, dopo una lunga latenza.

Nel 2016, a conferma di una svolta nella consapevolezza generale, *Oxford Dictionaries* individua come parola dell'anno "*post-truth*", definita come "*relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief.*"

Riferite a processi complessi che investono tutti gli ambiti della vita delle società le riflessioni in tema di fakenews e di post-truth segnalano i pericoli reali di deriva della società dell'informazione. Non possono lasciare indifferenti le scuole e chi si occupa di costruzione dei nuovi cittadini.

Fattori catalizzatori e radici profonde

La digitalizzazione è senza ombra di dubbio dietro l'esplosione del fenomeno. Stagioni politiche correnti in vari paesi (USA...) drammatizzano il peso della disinformazione come dei messaggi artefatti. Eventi rilevanti come è il caso della Brexit mettono in evidenza il rischio di manipolazione, con notizie non vere e dati non corrispondenti alla realtà, di quote rilevanti di opinione pubblica. Vicende particolari, inoltre, come gli appuntamenti elettorali, hanno sollevato dubbi sui processi di formazione del consenso. Questi e altri fattori hanno contribuito

1. <https://www.mariogiacomodutto.it/>

ad attrarre l'attenzione su fenomeni che non riguardano più, come in passato, la gestione della massa enorme e crescente di informazioni, quanto piuttosto gli effetti perversi che ne possono conseguire. Diventa anche pertinente, oltre che stimolante, l'interrogativo sulle radici profonde delle tendenze in atto e della loro affermazione. "Nati per credere" intitolano un volume illustri scienziati per affrontare la questione del perché «*il nostro cervello sembri predisposto a fraintendere la teoria di Darwin*» (Giroto, V., Pievani, T. e G. Vallortigara, *Nati per credere*, Le Scienze, 2018).

I tipi di *fake news* e i nuovi canali di informazione

Il panorama è variegato e gli studi hanno ricostruito tipologie e processi. FactBar, un'organizzazione finlandese, ad esempio, distingue la *misinformazione* (le informazioni errate) dalla *disinformazione* ("le bufale") e dalla *malinformazione* (informazioni che creano danni e causano problemi) (FactBar, *Fact checking for educators and future voters*, 2018). La transizione dei canali d'informazione dalla TV ai *social* e la forte contrazione dei testi scritti come fonte di conoscenza sono ormai ben documentati e consolidati: sono all'origine della nuova comunicazione in cui siamo immersi.

Strategie di difesa

Una delle sfide maggiori delle *fake news* è che il compito di verificarne il contenuto pesa sul lettore o sul ricevente in generale, non sempre in condizioni di poterlo fare, per questioni di tempo, per mancanza di risorse, per incapacità personale. Come affrontare l'epoca della disinformazione e delle informazioni errate è una questione che preoccupa e scuote la vita collettiva di una società. Varie sono le strade di contrasto che si vanno imboccando.

Servono nuove leggi *ad hoc* e alcuni Paesi stanno lavorando in questa direzione. Altri sostengono la necessità di promuovere una maggior attenzione alla scienza: "occorre ascoltare la scienza". Numerose sono le iniziative di *fact checking* nel campo del giornalismo come nell'area del dibattito politico. È generale, tuttavia, la convinzione che l'educazione sia la strada vincente e che la scuola, là dove si formano i cittadini di oggi e di domani, non possa dichiararsi estranea.

L'educazione come arma vincente

«*High-quality education and having more and more educated people is a prerequisite for tackling the negative effects of fake news and post-truth*» scrivono gli autori del Media Literacy

Index (2018) precisando che «*While some regulation is necessary, education seems to be the best all-round solution*».

La Legge 20 agosto 2019, n. 92, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica (19G00105) (GU Serie Generale n.195 del 21-08-2019) è stata salutata positivamente. La cittadinanza digitale diventa un tema obiettivo della scuola. È significativo che tra le abilità e competenze digitali, all'art.5 della legge, si metta al primo posto "a) *analizzare, confrontare e valutare criticamente la credibilità e l'affidabilità di dati, informazioni e contenuti digitali*". La formulazione riflette posizioni condivise e preoccupazioni diffuse; in qualche misura si lega al ragionamento critico e all'uso dell'informazione presente nelle Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione.

La traduzione operativa e l'interpretazione in classe incontrano, tuttavia, non pochi ostacoli. La fragilità è indotta da fattori contestuali la cui modifica sfugge alla scuola.

Dalle intenzioni alle pratiche il passaggio non è né automatico, né semplice. È indispensabile un contesto favorevole per sviluppare iniziative coerenti ed efficaci.

In primo luogo entra in gioco il livello di alfabetizzazione digitale e, più in generale, di *media education*. Purtroppo l'indice relativo non vede il nostro Paese in una posizione di rilievo: affonda nella mediocrità mentre svettano altri Paesi. C'è molto lavoro da recuperare per contenere la vulnerabilità.

Soprattutto il rischio di un ritardo difficile ormai da colmare non è astratto. È una questione che coinvolge i fondamentali della vita civile del nostro Paese.

In secondo luogo fattori importanti sono l'atteggiamento nei confronti della scienza, la comprensione pubblica della scienza e la fiducia nella conoscenza scientifica. Sotto questo profilo gli studenti del nostro Paese non sembrano condividere una visione positiva della scienza come avviene per i loro coetanei di altri Paesi: sia gli indici di fiducia nel metodo scientifico, sia i livelli di motivazione per l'apprendimento delle scienze sono distanti dai valori medi dei Paesi OECD (PISA 2015 Results in Focus, OECD 2016 p.7).

Per un innesto proficuo serve una strategia articolata che crei le condizioni favorevoli per interventi specifici.

Insegnare il *fact-checking* è possibile

Per quanto in una fase ancora embrionale un'area di crescente interesse nelle scuole si rivolge alle attività di *fact-checking* con l'obiettivo di mettere gli studenti in grado di affrontare il 'disordine informativo'. Esistono esperienze e progetti pilota, anche nel nostro Paese, network internazionali in via di diffusione: si vanno così delineando metodi e soluzioni per il *fact-checking* utilizzabili nelle scuole, dalle primarie alle superiori. Questo movimento trova un *humus* fertile

nelle riflessioni sul pensiero critico, sviluppandone le implicazioni in una specifica direzione. Le pratiche didattiche sono di grande interesse e hanno una valenza di carattere generale: esaminare le fonti, leggere i messaggi a fondo, verificare la credibilità dell'autore, analizzare gli argomenti che sorreggono le affermazioni, considerare i tempi, distinguere i codici (satira, retorica, umorismo...), evidenziare i fattori di distorsione, consultare gli esperti.

Nella scuola attenta al ragionamento, all'argomentazione e al confronto si apre un terreno fertile su cui innestare pratiche di *fact-checking*, di taglio interdisciplinare, di forte attualità e di chiara valenza civica. Non indifferenti rispetto alla responsabilità della scuola di preparare cittadini attivi. Il tempo disteso assicurato all'avvio del nuovo impianto dell'educazione civica potrebbe rivelarsi utile per attrezzare percorsi significativi in questa direzione.



RicercAzione

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

RICERCHE

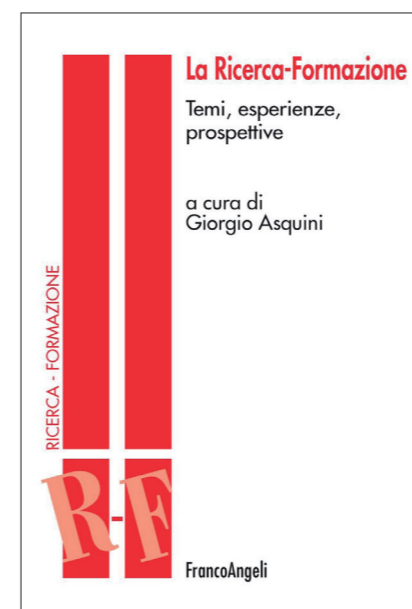
ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI

iprase

Sviluppare la professionalità docente nella prospettiva della Ricerca-Formazione

Recensione del testo di Giorgio Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano, 2019



La formazione degli insegnanti rappresenta una questione aperta e di grande rilevanza. Innanzitutto, essa costituisce un problema a livello istituzionale, poiché nel nostro Paese non ha ancora trovato una soluzione politica soddisfacente, e le diverse compagini governative che si sono succedute nella Seconda Repubblica hanno regolarmente sconfessato le elaborazioni di quelle precedenti. Ma tale questione è viva anche a livello delle scienze della formazione, dove rappresenta uno dei temi maggiormente dibattuto.

Tale dibattito si arricchisce adesso dell'importante volume curato da Asquini, che individua la *Ricerca-Formazione* come una strategia fondamentale per lo sviluppo della professionalità dei docenti. Si tratta di un lavoro nato nell'ambito delle iniziative del Crespi (Centro di ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante), una

comunità di ricerca che ha sede presso l'Università di Bologna, di cui fanno parte ricercatori di vari atenei della penisola.

Nell'introduzione al volume, Ira Vannini indica come la prospettiva di lavoro del Crespi sia quella che individua nella *Teacher Research* una strategia per agire sulla professionalità dei docenti. Una prospettiva, questa, che esibisce trasparenti radici deweyane, e in particolare del Dewey di *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929), in cui lo studioso americano suggeriva un possibile ruolo dell'insegnante come ricercatore, ma precisava anche l'opportunità di una collaborazione tra docenti e ricercatori accademici, concludendo che «è certo che i problemi che richiedono un trattamento scientifico sorgono dall'effettivo contatto con gli studenti; di conseguenza, è impossibile vedere come possa esserci un flusso adeguato di argomenti che ponga e controlli i problemi di cui trattano gli investigatori, a meno che non vi sia una *attiva partecipazione* da parte di coloro che sono direttamente impegnati nell'insegnamento» (tr. italiana, La Nuova Italia, Firenze 1996, p. 37, c.vo mio). La partecipazione attiva degli insegnanti alla ricerca sul campo educativo era quindi chiaramente individuata come fattore di sviluppo sia della professionalità del docente, sia della stessa ricerca educativa. La ricerca *con* i

docenti, muovendo dai problemi della pratica educativa nel contesto scolastico era quindi la strada indicata da Dewey. Una strada, quella della *Teacher Research*, che - come opportunamente richiamato nell'intervento di Losito - chiama quindi in causa il *nesso fra teoria e prassi*, poiché tale nesso non va soltanto teorizzato, ma deve essere concretamente praticato, e questa esigenza implica il rapporto tra ricercatori (i teorici) e gli insegnanti (i pratici), tra lo spazio accademico e il contesto scolastico.

Sulla base della prospettiva della *Teacher Research*, continua la Vannini, tenendo conto dei modelli della ricerca partecipata e della ricerca-azione, il Crespi ha fatta propria l'ipotesi di lavoro della *Ricerca-Formazione*, definita come un modo di «fare ricerca empirica avvalendosi di metodologie di ricerca differenziate e proponendosi di promuovere la professionalità degli insegnanti [...] attraverso la costruzione di percorsi comuni di ricerca, in un quadro di collaborazione inter-istituzionale» (p. 22).

Tale ipotesi viene chiarita e approfondita puntualmente nel corso del volume, che risulta articolato in tre parti: la prima delinea un quadro teorico di riferimento per la *Ricerca-Formazione*: la seconda presenta una serie di esperienze che rappresentano esemplari paradigmatici di questa metodologia di lavoro; la terza parte, infine, analizza tale metodologia da varie prospettive, approfondendo così i suoi vari aspetti e problemi. Nel suo complesso, il lavoro è ricco di stimolanti osservazioni e di utili indicazioni, ed è destinato perciò a rappresentare un punto di riferimento per il dibattito sulla formazione dei docenti e sull'uso della ricerca come via per lo sviluppo della loro professionalità. Nell'impossibilità di dare conto analiticamente di tutti gli interessanti contributi che comprende, mi limiterò a citare un paio di questioni di notevole rilevanza.

La prima questione è quella della *compartecipazione* di ricercatori accademici e insegnanti al percorso di ricerca, che rappresenta uno dei pilastri metodologici della *Ricerca-Formazione*, e che come tale viene richiamata da vari contributi. Qui troviamo il problema del rapporto tra due esigenze diverse: da un lato quello della distinzione di ruoli e di funzioni entro la collaborazione tra ricercatori e docenti, dall'altro quello di evitare che tale distinzione faccia riemergere una gerarchizzazione di tali ruoli, e quindi l'opportunità di una certa sovrapposizione di fatto nel corso del lavoro. Si tratta di un nodo delicato, perché la crescita della professionalità del docente non viene favorita né dalla confusione di ruoli e di competenze, né dalla loro rigida separazione (o peggio da una rinascita della gerarchia di funzioni). Ma la ricerca di un equilibrio rispetto a questi due punti di caduta, deve tenere comunque conto della diversa prospettiva degli attori in gioco. Mi pare che, a questo proposito, un contributo interpretativo possa venire dal *Principio dell'Osservatore* formulato da Maturana: «tutto ciò che è detto, è detto da un osservatore». Ossia, ogni descrizione di una situazione (e quindi di un problema) viene compiuta dalla prospettiva dell'attore rispetto al sistema osservato. Il ricercatore e l'insegnante occupano due posizioni diverse rispetto al sistema-scuola o al sistema-classe: il primo è situato all'esterno, il secondo all'interno del sistema. Pertanto, il ricercatore - non essendo coinvolto

nelle dinamiche interpersonali interne a tale sistema - può assumere con maggiore facilità la distanza critica che è necessaria per la ricerca. L'insegnante, invece, è coinvolto (non solo epistemicamente, ma anche esistenzialmente) nelle dinamiche interne al sistema, per cui il raggiungimento della distanza critica rappresenta un problema e un punto di arrivo di un processo (e in alcune prospettive della ricerca-azione si è teorizzato che il vissuto affettivo che deriva dal coinvolgimento esistenziale rappresenti una fonte di riflessioni di rilevante importanza). In ogni caso, seguendo il principio di Maturana, non si deve commettere l'errore di pensare che il punto di vista esterno, in quanto maggiormente impersonale, sia quello oggettivo e quindi quello da privilegiare. Si tratta piuttosto di due punti di vista complementari e vicarianti, per cui al di là della distinzione di ruoli, pare che il ricercatore debba perseguire un coordinamento tra tali punti di vista che porti a una condivisione di prospettive, astenendosi da una svalorizzazione del punto di vista interno perché considerato come soggettivo.

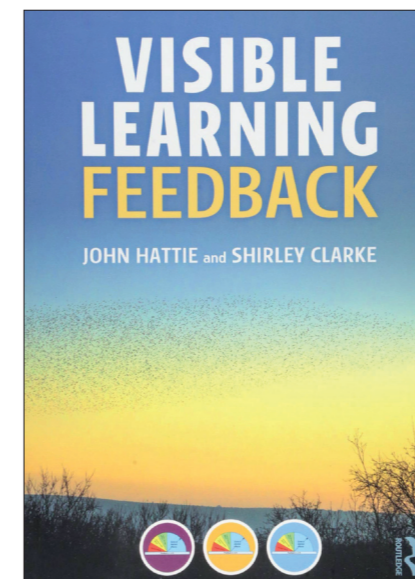
Una seconda questione riguarda il *problema* da cui muovere il percorso della *Ricerca-Formazione* e il profilo della *riflessività* che caratterizza tale percorso, su cui insiste particolarmente il contributo di Elisabetta Nigris. La Nigris, che richiama opportunamente Dewey e Lewin, precisa che «il problema della ricerca non potrà che nascere all'interno della comunità in cui l'esperienza educativa ha luogo» (p. 32). Si tratta di un'indicazione fondamentale per caratterizzare questo modello di ricerca. Non solo, deweyanamente, il problema della ricerca è un problema della pratica educativa, ma è anche un problema che la comunità scolastica sente come tale. In altre parole, il problema non è indicato astrattamente dal ricercatore, secondo interessi di natura accademica; bensì è la comunità educativa che pone un problema avvertito nella sua concretezza. Tuttavia, la Nigris precisa che è necessario un attento lavoro per definire esattamente il *focus* della ricerca, e a conferma di questo non si può che citare il Dewey della *Logica. Teoria dell'indagine* (1938). All'inizio non si ha un problema ben definito, si ha solo una situazione oscura, che determina uno spaesamento (e, in sede educativa, una preoccupazione). La definizione del problema della ricerca è l'esito di un processo di analisi e intellettualizzazione di tale situazione, e prende corpo in domande che determinano l'impostazione della ricerca. Perciò, a mio parere, la Nigris ha perfettamente ragione nell'insistere su tale fase e nell'indicare che la fretta nel superarla non è desiderabile. Dal metodo della ricerca correttamente inteso si impara prima di tutto a farsi domande e a vagliare le diverse domande per individuare quelle che danno un'impostazione feconda alla ricerca (e si deve imparare che vi sono anche falsi problemi e cattive domande). Questo processo chiama quindi in causa fin dall'inizio la *riflessività*, che rappresenta il motore e l'esito formativo della ricerca stessa. Infatti, il percorso *Ricerca-Formazione* chiama in causa una *pratica riflessiva* sistematica, richiede cioè l'attivazione costante del deweyano *pensiero riflessivo*. Pertanto, questa forma di ricerca mira a coltivare strategie riflessive che consentano ai docenti di ragionare sulla propria attività (p. 29), e quindi di imparare ad apprendere in modo intelligente dalla propria esperienza. Come si può riassumere, allora, l'esito formativo della Ricerca-Formazione? Cosa impara il docente?

Per certi versi il metodo della ricerca (che per Dewey era il metodo stesso dell'intelligenza), forse alcune tecniche della ricerca. Ma credo che si debba riflettere anche su un altro possibile risultato, implicitamente suggerito da Bonaiuti quando precisa che la ricerca non è soltanto un processo, ma è anche un *atteggiamento* (p. 183). La possibilità di acquisire l'*atteggiamento dell'indagine* è forse il frutto più interessante e più duraturo di una partecipazione sistematica a progetti di Ricerca-Formazione, perché tale atteggiamento è di natura attiva, critica e antidogmatica verso la pratica educativa. Rappresenta cioè la propensione a mettere in discussione abitudini professionali e mode didattiche, a pensare criticamente e razionalmente la pratica educativa, e quindi a imparare in modo continuativo e intelligente dalla propria esperienza professionale. La pista della Ricerca-Formazione proposta da questo volume appare quindi di grande rilevanza, e c'è da augurarsi che il gruppo di autori prosegua la riflessione avviata. E in ogni caso, la lettura di questo volume stimola a porsi molte domande, sollecita cioè a porsi in un atteggiamento di ricerca. E questo è il migliore segno della sua riuscita.

Massimo Baldacci
Università di Urbino

Perché il feedback è potente, ma anche variabile nei suoi effetti? La prospettiva dell'Evidence Based Education

Recensione del testo di John Hattie e Shirley Clarke, *Visible Learning: Feedback*, Routledge, 2019



Qualsivoglia sia il pensiero relativamente al valore delle meta-analisi o dell'effect size, non si può ignorare come il feedback sia uno fra gli elementi cui si sta riservando crescente attenzione nei contesti di insegnamento e di apprendimento. Il testo "*Visible Learning: Feedback*", scritto da John Hattie, presidente dell'Australian Institute for Teaching and School Leadership dell'Università di Melbourne, e Shirley Clarke, collaboratrice esperta in valutazione formativa dell'Institute of Education dell'Università di Londra, intende offrire una risposta al seguente interrogativo: "*Perché il feedback è così potente, ma al contempo anche così variabile nei suoi effetti?*". Non tutti i feedback risultano infatti efficaci - preannunciano gli autori - e nemmeno può garantire con certezza un buon

esito sul piano formativo il fornire lo stesso feedback in situazioni diverse.

Combinando evidenze desunte da ricerche scientifiche, elementi teorici, nonché pratiche tratte da una vasta esperienza in termini di insegnamento, i due autori cercano di fare luce sugli elementi che concorrono a creare un'efficace cultura del feedback. Il libro, strutturato in cinque capitoli per un totale di centottantadue pagine, affronta e approfondisce i principi, le caratteristiche e le funzioni del feedback, come la sua variabilità; l'importanza di fornire feedback che facilitino il passaggio dal trasferimento di informazioni in superficie a una piena comprensione e a un apprendimento profondo; i processi di feedback degli studenti fra pari, da insegnanti a studenti, e viceversa; le potenzialità del feedback durante e al termine delle lezioni. Hattie e Clarke evidenziano come, per rendere efficaci i processi di valutazione formativa, non sia sufficiente - sia da parte degli insegnanti verso gli allievi, sia da parte di questi ultimi verso gli insegnanti e tra di loro - imparare solamente a fornire feedback adeguati, bensì anche apprendere come ricevere e interpretare tali riscontri, nonché come focalizzare l'attenzione su quel che accade dopo aver ricevuto ogni singolo feedback. Tutto questo al fine di migliorare i rispettivi modi di insegnamento e di apprendimento.

Ogni capitolo si apre con una revisione della letteratura, nell'ambito della quale gli autori argomentano attingendo a una vasta gamma di fonti, organizzate per lo più tematicamente. Si passa successivamente a un livello maggiormente concreto, introducendo esemplificazioni e studi di caso, prima di riassumere, in conclusione, gli elementi chiave di ciascuna singola frazione del volume.

Il testo, rivolto agli insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo e di secondo grado, è denso, ricco di suggestioni. La numerosità dei riferimenti cui Hattie e Clarke attingono in ogni parte dell'opera è assai rilevante. Avendo la possibilità di dedicarvi tempo ed attenzione, se ne raccomanda una lettura attenta e meditata perché si tratta indubbiamente di una risorsa preziosa per giungere a una comprensione chiara e profonda della tematica. Alla fine del testo sono presenti anche indicazioni pratiche, velocemente consultabili, per ripensare sia il feedback, sia, più complessivamente, le pratiche e le strategie scolastiche, ai fini della valutazione.

Alessia Bevilacqua
Università di Verona

Un'altra scuola possibile

Recensione del testo di Giuseppe Tacconi e Nicoletta Morbioli (a cura di), *Reinventare la scuola. La sfida dell'istruzione degli adulti in Italia*, Erickson, Trento, 2019



Il libro dà conto del percorso di ricerca sull'Istruzione degli Adulti (IdA) portata avanti tra il 2017 e il 2019 dal gruppo di ricercatori/trici che fanno capo al Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRS&S) del Veneto, che ha sede presso il Centro Provinciale di Istruzione degli Adulti (CPIA) di Verona.

L'opera, attraverso i contributi di cui è composta, offre un panorama dettagliato del contesto dell'IdA attraverso l'analisi della letteratura e delle pratiche didattiche e organizzative che abitano il contesto del CPIA.

Ricorrendo a diversi metodi di ricerca qualitativa, descritti dettagliatamente in ogni loro passaggio, lo sforzo congiunto degli autori va a delineare l'immagine di una scuola intimamente legata alla vita, capace di

adottare modalità particolari per ciascun soggetto.

I/le lettori/trici che già operano in questo contesto non avranno difficoltà a riconoscere parte delle proprie stesse pratiche. Anche coloro che non conoscono ancora questa articolazione del sistema di istruzione e formazione avranno comunque la possibilità di avvicinare un contesto all'interno del quale si giocano questioni rilevanti non solo per quanto riguarda l'IdA, ma anche per il futuro della scuola nel suo complesso.

Il volume è strutturato in sette capitoli. Il primo contributo è dedicato a informare il lettore sulle ragioni che hanno dato vita all'intero progetto e che lo hanno guidato, ponendo particolare enfasi sul senso generale del lavoro presentato; il secondo descrive l'impianto metodologico del progetto, specificando chi sono le persone coinvolte (i ricercatori e i partecipanti), quali sono gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati e le procedure utilizzate per l'analisi; il terzo si pone l'obiettivo di spiegare quali siano i bisogni formativi/educativi degli adulti e le loro modalità di apprendimento attraverso una rassegna della letteratura nazionale e internazionale, concentrandosi in particolare sulle indagini PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Il quarto capitolo introduce più nel dettaglio il contesto del sistema IdA

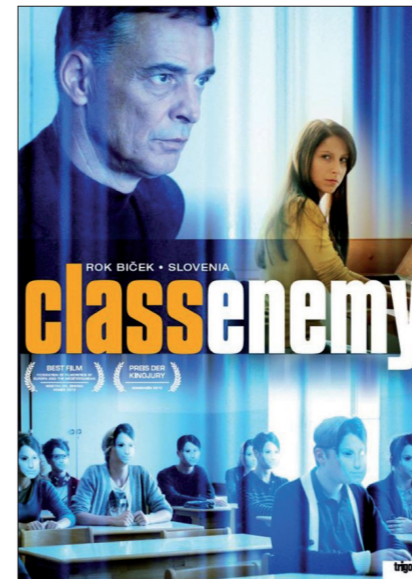
italiano e dei CPIA così come è stato strutturato negli ultimi anni. I capitoli 5 e 6 propongono invece i risultati delle azioni di ricerca svolte sul campo. Nello specifico, il quinto capitolo riporta i risultati dell'analisi delle pratiche di progettazione e di valutazione dei docenti entrando nel vivo delle attività che si svolgono all'interno dei CPIA e delle dinamiche relazionali che si instaurano negli stessi; il sesto riporta invece gli esiti dell'esplorazione dei bisogni formativi emergenti da un'indagine effettuata sulla popolazione adulta della regione Veneto. I vari elementi che emergono all'interno delle diverse sezioni vengono ripercorsi e sintetizzati nell'ultimo capitolo, quello conclusivo, dove i curatori di quest'opera collettanea mettono in evidenza i punti di forza e di debolezza del sistema oggetto di analisi, proponendo linee d'azione per il futuro. Infatti, il contesto analizzato, per molti aspetti inedito anche dal punto di vista istituzionale, si presta particolarmente a fornire spunti per l'ideazione di nuove piste per le azioni future.

La lettura di "Reinventare la scuola" consente di avvicinare le caratteristiche distintive del sistema italiano e ciò che in questo contesto colora le pratiche in modo specifico. Si possono cogliere i tratti di un'altra scuola possibile, meno ingessata di quella con cui abitualmente ci interfacciamo. È la promessa di un vero e proprio laboratorio dell'innovazione, di una "diversa" scuola possibile, che non chiede ai soggetti di adattarsi, ma assume forme di volta in volta differenti, a seconda delle esigenze dei singoli, rispettandone l'autonomia e l'adulità e assecondandone il passo formativo individuale.

Francesco Tommasi
Università di Verona

La goccia d'acqua di Fryderyc Chopin, metafora di una storia di istruzione ed educazione

*Recensione del film **Class Enemy** (Rok Biček, Slovenia 2013, tit. orig. **Razredni sovražnik**)*



Sono numerosi i temi e le questioni di rilevanza sia didattica sia pedagogica che si possono isolare, e attorno ai quali ci si può soffermare a discutere e a riflettere, visionando il film *Class Enemy*, del giovane regista sloveno Rok Biček. Il 'nemico di classe' è un professore di tedesco che fa il suo ingresso come supplente in un liceo per sostituire l'insegnante coordinatrice di una classe al quarto anno di frequenza. Del tutto differenti, rispetto a quelle dei colleghi che lo accolgono, sono le sue modalità didattiche, ma anche più comprensivamente relazionali. Mentre gli insegnanti titolari - e in particolare Nuša, che va in congedo per partorire e che gli allievi chiamano per nome, ma anche la psicologa che supporta i ragazzi attraverso colloqui e incontri di classe - trattano gli allievi stessi con tutte le premure possibili, con un atteggiamento di attenzione e di

cura molto accentuate, Robert Zupan, il supplente, si dimostra fin da subito molto rigoroso, non concedendo loro alcuno sconto, né rispetto al ritmo di lavoro in classe e di studio a casa, né quando li interroga e li valuta. I suoi modi di relazionarsi con gli studenti sono secchi, asciutti, il sorriso non compare mai sul suo volto.

Un primo fuoco di interesse in *Class Enemy* è costituito dunque dai differenti comportamenti dei docenti. In particolare è interessante osservare come gestiscono gli insegnanti di quella scuola la dimensione della prossimità - parole, gesti, atteggiamenti - nei confronti degli studenti, e come invece si pone il professor Zupan. Le molteplici differenze sono verosimilmente riconducibili alle differenti intenzioni che animano i docenti e il supplente di tedesco. Di qui tutta una serie di annotazioni, che si possono formulare per poi riflettere e discutere, relative alle mosse o opzioni didattiche e pedagogiche che si vedono susseguirsi sullo schermo. Si può riflettere ad esempio sulla funzione che il professor Zupan ritiene debbano avere i contenuti disciplinari presso i soggetti in formazione, gli allievi, e di conseguenza a questa sua convinzione, sui suoi modi intransigenti di insegnare e di interloquire con loro.

Il clima apparentemente tranquillo e regolare dello svolgersi di una quotidianità routinaria, con l'ingresso di Zupan in quella scuola, comincia a colorarsi di tensioni, che si traducono negli allievi in una rabbia devastante quando Sabina, una delle compagne della classe, il giorno dopo aver avuto un colloquio piuttosto duro con il professore supplente, si toglie la vita. Sabina dimostrava un talento particolare nel suonare il pianoforte, e il suo pezzo preferito, che ella eseguiva con un'inquietante ripetitività, era il preludio op. 28 n. 15, conosciuto anche con il titolo apocrifo de *La goccia d'acqua*, per via dell'effetto onomatopeico dovuto al persistente risuonare ribattuto della stessa nota. Il celebre preludio diventa il leitmotiv dell'intero film, nonché si pone come uno dei significanti maggiormente pervasivi e significativi per costruire una convincente interpretazione delle dinamiche che si sviluppano all'interno della vicenda. Il preludio si compone di tre parti, riconoscibili anche nella struttura di *Class Enemy*. La prima sezione ha un tono semplice, il tema che predomina è lineare e armonioso. Ma già in questa prima sezione la mano sinistra produce una nota che si ripete, dapprima in modo leggero, poi via via più pesante, sino a far diventare la melodia incalzante e ossessiva nella seconda sezione, dove si ripete un'altra nota, la goccia d'acqua, stavolta prodotta dalla mano destra; sicché il tema che prima dominava in modo autonomo ne risulta via via compromesso, schiacciato, disperso, perdendo la sua strada e la sua identità. Si potrebbe dire che ne risulta stritolato e disgregato. Solo nella terza sezione, ovvero nella ripresa finale della prima, il motivo iniziale ritorna e ritrova compostezza e una certa fluidità, cui tuttavia continua ad accompagnarsi la nota insistente, la goccia d'acqua, che seguita a cadere e a ricordare, seppure in modo meno severo, il turbamento e lo scompiglio che aveva creato nella parte centrale della composizione. Il celebre preludio di Chopin non è stato scelto a caso dal regista quale pressoché unico ed esclusivo supporto musicale presente nella colonna sonora del film. Lo schema interpretativo appena proposto si presta in effetti in modo ottimale a comprendere le dinamiche, come si diceva, che si verificano tra gli allievi, i professori e anche i genitori che si vedono agire sullo schermo cinematografico. Basterà visionare il film per apprezzare il parallelismo tra la musica e il susseguirsi e il concatenarsi degli eventi. Potrebbe essere comunque interessante cogliere e comprendere, in un qualsiasi contesto educativo in cui tutto sembra fluire normalmente e armoniosamente, se invece non sia presente qualche nota retrostante che in qualche modo turbi e minacci un equilibrio che forse così tranquillo non è. Nella fattispecie di *Class Enemy* la nota che lavora nascostamente esiste, ed è composta da numerosi fattori che messi insieme la rendono così pesante da generare una crisi che si traduce in una esplosione incontrollata di comportamenti aggressivi che fatica a rientrare, alla fine del film, nei binari di una ragionevolezza riguadagnata, forse solo provvisoriamente. Il detonatore è certamente il suicidio di Sabina, circostanza che fa venire al pettine una serie di nodi irrisolti. Il pettine è forse lo stesso professor Roberto Zupan, che con la sua didattica intransigente si trova ad essere il nemico perfetto, il capro espiatorio per direzionare emozioni che non sono capaci né gli allievi, né gli insegnanti, né i genitori, di affrontare e tantomeno risolvere diversamente.

Dato che il film ha come fulcri un evento altamente drammatico, come si è detto, e una serie di ulteriori accadimenti conflittuali e dolorosi, sarebbe però quanto mai inappropriato cercare di individuare i personaggi in qualche modo positivi e quelli negativi, separando nettamente i buoni dai cattivi e il male dal bene. Piuttosto è possibile riflettere utilmente su una serie di elementi, a partire dai comportamenti dei diversi insegnanti, e del professor Zupan, nonché della preside, commisurandoli con quelle che si potrebbero definire come le aspettative o istanze degli allievi, traguardando queste ultime alla luce dei problemi differenti di cui ciascun allievo, ma anche ciascun adulto presente in quella scuola, è portatore. Un'attenzione del tutto particolare va infatti riservata anche ai genitori degli allievi, che compaiono in un paio di sequenze. Nella prima si vedono gli addolorati genitori adottivi di Sabina a colloquio con la preside del liceo, nella seconda si assiste a una interessantissima e vivace riunione alla quale partecipano parecchi genitori della classe in cui insegna il professor Zupan, lo stesso professore e la preside della scuola.

Classe Enemy è un bel film, in cui due perni centrali sembrano essere il senso di colpa e quello di responsabilità. Nel mezzo si gioca la qualità della professionalità dei docenti preposti all'educazione e all'istruzione degli allievi, nonché l'autorevolezza oppure l'inadeguatezza dei genitori. Sperando di essere riusciti a incuriosire il lettore per una possibile visione dell'opera cinematografica, si chiude questa segnalazione con una esclamazione dell'amica più prossima di Sabina, che in lacrime urla ai suoi compagni una probabile verità: 'Siamo tutti responsabili', e con una frase che il supplente di tedesco assegna agli allievi quale traccia di un tema da svolgersi in aula. Si tratta di una citazione tratta dal racconto *Tonio Kröger* di Thomas Mann: 'La morte di un uomo è meno affar suo che di chi gli sopravvive'.

Alberto Agosti
Università di Verona

Comitato di referee anno 2019

Alberto Agosti	già Università di Verona
Massimiliano Badino	Università di Verona
Paolo Calidoni	Università di Parma
Mario Castoldi	Università di Torino
Cristiano Corsini	Università Roma Tre
Luca Ghirotto	Università di Verona
Dario Ianes	Libera Università di Bolzano
Angelo Lascioli	Università di Verona
Michela Maschietto	Università di Modena-Reggio Emilia
Luca Odini	Università di Verona
Loredana Perla	Università di Bari
Roberta Silva	Università di Verona
Paolo Sorzio	Università di Trieste
Lilia Andrea Teruggi	Università di Milano Bicocca
Pierpaolo Triani	Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Roberto Trincherò	Università di Torino
Marco Ubbiali	Università di Verona
Federica Valbusa	Università di Verona
Ira Vannini	Università di Bologna
Renata Viganò	Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Pubblicazioni di IPRASE anno 2019



Diventare plurilingui nel mondo globalizzato. Un manuale per il CLIL (IT-DE)

Franca Quartapelle, Julian Sudhoff, Dieter Wolff

Il manuale per la didattica CLIL è stato realizzato in collaborazione con il Goethe-Institut Mailand. L'integrazione tra teoria e pratica è l'aspetto centrale e viene messo in luce grazie agli esempi di didattica CLIL sviluppati da docenti di diverse discipline.

Il CLIL nella scuola primaria. Una ricerca quanti-qualitativa nel contesto trentino

Dieter Wolff, Simone Viridia (cur.)

L'analisi ha cercato di cogliere come si evolvono le competenze disciplinari, accanto a quelle linguistiche, degli studenti di scuola primaria coinvolti in didattica CLIL. Allo stesso tempo ha inteso verificare eventuali specificità degli approcci didattici propri degli ambienti di apprendimento CLIL e non CLIL.



Imparare a leggere e a scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento (Volumi 1 e 2)

Mario Castoldi, Michela Chicco (cur.)

Imparare a leggere e a scrivere sono i fondamentali della scuola primaria che aprono la strada della cultura e della scienza alle nuove generazioni. Nel proporre i risultati della ricerca sulle pratiche di insegnamento della lettura e della scrittura nelle scuole primarie del Trentino, si forniscono termini di riferimento per la riflessione, indicazioni operative e soluzioni innovative.



TLT 2018 Trentino Language Testing. Secondo profilo delle competenze linguistiche degli studenti trentini

Luciano Covi, Mattia Oliviero (cur.)

Il TLT - Trentino Language Testing - è un'azione sistematica, a livello provinciale, di verifica dei livelli di competenza in lingua inglese e in lingua tedesca degli studenti trentini nei diversi ordini e gradi di scuola.

Condizione occupazionale e formativa dei diplomati e dei qualificati in provincia di Trento nel 2017 a un anno dal conseguimento del titolo

Enrico Bartolini, Marcella Cellurale, Valentina Conti, Luciano Covi, Alma Rosa Laurenti Argento, Renato Salsone (cur.)

Il volume presenta gli esiti di un lavoro di ricerca realizzato con l'Associazione di Scuole AlmaDiploma, in collaborazione con il Consorzio Interuniversitario Alma Laurea, che ha indagato le scelte formative e lavorative compiute al termine degli studi di scuola secondaria di II grado o trascorsi dodici mesi dalla qualifica professionale o dal diploma quadriennale di Istruzione e Formazione professionale.



Profilo dei diplomati e qualificati in provincia di Trento nel 2018

Enrico Bartolini, Marcella Cellurale, Valentina Conti, Luciano Covi, Alma Rosa Laurenti Argento, Renato Salsone (cur.)

Il volume presenta gli esiti di un lavoro di ricerca realizzato con l'Associazione di Scuole AlmaDiploma, in collaborazione con il Consorzio Interuniversitario Alma Laurea, offrendo una finestra sull'esperienza scolastica ed extra-scolastica degli studenti trentini, la valutazione che essi ne danno e le loro prospettive future, quali risultano dai questionari compilati alla vigilia del conseguimento del titolo di studio.



Porte aperte all'istruzione. Un percorso formativo sui saperi di base nell'educazione degli adulti

Alessandro Borri, Catia Civettini (cur.)

Il volume rispecchia le tappe di un percorso di formazione rivolto a docenti dei Centri EDA e dei Corsi serali e propone riflessioni, materiali di lavoro e linee guida per il corso delle 200 ore (denominato "Propedeutico"), previsto dalla normativa per favorire il rientro in formazione delle persone con un basso livello di scolarità o con scolarità interrotta.

Generazione Z Trento - Le relazioni. Report di ricerca 2018-2019

Sara Alfieri, Elena Marta, Fabio Introini (cur.)

Il volume presenta gli esiti della terza indagine condotta in collaborazione con l'Istituto Giuseppe Toniolo di Studi Superiori, che ha visto la partecipazione di un ampio campione di studenti trentini, sia delle scuole secondarie di secondo grado sia degli istituti di Istruzione e Formazione Professionale, e consente di fornire una visione approfondita e significativa sulla condizione giovanile nella provincia di Trento.



Le borse di ricerca IPRASE e la professionalità dei docenti nella scuola trentina

Cristiana Bianchi, Luciano Covi, Bruno Losito, Enrica Rigotti (cur.)

Il volume fa sintesi dell'esperienza di assegnazione di 33 borse di ricerca riservate ai docenti di italiano, matematica e scienze della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado in servizio presso le istituzioni scolastiche e formative del territorio provinciale trentino, riportando la genesi e l'analisi di questa iniziativa, nonché gli abstract delle singole ricerche.



L'educazione degli adulti in Trentino.

FAQ Centri EDA e Corsi serali

Alessandro Borri, Catia Civettini (cur.)

Le FAQ proposte nel volume rispondono all'esigenza di favorire la massima circolazione di informazioni relative all'impostazione organizzativa e didattica dei Centri EDA e dei Corsi serali presenti nel territorio provinciale trentino, che rappresentano, in un'ottica di lifelong learning, una concreta e interessante opportunità di sviluppo personale per tutti i cittadini.

La prova di italiano nell'esame di stato del secondo ciclo. Esiti di un percorso formativo e materiali di lavoro

Michele Ruele (cur.)

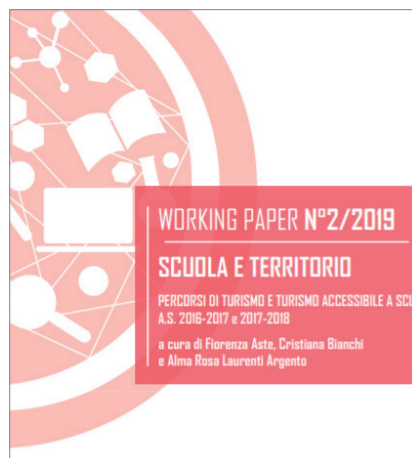
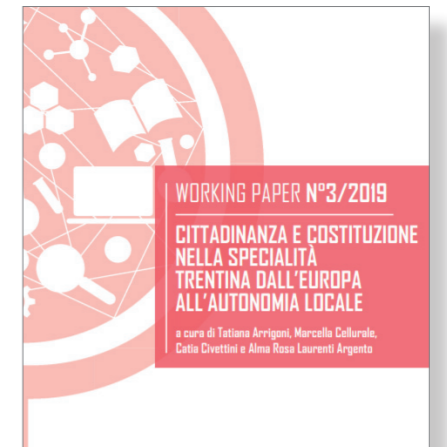
Il working paper riassume i contenuti e la produzione pratica e teorica in seno a un percorso di formazione sviluppato in due fasi, nel 2018 e nel 2019. Oltre al quadro normativo sono definiti i fondamenti teorici, il confronto delle esperienze e delle buone pratiche frutto della ricerca e delle azioni dei dipartimenti disciplinari e dei docenti, la diffusione di principi ed esperienze.



Cittadinanza e costituzione nella specialità trentina dall'Europa all'autonomia locale

Tatiana Arrigoni, Marcella Cellurale, Catia Civettini, Alma Rosa Laurenti Argento (cur.)

Il volume riporta materiali, esiti e metariflessioni inerenti ad un percorso di ricerca-azione biennale realizzato in collaborazione con M. Marcantoni (IASA) e P. Sommaggio (Università di Trento), volto a sviluppare percorsi di didattica per competenze incentrati su temi di rilevanza storico-civica, con un'attenzione specifica alla dimensione locale.



Scuola e territorio. Percorsi di turismo e turismo accessibile a scuola a.s. 2016-17 e 2017-18

Fiorenza Aste, Cristiana Bianchi, Alma Rosa Laurenti Argento (cur.)

Il volume presenta gli esiti di alcuni percorsi formativi realizzati nel corso di due anni scolastici con la collaborazione di Tsm/ Accademia della Montagna e aventi come tema centrale il turismo e il suo legame con il territorio trentino.

