

*Ricerc**Azione*

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

Volume *17* n. *2*

Dicembre 2025

Alla ricerca della formazione perduta



RicercAzione

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

Volume 17 n. 2 - *Special Issue*

Dicembre 2025

Alla ricerca della formazione perduta

Editors: Claudio Girelli - Maria Arici

Assistant Editors: Alessia Bevilacqua - Anna Frizzarin

Guest Editors: Giorgio Asquini - Chiara Bertolini

Questa iniziativa realizzata nell'ambito del Programma FSE+ 2021-2027 della Provincia autonoma di Trento, con il cofinanziamento dell'Unione europea - Fondo sociale europeo plus, dello Stato italiano e della Provincia autonoma di Trento.

Progetto "Ricerca-azione e accompagnamenti esperti per una scuola sempre più innovativa"

CUP: C79I23000430001 CODICE PROGETTO: 2023_2_f2_01a.01

La Commissione europea, lo Stato italiano e la Provincia autonoma di Trento declinano ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni contenute nei presenti materiali.

RicercaAzione

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 - Università di Verona
Anna Frizzarin - IPRASE

Editorial Management

Tatiana Arrigoni, Rosi Bombieri, Marcella Cellurale, Michela Chicco, Debora Cristanelli, Ludowica Dal Lago, Anita Erspamer, Cinzia Maistri, Bruno Mellarini, Mattia Oliviero, Caterina Scapin, Roberta Silva, Roberto Strangis, Ivan Traina, 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
Franco Fraccaroli - University of Trento
Dario Ianes - Free University of Bozen-Bolzano
Matteo Lancini - Istituto Minotauro, Milano
Angelo Lascioli - University of Verona
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
Pier Cesare Rivoltella - Catholic University, Milano
Alessandro Rosina - Catholic University, Milano
Franca Rossi - Sapienza University, Roma
Francesco Sabatini - Accademia della Crusca
Paolo Sorzio - University of Trieste
Pierpaolo Triani - Catholic University, Piacenza
Roberto Trinchero - 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 (stampa); 2974-9174 (online)



**ISTITUTO
PROVINCIALE PER LA
RICERCA E LA
SPERIMENTAZIONE
EDUCATIVA**

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*.

Comitato Tecnico-Scientifico

Angelo Paletta (Presidente)

Gabriella Agrusti

Matteo Lancini

Francesca Mussino

Roberto Ricci

Giuseppe Rizza

Alessandro Rosina

Direttore

Luciano Covi

www.iprase.tn.it | iprase@iprase.tn.it

Via Gerolamo Tartarotti, 15 - 38068 Rovereto

Phone: +39 0461 494360 Fax: +39 0461 494399



**ISTITUTO
PROVINCIALE PER LA
RICERCA E LA
SPERIMENTAZIONE
EDUCATIVA**

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*.

Scientific Technical Board

Angelo Paletta (President)

Gabriella Agrusti

Matteo Lancini

Francesca Mussino

Roberto Ricci

Giuseppe Rizza

Alessandro Rosina

Director Manager

Luciano Covi

www.iprase.tn.it | iprase@iprase.tn.it

Via Gerolamo Tartarotti, 15 - 38068 Rovereto

Phone: +39 0461 494360 Fax: +39 0461 494399

INDICE / INDEX

RicercAzione - Vol. 17, n. 2 - Special Issue - Dicembre 2025

EDITORIALE / EDITORIAL

- 11 *Claudio Girelli, Maria Arici, Alessia Bevilacqua,
Giorgio Asquini, Chiara Bertolini*

A cosa servono la ricerca e la formazione nella scuola?

- 19 *What is the purpose of research and teacher professional development in schools?*

RICERCHE / RESEARCH

- 27 *Valeria Damiani, Andrea Ciani, Alessia Bevilacqua*

La scuola come ambiente democratico di apprendimento per l'educazione civica e alla cittadinanza: i percorsi di R-F con le scuole

The school as a democratic learning environment for civic and citizenship education: Research-based Teacher Professional Development programmes with schools

- 35 *Federico Batini, Diego Izzo, Giulia Barbisoni,
Mattia Iovita*

La lettura ad alta voce per prevenire la dispersione scolastica e promuovere il successo formativo

Reading aloud to prevent early school leaving and promote educational success

- 49 *Chiara Bertolini, Agnese Vezzani, Marco Bartolucci,
Debora Catania*

Promuovere la comprensione del testo come modo per rendere visibili l'apprendimento e il pensiero

Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible

- 59 *Gabriella Agrusti, Giorgio Asquini, Ira Vannini*
Contrastare la povertà educativa e lo svantaggio culturale nella scuola secondaria di I grado: costrutti, metodi e prime attività di un PRIN
Countering educational poverty and cultural disadvantage in lower secondary schools: Constructs, methods and initial activities of a PRIN project
- 71 *Irene Stanzione, Valentina Pagani, Elisa Truffelli*
I PCTO come strumento di orientamento: tra Ricerca-Formazione e partecipazione attiva degli studenti
PCTOs as a guidance tool: Between Research-based Teacher Professional Development and active student participation
- 77 *Maria Chiara Cibien, Federica Ferretti, Camilla Spagnolo, Francesca Martignone, Marta Saccoletto*
Le valutazioni su larga-scala e la didattica della matematica: il progetto di ricerca Mathematics Standardized Assessment as a Tool for Teachers' Professional Development
Large-Scale assessments and Mathematics Education: The research project Mathematics Standardized Assessment as a Tool for Teachers' Professional Development
- 85 *Donatella Savio, Anna Bondioli, Claudia Lichene*
Avviare la costruzione dello 0-6: una Ricerca-Formazione con insegnanti, educatrici e coordinatrici del Comune di Brescia
Starting the construction of 0-6: A Research-based Teacher Professional Development with teachers, educators and coordinators from the Municipality of Brescia
- 93 *Michela Schenetti, Maja Antonietti*
Educazione all'aperto e servizi per l'infanzia: tra innovazione didattica, sviluppo professionale e competenze green
Outdoor education and early childhood services: Between educational innovation, professional development, and green competences

- 101** *Arianna Lazzari, Lucilla Tutone, Lucia Balduzzi*
Sostenere bambini e famiglie in contesti di vulnerabilità attraverso servizi educativi di comunità: il progetto Hub San Paolo 0-6
Supporting children and families in vulnerable situations through community-based education services: The project Hub San Paolo 0-6
- 111** *Luisa Zecca, Claudia Fredella, Lara Didonè*
L'analisi della discussione in classe per lo sviluppo professionale dell'insegnante
Analyzing classroom discussion for teacher professional development
- 121** *Maurizio Gentile, Agnese Vezzani, Chiara Bertolini*
Leggere, Interagire, Scrivere, Apprendere: un approccio integrato allo sviluppo della competenza alfabetica funzionale
Reading, Interacting, Writing, Learning: An integrated instructional approach to fostering literacy competence
- 137** *Davide Capperucci*
Un percorso di Ricerca-Formazione con follow-up sulla valutazione e certificazione delle competenze nella scuola del primo ciclo
A Research-based Teacher Professional Development pathway with follow-up on the assessment and certification of competences in primary and lower secondary education
- 145** *Cristiano Corsini, Conny De Vincenzo*
La valutazione educativa nella scuola secondaria: i primi dati di un'esperienza di Ricerca-Formazione
Educational assessment in secondary school: Preliminary findings from a Research-based Teacher Professional Development

157 *Elena Luppi, Aurora Ricci, Flavio Brescianini,
Paolo Sorzio, Caterina Bembich*

Oltre la scuola: estendere la Ricerca-Formazione ai contesti socio-educativi e all'Istruzione e Formazione Professionale

Beyond school: Extending Research-based Teacher Professional Development to socio-educational services and Vocational Education and Training

167 *Andrea Pintus, Elisa Zobbi, Stefano Ascari,
Livia Fugalli*

Dare visibilità agli educatori. In ricerca con le comunità educative per minorenni

Making educators visible. In research with communities for minors

177 *Piergiuseppe Ellerani, Elena Pacetti, Luca Ferrari*

Ricerca-Formazione per lo sviluppo didattico delle Associazioni Cooperative Scolastiche

Research-based Teacher Professional Development enhancing pedagogical approaches in School Cooperative Associations (ACS)

Editoriale

A cosa servono la ricerca e la formazione nella scuola?

La realtà educativa richiede un agire complesso, dove ogni azione ha una sua singolarità e non è replicabile, perché incontra una realtà che è sempre unica e la cui problematicità non sopporta rigide applicazioni, soluzioni predefinite¹.

Forse in questa natura particolare dell'azione educativa e didattica sta la diffidenza degli insegnanti² verso una ricerca educativa percepita come astratta, lontana e il senso di inutilità di una formazione che propone soluzioni predefinite da applicare.

Diversi sistemi educativi riportano infatti barriere culturali e strutturali all'uso della ricerca, tra cui la percezione che essa non sia sufficientemente accessibile o rilevante per la pratica quotidiana, delineando come spesso si riscontri un disallineamento fra i risultati della ricerca e il suo utilizzo a scuola³, considerando che la scarsità di tempo e di finanziamenti rappresenta un ostacolo comprensibilmente ricorrente. Manca, a volte, anche la conoscenza di cosa s'intenda con il termine ricerca in ambito educativo, in cosa essa consista e in che modo possa giocare a favore di un concreto sviluppo delle pratiche di insegnamento e apprendimento⁴, difficoltà dettata anche dal fatto che le comunità dei ricercatori e degli insegnanti possono operare con linguaggi e prospettive differenti⁵.

Perché fare ricerca educativa? Perché fare formazione?

Promuovere miglioramento

Certamente la ricerca e la formazione possono aumentare la conoscenza, che è necessaria, ma non è sufficiente. Le analisi comparative mostrano che l'esistenza di politiche o riforme non garantiscono di per sé cambiamenti effettivi nelle pratiche didattiche in classe⁶.

Il rischio è di affidare l'efficacia della ricerca e della formazione alla trasmissione di contenuti.

Le metodologie didattiche trasmissive utilizzate a scuola ci mostrano tutti i limiti di questo approccio. I contenuti sono necessari, servono, ma spesso non sono sufficienti a modificare l'azione, a renderla utile per promuovere un cambiamento che migliori la realtà, che aiuti ogni studente a crescere, a diventare il miglior sé stesso possibile. Le evidenze internazionali indicano che l'innovazione significativa nei sistemi educativi riguarda non solo i contenuti,

1 Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

2 Nell'editoriale e in tutto il presente volume, per ragioni di semplicità e fluidità espositiva, si fa uso del maschile sovraesteso, intendendolo come genere neutro e inclusivo.

3 OECD (2022). *Who Cares about Using Education Research in Policy and Practice?: Strengthening Research Engagement*. In *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d7ff793d-en>.

4 OECD (2025). *Everybody Cares About Using Education Research Sometimes: Perspectives of Knowledge Intermediaries*. In *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5ef88972-en>.

5 Schlicht-Schmälzle, R., et al. (2024). *Bridging the research-practice gap in education: Initiatives from 3 OECD countries* (OECD Education Working Papers, No. 319). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c0d3f781-en>.

6 Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?* *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>.

ma le pratiche pedagogiche e le modalità di interazione in classe⁷.

Per questo scopo non servono azioni educative e didattiche qualsiasi, occorre che, nella loro ordinarietà, siano però azioni generative, che siano in grado di far fiorire le potenzialità di ogni studente⁸. Una politica dell'innovazione in educazione richiede strumenti per rendere visibili e monitorabili tali cambiamenti, collegandoli sistematicamente agli esiti educativi⁹.

Se la pedagogia è una scienza pratico-progettuale¹⁰ che promuove, con la ricerca e la formazione, l'elaborazione di un sapere pratico utile a trasformare la realtà, occorre anche richiamare quale apprendimento sia utile per tale scopo.

Apprendere per trasformare

Riguardo al tema dell'apprendimento necessario per supportare un lavoro di ricerca educativa e di formazione degli insegnanti in prospettiva trasformativa della realtà¹¹, possiamo trovare una sintesi efficace nell'espressione 'CSSC learning' presente in un lavoro dell'OECD¹².

Con questa espressione vengono sintetizzati i caratteri distintivi di un apprendimento efficace secondo una prospettiva socio-costruttivista:

- costruttivo (constructive)
- situato (situated)
- autoregolato (self-regulated)
- collaborativo (collaborative).

Tali caratteristiche risultano coerenti con le evidenze che mostrano una crescente attenzione, nei sistemi educativi, verso pratiche che sviluppano competenze di ordine superiore, come pensiero critico e apprendimento collaborativo¹³.

In questo spazio lasciamo ad una mappa elaborata da Castoldi¹⁴ il compito di farne intuire le potenzialità rispetto alla costruzione di azioni di ricerca e di formazione nei contesti educativi.

7 Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?*, Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>.

8 Le Indicazioni Nazionali per il curricolo Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione appena approvate (9/12/2025), la cui lettura critica richiederebbe una articolata disamina tecnica e non ideologica, nell'indicare le competenze per l'apprendimento permanente come finalità della scuola orientano chiaramente il contributo delle discipline scolastiche alla crescita della personalità degli alunni (cfr. Profilo dello studente e Obiettivi generali del processo formativo, pp. 13-20).

9 Vincent-Lancrin, S. (ed.) (2023), *Measuring Innovation in Education 2023: Tools and Methods for Data-Driven Action and Improvement*. In *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a7167546-en>.

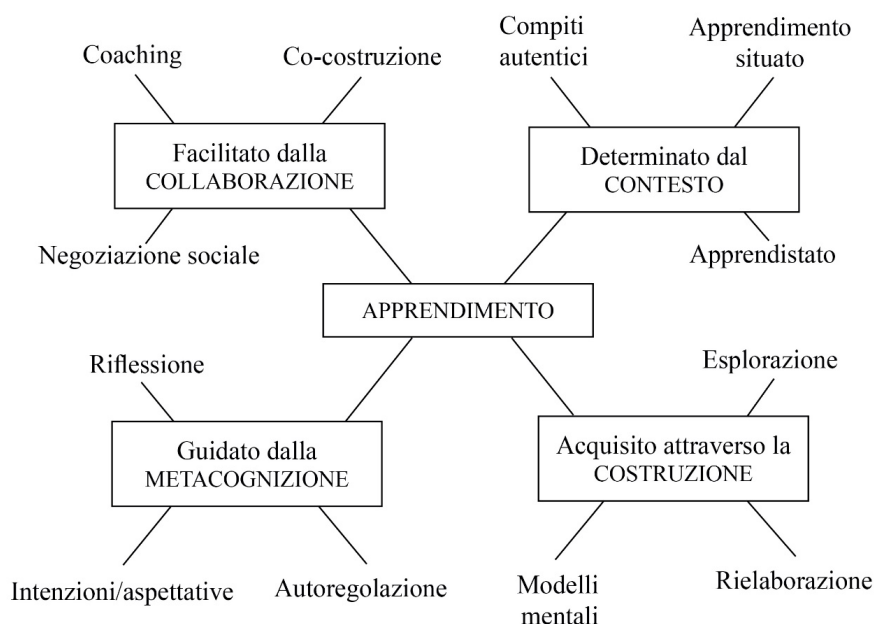
10 Pellerey, M. (1998). *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. Roma: LAS.

11 Si tratta di una sintesi particolarmente interessante anche per il lavoro didattico in classe, poiché rende ragione, da questo punto di vista, dell'importanza dell'utilizzo di metodologie didattiche attive per promuovere un apprendimento significativo negli alunni.

12 Vedasi De Corte, E. (2010). *Historical developments in the understanding of learning*. In H., Dumont, D., Istance, & F., Benavides (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 35-68). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en> e Istance, D. & Dumont, H., (2010). *Future directions for learning environments in the 21st century*. In H., Dumont, D., Istance, & F., Benavides (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 317-340)., OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>. Questo testo fa parte dell'interessante collana *Educational Research and Innovation* pubblicata dall'OECD che presenta i risultati del lavoro dell'OECD sull'innovazione in educazione. Per l'elenco completo delle pubblicazioni si veda: https://www.oecd.org/en/publications/serials/educational-research-and-innovation_g1ghbfc.html.

13 Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?*, Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>.

14 Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento* (p.47). Roma: Carocci.

CSSC Learning

Si tratta di un riferimento interessante per una ricerca educativa e una formazione che abbiano come scopo di essere trasformative delle pratiche in una prospettiva di crescita delle persone implicate nei processi formativi e educativi: insegnanti, ricercatori e studenti compresi.

Riflettere per innovare e crescere professionalmente

La realtà dell'esperienza scolastica è unica e irripetibile e gli insegnanti si confrontano ogni giorno con situazioni problematiche aperte, che non sopportano soluzioni preconfezionate da applicare. Sono proprio le caratteristiche di unicità e irripetibilità dell'esperienza che richiedono loro di comprendere, interpretare e agire in modo situato e adatto alla singolarità di ogni situazione.

La possibilità di un'azione educativa e didattica efficace richiede un sapere pratico, certamente alimentato nel confronto con le teorie e con la conoscenza di pratiche didattiche, ma che si genera quotidianamente in un modo di vivere la professione costantemente riflessivo e in dialogo con la ricerca rispetto alla realtà¹⁵.

L'innovazione didattica e lo sviluppo professionale trovano il terreno fertile solamente nel pensarsi come docenti ricercatori riflessivi.

La riflessione personale e collegiale costituisce uno dei fattori centrali nello sviluppo dell'identità professionale docente: riflettere sulla propria pratica consente agli insegnanti di attribuire significato alle azioni didattiche, di comprendere cosa funziona e cosa necessita di cambiamento. In questa prospettiva, l'innovazione non si riduce all'introduzione di nuove tecniche o

¹⁵ Mortari, L. (2009). *Ricerare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

strumenti, ma implica un lavoro di introspezione e rinegoziazione continua del “chi sono” e del “come agisco” come insegnante¹⁶.

Formarsi apprendendo in situazione

La radice di un simile *habitus* professionale richiede una formazione iniziale orientata ad esso che, per quanti operano nella scuola dell'infanzia e primaria, è adeguatamente offerta dai corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, mentre non è sufficientemente garantita dai percorsi di formazione che introducono all'insegnamento per la scuola secondaria di primo e di secondo grado.

Oltre la questione della formazione iniziale, adeguata o meno, è cruciale però anche come si alimenta e sostiene lo sviluppo professionale in servizio. Infatti, c'è formazione e formazione. Non ogni modalità di formazione è in grado di sviluppare quanto maturato nei percorsi iniziali pur validi o di superare alle lacune degli stessi.

Servono una realtà istituzionale che, nel funzionamento ordinario del far scuola, sia attenta e possa contribuire allo sviluppo professionale dei docenti e una modalità di formazione in servizio coerente con il profilo professionale dell'insegnante-ricercatore riflessivo.

Si tratta di considerare l'esperienza scolastica come occasione di apprendimento per i docenti, e non solo per gli studenti, sostenendo e attivando processi di riflessione su di essa che maturano all'interno di un atteggiamento di ricerca.

Infatti, cosa vuol dire fare ricerca a scuola, per un insegnante? Indagare in modo sistematico le proprie pratiche di insegnamento per comprendere in profondità le modalità attuative, la propria postura e le ricadute in termini di apprendimento¹⁷. La cosiddetta *practitioner research* viene definita come una forma di indagine che i professionisti conducono nel proprio contesto classe¹⁸ per migliorare il proprio insegnamento, per affrontare e cercare di risolvere un problema che si è presentato, per introdurre efficacemente un'innovazione didattica¹⁹.

La Ricerca-Formazione è possibile

Se per gli insegnanti una ricerca sensata consente di migliorare le proprie pratiche e una formazione utile accompagna ad apprendere in situazione, per i ricercatori questa è la possibilità di ancorare la propria attività di ricerca alla realtà educativa come risposta ai problemi emergenti, sviluppandosi così in una prospettiva di servizio.

Unire ricerca e formazione risulta perciò particolarmente efficace per lo sviluppo professionale degli insegnanti, ma anche fonte generativa per il sapere didattico-educativo.

I processi riflessivi attivati sull'esperienza scolastica costituiscono infatti una base comune per una ricerca educativa e una formazione che interagi-

16 Suarez, V., & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change* (OECD Education Working Papers). OECD Publishing.

17 Vedasi Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press, e Dana, N. F., & Yendol-Hoppey, D. (2009). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Corwin Press.

18 Fox, M., Green, G., & Martin, P. (2007). *Doing practitioner research*. London: Sage.

19 Vedasi Murray, L., & Lawrence, B. (2000). *Practitioner-based enquiry: principles for postgraduate research*. London: Routledge, e Falmer and Hopkins, D. (2014). *A teacher's guide to classroom research*. McGraw-Hill Education.

scono potenziandosi vicendevolmente²⁰.

Il trattino che unisce ricerca e formazione indica un processo complesso che può costituire un terreno di incontro reciprocamente fertile tra mondo della scuola e mondo dell'università, tra insegnanti e ricercatori.

Ricerca-Formazione non indica una condizione consolidata, ma un criterio regolativo da perseguire perché si promuova congiuntamente l'innovazione per la scuola, come lo sviluppo professionale degli insegnanti, e la crescita del sapere pedagogico e didattico, come il definirsi di profili di ricercatori a servizio della realtà educativa.

Tra le molte esperienze che, in vario modo e in diversi tempi, hanno cercato di realizzare questa prospettiva, quella del CRESPI²¹ risulta particolarmente significativa e ancora in evoluzione. Infatti, è interessante riportare come vengono individuati *«alcuni impegni imprescindibili che connotano la Ricerca-Formazione (R-F) e che costituiscono altrettante questioni aperte per il ricercatore:*

1. *una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;*
2. *la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;*
3. *la centratura sulla specificità dei contesti -istituzionali e non- in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;*
4. *un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;*
5. *l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.*

Tutto questo non costituisce una conquista per il Centro CRESPI, bensì un interrogativo, un percorso di un gruppo di ricercatori che vede l'improrogabile urgenza di riunirsi come comunità scientifica per cercare risposte alla professionalità degli insegnanti che siano autentiche, non strumentali, libere da logiche di interessi particolari, fortemente vincolate ai bisogni che emergono dai contesti scolastici oggi. Un'esperienza di comunità di ricerca in cammino»²².

²⁰ Nella necessità di questo dialogo, Damiano segnalava la possibilità di una alleanza fra ricercatori e pratici per sviluppare una ricerca didattica efficace. Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi e problemi della nuova ricerca didattica*. Brescia: La scuola.

²¹ Centro interuniversitario di Ricerca Educativa Sulla Professionalità dell'Insegnante; raccoglie 13 Atenei italiani <https://site.unibo.it/crespi/it>.

²² Vannini, I. (2018). Introduzione. *Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il 'qui e ora' del Centro CRESPI*. In G. Asquini (Eds.), *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive* (pp. 22-23). Milano: Franco Angeli. La discussione avviata in questo testo è stata ulteriormente sviluppata nel volume curato da Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (Eds.) (2025). *La Ricerca-Formazione: impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.

Ragionare di Ricerca-Formazione

In questa rivista più volte abbiamo ospitato contributi sulla Ricerca-Formazione²³ e segnalato attività del CRESPI²⁴. Questo numero propone ricerche e riflessioni che vogliono concorrere a presentare questa prospettiva interessante per la formazione degli insegnanti, poiché la radica nella ricerca, come per gli stessi ricercatori universitari che si occupano di scuola, poiché mette la ricerca a servizio della realtà educativa.

Riteniamo che questo dialogo sia necessario e fecondo per entrambi, insegnanti e ricercatori, scuola e università.

Nel primo contributo, Valeria Damiani *et al.* si concentrano sulla seconda fase di un progetto PRIN focalizzato sull'educazione civica e alla cittadinanza, relativa all'accompagnamento delle scuole in percorsi di Ricerca-Formazione. A partire dalle caratteristiche e dalle finalità delle diverse esperienze, l'articolo traccia un bilancio preliminare, analizzando alcuni elementi specifici dell'educazione civica e alla cittadinanza a scuola quali il lavoro collegiale, la trasversalità nel curriculum e le competenze didattiche e valutative dei docenti.

Federico Batini *et al.* presentano uno studio, condotto nell'ambito del progetto PRIN "Aloud!", che esamina l'efficacia della lettura ad alta voce condivisa nella scuola secondaria di primo grado come strumento di equità educativa. Il disegno quasi-sperimentale ha indagato la dimensione cognitiva, la comprensione orale del testo e la cognizione sociale; le evidenze emerse suggeriscono che la lettura ad alta voce possa costituire una promettente strategia didattica per potenziare le competenze fondamentali e prevenire l'insuccesso scolastico.

L'articolo di Chiara Bertolini *et al.* presenta una ricerca composita, volta da un lato a promuovere la capacità di comprensione del testo in studenti di quarta primaria, dall'altro a promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti. Il progetto ha previsto la sperimentazione di tre differenti percorsi didattici progettati a partire da evidenze empiriche e, in parallelo, ha sviluppato tre ricerche-formazioni affrontando in particolare la valutazione formativa con un'ottica inclusiva.

Gabriella Agrusti *et al.* presentano nel loro contributo l'impianto teorico-metodologico, il quadro delle rilevazioni e la serie degli interventi, in una prima fase di attuazione, di un progetto PRIN22, volto a indagare le dinamiche dello svantaggio socio-culturale e della povertà educativa nella scuola secondaria di primo grado. L'indagine iniziale, di tipo mixed-methods, ha consentito di individuare alcune evidenze su cui si sono fondati percorsi di Ricerca-Formazione che hanno coinvolto attivamente i Consigli di classe, promuovendo riflessione critica e innovazione professionale.

Nell'articolo di Irene Stanzione *et al.* è descritto uno studio di caso multiplo realizzato all'interno di un progetto PRIN con un approccio mixed-methods che ha portato ad evidenziare come le esperienze di PCTO siano caratterizzate da una forte eterogeneità nei diversi contesti analizzati. Le attività di Ricerca-Formazione implementate hanno favorito il coinvolgimento attivo dei docenti in un processo riflessivo che ha consentito sia la decostruzione di rappresentazioni semplificate del PCTO, sia l'attivazione di dinamiche col-

23 Il numero di *Ricerca-Azione* 13/2 (2021) ha ospitato alcuni articoli nei quali si è valutato l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale degli insegnanti a partire dall'analisi critica di alcune esperienze (pp.75-127).

24 Nel numero 14/2 di *Ricerca-Azione* (2022) si è data notizia dell'istituzione del CRESPI come Centro di ricerca interuniversitario (pp. 187-190).

laborative, offrendo spunti per un ripensamento dei PCTO come esperienze formative autentiche.

Maria Chiara Cibien *et al.* presentano nel loro contributo un'indagine condotta tramite questionario per esplorare conoscenze e *beliefs* specialistici degli insegnanti in relazione all'insegnamento della matematica e alla valutazione. Tale indagine è stata condotta all'interno di un progetto PRIN il cui obiettivo è valorizzare i dati e i materiali prodotti dalle prove INVALSI per sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti di matematica di tutti i gradi scolastici.

Nell'articolo di Donatella Savio *et al.* viene presentata una Ricerca-Formazione svolta con educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche dei nidi e delle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia per rispondere alla finalità di promuovere la co-costruzione partecipata di una cultura pedagogica che tenesse conto sia di quanto previsto dalla normativa sull'istituzione del sistema integrato 0-6, sia delle specificità identitarie del territorio bresciano. Sono state messe in campo attività di Ricerca-Formazione finalizzate all'*empowerment* professionale e basate sulla riflessione, il confronto, la collaborazione.

Michela Schenetti e Maja Antonietti esplorano nel loro articolo il tema dell'educazione all'aperto come risposta pedagogica alla crescente distanza tra infanzia e natura, in coerenza con l'Agenda 2030 e il quadro europeo delle Green Comp. Presentano alcune esperienze di Ricerca-Formazione (R-F) mettendo in luce il ruolo cruciale della condivisione della domanda di ricerca e della documentazione nei processi di R-F e mostrando come il legame con l'ambiente naturale possa trasformare l'educazione in chiave ecologica, partecipativa e sostenibile.

Il contributo di Arianna Lazzari *et al.*, a partire dagli esiti del progetto San Paolo 0-6 coordinato da Save the Children, mette in luce le strategie di intervento sviluppate all'interno di un percorso di Ricerca-Formazione condotto per rispondere ai bisogni complessi di bambini e famiglie in situazioni di fragilità, in coerenza con la recente riforma del sistema integrato 0-6 che enfatizza l'importanza di garantire pari opportunità educative per tutti i bambini fin dai primi anni di vita e mira a contrastare le disuguaglianze sociali e culturali che ostacolano la loro piena partecipazione alla vita di comunità.

Luisa Zecca *et al.* presentano nel loro articolo un percorso di Ricerca-Formazione che ha visto coinvolta un'insegnante di scuola primaria nella conduzione di discussioni in una classe terza e nell'analisi delle stesse insieme a due ricercatrici con lo strumento ODIS (Osservazione della DIScussione). Tale lavoro di analisi intersoggettiva ha permesso di evidenziare le potenzialità formative del processo di codifica ODIS per lo sviluppo professionale dell'insegnante nel riconoscere e progettare intenzionalmente le forme discorsive e interattive in classe e nel valutare l'incidenza dei propri interventi sugli apprendimenti dei bambini.

Nel loro contributo, Maurizio Gentile *et al.* presentano due modelli di lavoro per lo sviluppo della competenza alfabetica-funzionale e un'ipotesi di integrazione tra i due, al fine di offrire agli insegnanti protocolli didattici strutturati, utili nelle classi dalla quarta primaria alla scuola secondaria di primo grado. Di entrambi i modelli vengono descritti le caratteristiche salienti, i contesti di Ricerca-Formazione nei quali sono stati proposti, gli esiti delle verifiche sperimentali; vengono infine presentate le attività e le principali osservazioni scaturite dalla proposta di ibridazione tra i due modelli.

L'articolo di Davide Capperucci, a partire dalla prospettiva teorico-metodologica della valutazione autentica, presenta un percorso di Ricerca-Formazione rivolto a un gruppo di scuole toscane del primo ciclo, finalizzato alla costruzione di modelli condivisi di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti. Il percorso si compone di due studi, uno studio principale e un *follow-up*, realizzati a distanza di tempo l'uno dall'altro allo scopo di verificare la validità e affidabilità delle rubriche valutative elaborate dal gruppo di progetto e favorire lo sviluppo professionale di ricercatori e insegnanti su questo tema.

Cristiano Corsini e Conny De Vincenzo esplorano nel loro contributo alcuni esiti preliminari di una Ricerca-Formazione condotta con docenti di una scuola secondaria di secondo grado della provincia di Rieti che hanno basato la valutazione in itinere nelle loro classi non sui voti ma sui riscontri descrittivi. In particolare, vengono illustrati i risultati di un questionario proposto agli studenti dell'istituto per indagare aspetti significativi del benessere scolastico e delle loro esperienze in aula e le loro associazioni con le scelte valutative.

Il contributo di Elena Luppi *et al.* propone un'estensione metodologica della Ricerca-Formazione (R-F) ai contesti socio-educativi e all'Istruzione e Formazione Professionale. Attraverso l'analisi degli aspetti metodologici della R-F e degli elementi caratterizzanti i contesti considerati, il contributo arriva a proporre una rielaborazione dei cinque principi fondanti della R-F con l'intento di riflettere sulla loro applicabilità in ambienti "oltre la scuola", evidenziando le sfide e le opportunità che ne derivano in termini di professionalità educative, lavoro interprofessionale e co-costruzione di pratiche riflessive.

Andrea Pintus *et al.* descrivono nel loro articolo un percorso di Ricerca-Formazione intrapreso con alcune Comunità educative per minorenni dei territori di Parma, Piacenza e Reggio Emilia, che ha visto due punti di attenzione: il bisogno di visibilità, tanto delle Comunità nel territorio, quanto dell'Università nella rete delle Comunità; la messa in discussione delle proprie pratiche, nelle e tra le Comunità, nel rapporto tra queste e l'Università, e di quest'ultima al suo interno, rispetto al tema specifico della formazione dell'educatore che opera in tali strutture.

Infine, il contributo di Piergiuseppe Ellerani *et al.* si focalizza sulle Associazioni Cooperative Scolastiche (ACS), che sono state un'originale proposta per l'educazione cooperativa avviata dalla Federazione Trentina della Cooperazione. Attraverso un approccio di Ricerca-Formazione, a partire da un problema evidenziato dagli insegnanti, viene descritto l'avvio di un percorso di accompagnamento per individuare ipotesi di ricerca e azioni per qualificare l'esperienza didattica delle ACS.

*Claudio Girelli, Maria Arici, Alessia Bevilacqua,
Giorgio Asquini e Chiara Bertolini*

Editorial

What is the purpose of research and teacher professional development in schools?

The educational environment requires a complex approach where each action is distinct and cannot be replicated, as it engages with an ever-changing reality whose complexities cannot be managed by rigid applications or fixed solutions¹.

In this peculiar aspect of educational and teaching practices may reside both teachers' skepticism towards educational research – viewed as theoretical and distant – and the feeling of ineffectiveness related to teacher professional development, perceived as suggesting just a set of predefined solutions to implement.

Various education systems report cultural and structural barriers to the use of research. Such barriers include the perception that research is neither sufficiently accessible nor relevant to daily school practices. This highlights the frequently noted gap between research findings and their application in schools², as persistent constraints related to time and funding remain significant and understandable barriers.

At times, there is also a lack of understanding of the meaning of 'research' within educational contexts, including what the research process involves and how it can effectively support the practical development of teaching and learning practices³. This challenge also arises from the fact that the research and teaching communities often operate through distinct languages, frameworks, and perspectives.

Considering this, why conduct educational research? Why provide teacher professional development?

Promoting improvement

While research and teacher professional development can undoubtedly enhance knowledge, knowledge alone is necessary but insufficient to foster meaningful improvement. Comparative studies indicate that policies and reforms, in and of themselves, do not necessarily lead to substantive changes in classroom teaching practices⁴.

The risk is that the effectiveness of both research and professional development may become predominantly reliant on the mere transmission of content.

Transmissive teaching methods used in schools reveal the limitations of such an approach. Although content knowledge remains necessary and useful for educational processes, it is often insufficient to foster changes in practice or to generate effective impact within educational contexts that could improve

¹ Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

² OECD (2022). *Who Cares about Using Education Research in Policy and Practice?: Strengthening Research Engagement*. In *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d7ff793d-en>.

³ OECD (2025). *Everybody Cares About Using Education Research Sometimes: Perspectives of Knowledge Intermediaries*. In *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5ef88972-en>.

⁴ Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?* *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>.

reality and support students' growth, enabling them to fully develop their potential and become the best version of themselves. International evidence indicates that meaningful innovation in educational systems concerns not only content but also pedagogical practices and classroom interaction styles⁵.

In pursuing this objective, not all educational or instructional approaches are equally effective. On the contrary, educational practices, also in their everyday and ordinary dimensions, should be generative actions capable of bringing out every student's potential⁶. Educational innovation policies require tools that make such changes observable and measurable, while systematically relating them to educational outcomes⁷.

If pedagogy is understood as a practice-oriented, design-based science⁸ that promotes, through research and teacher professional development, the development of practical knowledge useful for transforming reality, we must also consider what kind of learning is useful for this purpose.

Learning for transformation

Regarding learning – understood as essential for sustaining educational research and teacher professional development within a transformative perspective⁹ –, the concept of “CSSC learning”, as outlined in an OECD report¹⁰, offers a useful framework.

This term synthesizes the distinctive characteristics of effective learning from a social-constructivist perspective:

- constructive
- situated
- self-regulated
- collaborative.

These characteristics align with evidence indicating an increasing focus within educational systems on pedagogical practices aimed at fostering higher-order skills, such as critical thinking and collaborative learning¹¹.

In this regard, Castoldi¹² develops a map illustrating the potential of these characteristics for designing research and teacher professional development initiatives in educational contexts.

5 Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?*, Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>.

6 The National Guidelines for the curriculum of pre-primary and primary schools - recently approved (9 December 2025) - offer a critical reading of which would require a detailed technical, rather than ideological, analysis. The Guidelines clearly frame the contribution of school subjects to the development of pupils' personalities by identifying lifelong learning skills as the school's aim (see Student Profile and General Objectives of the Educational Process, pp. 13–20).

7 Vincent-Lancrin, S. (ed.) (2023), *Measuring Innovation in Education 2023: Tools and Methods for Data-Driven Action and Improvement*. In *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a7167546-en>.

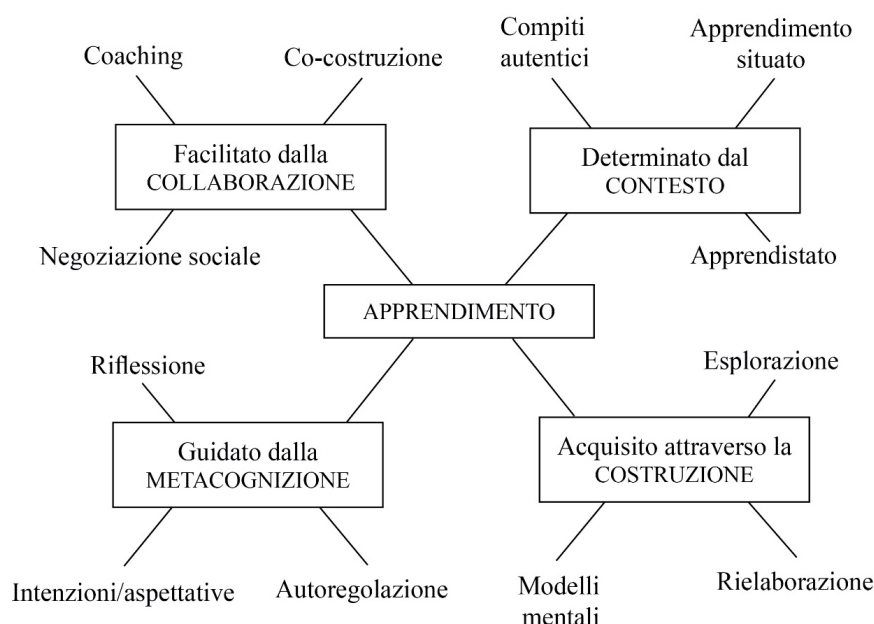
8 Pellerey, M. (1998). *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. Roma: LAS.

9 This is a particularly interesting summary for classroom teaching as well, as it highlights, from this perspective, the importance of using active teaching methods to promote meaningful learning among pupils.

10 See De Corte, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. In H., Dumont, D., Istace, & F., Benavides (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 35–68). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>, and Istace, D. & Dumont, H., (2010). Future directions for learning environments in the 21st century. In H., Dumont, D., Istace, & F., Benavides (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 317–340)., OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>. The latter forms part of the OECD's fascinating 'Educational Research and Innovation' series, which presents the results of the OECD's work on innovation in education. For a full list of publications, see: https://www.oecd.org/en/publications/series/educational-research-and-innovation_g1ghbfcb.html.

11 Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?*, Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>.

12 Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento* (p.47). Roma: Carocci.

CSSC Learning

This represents an intriguing point of reference for educational research and teacher professional development, which aims to change practices to support the development of individuals engaged in educational and training processes, including teachers, researchers, and students.

Reflecting to innovate and grow professionally

The school experience is inherently singular and unrepeatable, and teachers are daily confronted with open-ended, challenging situations that resist predefined or standardized solutions. It is precisely this irreducible uniqueness that requires teachers to understand, interpret, and act in a context-specific way, tailored to the specificities of each situation.

An effective educational and instructional action requires practical knowledge, which is, on the one hand, certainly informed by engagement with theories and knowledge, but, on the other, generated daily, constantly reflective, and in dialogue with research¹³.

Educational innovation and professional development find fertile ground only in considering oneself as a reflective teacher-researcher.

Personal and group reflections constitute one of the central factors in the development of professional teaching identity: by reflecting on their own practice, teachers can attribute meaning to educational actions and understand what works and what needs to change. From this perspective, innovation is not limited to the introduction of new techniques or tools, but it involves a process of introspection and continuous renegotiation of “who I am” and “how I act” as a teacher¹⁴.

¹³ Mortari, L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

¹⁴ Suarez, V., & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change* (OECD Education Working Papers). OECD Publishing.

Learning through practical experience

Such a professional mindset requires an initial training that is specifically designed for it. For those working in kindergartens and primary schools, this is adequately provided by master's degree programs in primary education, whereas it seems not to be sufficiently guaranteed by training programs that prepare teachers for lower and upper secondary schools.

Beyond the question of whether teacher initial training is adequate or not, it is also crucial to address how in-service teacher professional development is nurtured and supported. Not every teacher professional development program is made equally, and, despite their validity, not all training methods can build upon what was gained in the initial training programs or fill the gaps they may have.

What is needed is (i) an institutional framework that, within the ordinary functioning of the school system, is attentive and can contribute to the professional development of teachers, and (ii) a model of in-service professional development consistent with the profile of the reflective teacher-researcher.

This involves viewing the school experience as a learning opportunity for teachers – not just for students – by fostering and encouraging reflective processes that develop within a research-oriented mindset.

In fact, what does conducting research in schools mean for teachers? It means systematically investigating their own teaching practices to gain a deep understanding of implementation methods, their own stance, and its implications for learning¹⁵. The so-called practitioner research is defined as a form of inquiry that professionals conduct within their own classroom context¹⁶ to improve their teaching, to address and attempt to resolve a problem, and to effectively introduce pedagogical innovation¹⁷.

Research-based Teacher Professional Development is possible

While meaningful research allows teachers to improve their practices and effective professional development supports situated learning, for researchers, this represents an opportunity to anchor their work in educational realities and address emerging challenges, thereby fostering a service-oriented approach.

On the one hand, combining research and training is, therefore, particularly effective for teachers' professional development; on the other, it is also a generative source of pedagogical and educational knowledge. The reflective processes triggered by school experience constitute, in fact, a common foundation for educational research and teacher professional development that interact and mutually reinforce one another¹⁸.

The linkage between research and professional development indicates a complex process that can serve as a mutually fertile ground between the world of schools and the world of universities, between teachers and researchers.

15 See Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press and Dana, N. F., & Yendol-Hoppey, D. (2009). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Corwin Press.

16 Fox, M., Green, G., & Martin, P. (2007). *Doing practitioner research*. London: Sage.

17 See Murray, L., & Lawrence, B. (2000). *Practitioner-based enquiry: principles for postgraduate research*. London: Routledge and Falmer and Hopkins, D. (2014). *A teacher's guide to classroom research*. McGraw-Hill Education (UK).

18 Considering the need for this dialogue, Damiano highlights the possibility of partnership between researchers and practitioners to develop effective educational research. Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi e problemi della nuova ricerca didattica*. La scuola, Brescia.

Research-based Teacher Professional Development (R-TPD) does not indicate an established condition, but rather a guiding principle to be pursued for jointly promoting innovation in schools, such as the professional development of teachers, and the growth of pedagogical and didactic knowledge, including the definition of researchers dedicated to the educational sector.

Among the many initiatives that, in various ways and at different times, have sought to realize this vision, CRESPI's¹⁹ stands out as a particularly significant one, which is still evolving. It is worth noting how *«certain essential commitments that characterize Research-based Teacher Professional Development (R-TPD) and that constitute open questions for the researcher are identified:*

A clear articulation of the research's purpose in terms of growth and professional development of the teachers directly involved, along with a focus on documenting and analyzing the impacts in terms of change.

The creation of an R-TPD group comprising researchers and teachers, in which the different roles of the participants are clarified, and where objectives and subjects, as well as the value-based and methodological choices of the R-TPD, are negotiated and clarified.

- *A focus on the specific nature of the contexts—institutional and otherwise—in which the R-TPD takes place, which is reflected in all phases of the research through an analysis of the constraints and resources present within them.*
- *Ongoing and systematic dialogue among research participants regarding the documentation of results and processes implemented in school and teacher-training contexts.*
- *A focus on the actual impact of outcomes in schools, both in terms of educational and instructional innovation and teacher professional development.*

This does not constitute an achievement for the CRESPI Center, but rather a question, a journey undertaken by a group of researchers who see the urgent need to come together as a scientific community to seek answers regarding teachers' professionalism that are authentic, not instrumental, free from the logic of particular interests, and strongly tied to the needs emerging from to-day's school contexts. An experience of a research community on the move»²⁰.

Reflections on Research-based Teacher Professional Development

This journal has frequently published articles on Research-based Teacher Professional Development²¹ and highlighted the activities of CRESPI²². The present issue presents research and reflections aimed at showcasing

19 Inter-university Educational Research Centre on Teacher Professional Development; comprising 13 Italian universities. <https://site.unibo.it/crespi/it>.

20 Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il 'qui e ora' del Centro CRESPI. In G. Asquini (Eds.), *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive* (pp. 22-23). Milano: Franco Angeli. The discussion initiated in this text was further developed in the volume edited by Dodman M., Cardarelli, R., Damiani, V., & Ciani A. (Eds.) (2025), *La Ricerca-Formazione: impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.

21 Issue 13/2 (2021) of *RicercAzione* featured several articles assessing the impact of research-based training on teachers' professional development, based on a critical analysis of several case studies (pp. 75-127).

22 Issue 14/2 of *RicercAzione* (2022) reported on the establishment of Crespi as an inter-university research centre (pp. 187-190).

this perspective, which is valuable for both teacher education, because it is grounded in research, and researchers at universities studying schools, because it places research at the service of educational practice.

We believe this dialogue is necessary and fruitful for both teachers and researchers, as well as for schools and universities.

In the first article, Damiani and colleagues focus on the second phase of a PRIN project centered on civic and citizenship education, specifically regarding the support provided to schools in R-TPD initiatives. Starting with the characteristics and objectives of the various initiatives, the article provides a preliminary assessment by analyzing specific aspects of civic and citizenship education in schools, such as collaborative work, cross-curricular integration, and teachers' instructional and assessment skills.

Batini and colleagues present a study, conducted as part of the PRIN "Aloud!" project, that examines the effectiveness of shared reading aloud in lower secondary schools as a tool for educational equity. With a quasi-experimental design, the article investigates cognitive development, oral text comprehension, and social cognition. The findings suggest that reading aloud may be a promising instructional strategy for enhancing core competencies and preventing school failure.

The article by Bertolini and colleagues presents a multifaceted study aimed at, on the one hand, enhancing fourth-grade students' reading comprehension skills and, on the other, promoting teachers' professional development. Based on empirical evidence, the project tests three diverse instructional approaches. In parallel, it develops three R-TPD initiatives, which focus specifically on formative assessment from an inclusive perspective.

The theoretical, methodological, data collection framework, and the series of interventions – during the initial implementation phase – of a PRIN22 project that examined the dynamics of sociocultural disadvantage and educational poverty in lower secondary schools are presented by Agrusti and colleagues in their contribution. The initial mixed-methods study yielded important findings that formed the foundation for R-TPD initiatives that actively involved class councils, thereby promoting critical reflection and professional innovation. Key findings from the first mixed-methods study formed the foundation for R-TPD programs that actively involved class councils, encouraging professional innovation and critical reflection.

The article by Stanzione and colleagues describes a multiple-case study conducted as part of a PRIN project using a mixed-methods approach, which revealed that PCTO experiences are characterized by significant heterogeneity across the various contexts analyzed. The R-TPD activities implemented fostered teachers' active involvement in a reflective process that allowed both the deconstruction of simplified representations of PCTO and the activation of collaborative dynamics, offering insights for rethinking PCTO as authentic educational experiences.

In their paper, Cibien and colleagues present a questionnaire-based survey designed to explore teachers' specialized knowledge and beliefs regarding mathematics instruction and assessment. This survey was conducted as part of a PRIN project aimed at leveraging both data and materials generated by INVALSI tests to support the professional development of mathematics teachers at all school-grade levels.

The article by Savio and colleagues presents a R-TPD initiative conducted with educators, teachers, and pedagogical coordinators from daycare cen-

ters and preschools in the Municipality of Brescia. The initiative aimed to promote the participatory co-construction of a pedagogical culture, considering both the legislation establishing the integrated 0-6 system and the specific characteristics of the Brescia region. R-TPD activities aimed at professional empowerment and based on reflection, discussion, and collaboration were implemented.

In their article, Schenetti and Antonietti explore outdoor education as a pedagogical response to the growing disconnect between children and nature, in line with the 2030 Agenda and the European Green Competences framework. They present several R-TPD experiences, highlighting the crucial role of sharing research questions and documentation in R-TPD processes and demonstrating how the connection with the natural environment can transform education into an ecological, participatory, and sustainable endeavor.

Drawing on the outcomes of the San Paolo 0-6 project coordinated by Save the Children, the contribution by Lazzari and colleagues highlights the intervention strategies developed within a R-TPD initiative designed to address the complex needs of children and families in vulnerable situations. The article builds upon recent reform of the integrated 0-6 system, which emphasizes the importance of ensuring equal educational opportunities for all children from the earliest years of life and aims to combat the social and cultural inequalities that hinder their full participation in community life.

In their article, Zecca and colleagues present a R-TPD project that involved a primary school teacher in facilitating discussions in a third-grade classroom and analyzing them together with two researchers using the ODIS (Observation of Discussion) tool. This intersubjective analysis highlighted the educational potential of the ODIS coding process for the teacher's professional development in recognizing and intentionally designing discursive and interactive forms in the classroom and in assessing the impact of her interventions on children's learning.

In their contribution, Gentile and colleagues present two working models for the development of functional literacy and a hypothesis for integrating the two, to offer teachers structured teaching protocols useful in classrooms from fourth grade through lower secondary school. The salient features of both models are described, along with the R-TPD contexts in which they were proposed and the results of experimental evaluations. Finally, the activities and main observations arising from the proposed integration of the two models are presented.

Capperucci's article, drawing on the theoretical and methodological framework of authentic assessment, presents a R-TPD initiative targeting a group of lower-secondary schools in Tuscany. The research aims at developing shared models for assessing and certifying students' competencies. The program consists of two studies – a main study and a follow-up – conducted at some distance from one another to verify the validity and reliability of the assessment rubrics developed by the project group and to promote the professional development of researchers and teachers in this area.

In their article, Corsini and De Vincenzo explore preliminary findings from a R-TPD project conducted with teachers at a high school in the province of Rieti, who based their ongoing classroom assessment not on grades but on descriptive feedback. They present the results of a questionnaire administered to students at the school to investigate significant aspects of their

well-being at school and their classroom experiences, as well as how these relate to assessment practices.

The paper by Luppi and colleagues proposes a methodological extension of R-TPD to socio-educational contexts and to Vocational Education and Training. Through an analysis of the methodological aspects of R-TPD and the defining characteristics of the contexts under consideration, the paper proposes a reworking of its five founding principles to reflect on their applicability in settings “beyond school,” highlighting the challenges and opportunities that arise in terms of educational professionalism, interprofessional work, and the co-construction of reflective practices.

In their article, Pintus and colleagues describe a R-TPD initiative undertaken with several educational communities for minors in the regions of Parma, Piacenza, and Reggio Emilia, which focused on two key areas: the need for visibility – both for the communities within the local area and for the university within the network of communities; the critical examination of their own practices – within and among the communities, in the relationship between the communities and the university, and within the university itself – concerning the specific issue of training educators who work in these settings.

Finally, the contribution by Ellerani and colleagues focuses on the School Cooperative Associations (ACS), which were an innovative initiative for cooperative education launched by the Trentino Federation of Cooperation. Through a R-TPD approach, starting from a problem highlighted by teachers, the article describes the launch of a support process to identify research hypotheses and actions aimed at enhancing the educational experience of the ACS.

*Claudio Girelli, Maria Arici, Alessia Bevilacqua,
Giorgio Asquini and Chiara Bertolini*

La scuola come ambiente democratico di apprendimento per l'educazione civica e alla cittadinanza: i percorsi di R-F con le scuole

The school as a democratic learning environment for civic and citizenship education: Research-based Teacher Professional Development programmes with schools

Valeria Damiani¹

LUMSA Università di Roma

Andrea Ciani²

Università di Bologna

Alessia Bevilacqua^{3,4}

Università di Verona

Sintesi

Il progetto PRIN “La scuola come ambiente democratico di apprendimento: promuovere l'educazione civica e alla cittadinanza attraverso lo *whole-school approach* nel primo ciclo di istruzione” prende l'avvio dagli studi condotti dal Consiglio d'Europa sugli ambienti democratici di apprendimento per l'educazione civica e alla cittadinanza e sulla necessità di promuovere nelle scuole del primo ciclo lo *whole-school approach*. Tale approccio implica il coinvolgimento di tutti coloro che vivono l'esperienza scolastica (studenti, docenti, il dirigente, i genitori, il personale non docente, la comunità locale) in tre aree principali: l'insegnamento e l'apprendimento, la gestione della scuola e i rapporti con la comunità locale.

Questo contributo è incentrato sulla seconda fase del progetto, relativa all'accompagnamento delle scuole in percorsi di Ricerca-Formazione. A partire dalle caratteristiche e dalle finalità delle diverse esperienze, l'articolo traccia un bilancio preliminare, analizzando alcuni elementi specifici dell'educazione civica e alla cittadinanza a scuola quali il lavoro collegiale, la trasversalità nel curriculum e le competenze didattiche e valutative dei docenti.

Parole Chiave: Educazione civica e alla cittadinanza; Ricerca-Formazione; *whole-school approach*; ambienti democratici di apprendimento.

¹ v.damiani2@umsa.it.

² andrea.ciani5@unibo.it.

³ alessia.bevilacqua@univr.it.

⁴ Il presente articolo è frutto di un lavoro comune tra i tre autori. Nello specifico l'introduzione e paragrafi 1.1 e 1.4 sono stati redatti da Valeria Damiani, i paragrafi 1 e 1.2 da Andrea Ciani, mentre il paragrafo 1.3 è stato redatto da Alessia Bevilacqua.

Abstract

The PRIN project “The school as a democratic learning environment: promoting civic and citizenship education through the whole-school approach in the first cycle of instruction” stems from studies conducted by the Council of Europe on democratic learning environments for civic and citizenship education and on the need to promote the whole-school approach in pre-primary and primary schools. This approach is focused on the participation of everyone involved in the school experience (students, teachers, head-teachers, parents, non-teaching staff, the local community) in three main areas: teaching and learning, school management and relations with the local community.

This contribution focuses on the second phase of the project, which involves supporting schools in Research-based Teacher Professional Development programmes. Starting from the characteristics and aims of the various experiences, the article analyzes some specific elements of civic and citizenship education in schools, such as collegial work, cross-curricular approach and teachers’ teaching and assessment skills.

Keywords: Civic and citizenship education; Research-based Teacher Professional Development programmes; Whole-school approach; Democratic learning environments.

1. Introduzione

Questo contributo presenta i primi risultati del progetto PRIN⁵ “La scuola come ambiente democratico di apprendimento: promuovere l’educazione civica e alla cittadinanza attraverso lo *whole-school approach* nel primo ciclo di istruzione”. Il progetto prende l’avvio dagli studi condotti sugli ambienti democratici di apprendimento per l’educazione civica e alla cittadinanza (ECC) e sulla necessità di promuovere nelle scuole del primo ciclo l’insegnamento della cittadinanza agita, finalizzata alla promozione dell’impegno civico da parte degli studenti, attraverso l’adozione dello *whole-school approach* (WSA). Tale approccio implica il coinvolgimento di tutti coloro che vivono l’esperienza scolastica (studenti, docenti, il dirigente, i genitori, il personale non docente, la comunità locale) in tre aree principali: l’insegnamento e l’apprendimento, la gestione della scuola e i rapporti con la comunità locale (Bäckman & Trafford, 2007; Council of Europe, 2018).

Il modello dello WSA elaborato dal Consiglio d’Europa (2018) è basato sul concetto di competenza (Council of the European Union, 2018) e,

in particolare, di competenza democratica e interculturale. Praticare e vivere la cittadinanza attraverso un approccio *whole-school* significa quindi agire la cittadinanza in situazione, sviluppando quelle conoscenze, abilità e atteggiamenti finalizzati alla promozione dell’impegno civico dentro e fuori la scuola. L’obiettivo ultimo è quello di rendere gli studenti capaci di comprendere e di agire nella società contemporanea (Schulz *et al.*, 2023).

Il progetto prevede due fasi: la prima è dedicata all’analisi dei contesti per l’ECC in chiave *whole-school* in sei Istituti Comprensivi (due per ogni unità di ricerca) (Damiani *et al.*, 2024); la seconda riguarda la realizzazione di percorsi di Ricerca-Formazione (R-F) (Asquini, 2018) per i docenti in servizio in ognuna delle scuole partecipanti. Tali percorsi si inseriscono nel dibattito e nei lavori di ricerca scaturiti all’interno del centro CRESPI sull’approccio della R-F (Dodman *et al.*, 2025).

Ognuna delle due fasi persegue un obiettivo specifico. La prima fase è finalizzata a condurre

5 Il progetto è stato finanziato dall’Unione Europea – Next Generation EU. Università partecipanti: Università LUMSA (principal investigator, V. Damiani), Università di Bologna (responsabile dell’unità di ricerca, A. Ciani) e Università di Verona (responsabile dell’unità di ricerca, A. M. A. Bevilacqua).

un'analisi approfondita delle dimensioni dello WSA in due scuole del primo ciclo (una scuola primaria e una scuola secondaria di primo grado di un Istituto Comprensivo) per ogni unità locale di progetto, attraverso studi di caso multiprospettici (Yin, 2003). La seconda fase, invece, ha l'obiettivo di individuare, attraverso gli interventi di R-F, strategie di miglioramento a livello di scuola e di classe per realizzare lo WSA per la ECC.

Questo contributo è incentrato sulla seconda fase del progetto. A seguito della realizzazione degli studi di caso condotti nelle sei scuole partecipanti e della conseguente stesura dei rapporti, uno per ogni istituto, a partire dall'autunno del 2024 le tre unità di ricerca sono state impegnate nell'accompagnamento degli istituti nei percorsi di R-F. I paragrafi che seguono ne riportano brevemente le caratteristiche e le finalità. Nonostante i percorsi siano ancora in fase di attuazione, è possibile tracciare un iniziale bilancio delle diverse esperienze che, pur nel rispetto e nella valorizzazione delle specificità di ogni singolo istituto e dei relativi bisogni di formazione, hanno seguito una impostazione metodologica comune basata sulla doppia direttrice del framework teorico del Consiglio d'Europa (2018) e dell'approccio della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018; Dodman *et al.*, 2025).

2. I percorsi di R-F

I percorsi di Ricerca-Formazione sono stati strutturati secondo due proposte di lavoro: una aperta a tutti i docenti delle sei scuole coinvolte nel progetto, e una rivolta a gruppi ristretti di docenti, interessati a progettare e a realizzare una specifica attività nel proprio contesto scolastico. La prima proposta ha visto la realizzazione di un percorso di formazione online, di 16 ore, destinato a tutti i docenti dei sei IC e incentrato sulla promozione delle conoscenze e delle strategie operative di base per lo WSA in tutte le dimensioni della vita scolastica (didattica, valutativa, relazionale e partecipativa). Tale proposta è stata configurata come corollario necessario alla seconda, relativa ad un percorso di 8-10 ore di formazione pratico-operativa, possibilmente indirizzato ad interi Consigli di classe o team docenti che potevano lavorare per classi singole o parallele dei diversi IC.

Ogni unità locale di ricerca ha “accompagnato” più gruppi di lavoro di scuola primaria e secondaria di primo grado del proprio territorio. Nello specifico, in un'ottica di Ricerca-Formazione *data-driven*, a partire dalle aree di difficoltà emerse dagli studi di caso rispetto allo WSA per l'educazione civica e alla cittadinanza si è proposto di co-progettare insieme (ricercatori-formatori e gruppi di docenti) un compito autentico di educazione civica. L'idea di realizzare un compito autentico in una prospettiva interdisciplinare rispondeva alla necessità di far “vivere” ed esperire lo WSA da parte dei docenti e degli studenti. Gli insegnanti hanno ragionato insieme sugli apprendimenti da costruire con un certo ancoraggio al territorio, alla realtà, alla dimensione partecipativa e sulla didattica che poteva promuovere tale approccio. In questo senso, la progettazione del compito autentico di ECC ha aiutato i diversi gruppi di lavoro a inserirsi pienamente in una prospettiva *whole-school* e a cogliere maggiormente gli aspetti multidimensionali della competenza di cittadinanza.

I percorsi di R-F a cui hanno lavorato i ricercatori-formatori sono stati incentrati principalmente su criteri di sostenibilità, praticità/utilità della proposta e motivazione dei partecipanti. L'attenzione a questi criteri è stata garantita anche dall'utilizzo della guida SARF (Bondioli *et al.*, 2025), che ha aiutato a scandire le diverse fasi della R-F con maggiore chiarezza e sistematicità e a tracciare corrispondenze con i cinque punti fondamentali della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018).

2.1. I percorsi negli IC di Roma

L'analisi degli studi di caso condotti nelle due scuole romane, un IC (ICRM1) della periferia est di Roma e un IC (ICRM2) di un comune situato a pochi chilometri a nord della capitale, ha rappresentato il punto di partenza per l'impostazione dei percorsi di R-F. I percorsi, della durata di 8 ore ciascuno, si sono svolti prevalentemente online. I ricercatori-formatori dell'unità di ricerca della Lumsa hanno accompagnato gli insegnanti in un percorso didattico e di riflessione comune, tenendo in considerazione i bisogni dei docenti e le caratteristiche delle loro classi. Il lavoro dei ricercatori-formatori ha seguito l'impostazione del SARF (Bondioli *et al.*, 2025), privilegiando

gli aspetti della negoziazione degli obiettivi, della raccolta e dell'analisi della documentazione, della riflessione da parte dei docenti-ricercatori in merito al percorso attivato e della sostenibilità dell'intervento di R-F.

Il processo di negoziazione degli obiettivi è scaturito dai risultati degli studi di caso. Due sono stati gli aspetti ritenuti dagli insegnanti principalmente critici, perché poco presenti nella pratica degli IC, e sui quali è stato deciso di focalizzare i percorsi: l'apertura della scuola al territorio e il coinvolgimento diretto degli studenti nella realizzazione di attività relative all'ECC.

A partire da questi presupposti, la scuola primaria dell'ICRM1 ha progettato un percorso di educazione civica per classi parallele, coinvolgendo quattro classi quinte e tre classi quarte. Il focus del progetto è stato la conoscenza del territorio in cui è situata la scuola, una zona della periferia di Roma est. Ogni classe ha selezionato un ambito di ricerca da analizzare e su cui raccogliere informazioni e dati, sia a scuola che sul campo, direttamente nel quartiere. Sono stati coinvolti anche esperti esterni, invitati a tenere delle brevi presentazioni di approfondimento nelle classi sull'ambito selezionato. In alcuni casi, tali esperti sono stati intervistati direttamente dagli studenti. Il lavoro di ricerca è stato condotto per piccoli gruppi, a cui venivano assegnati di volta in volta compiti specifici. Il prodotto finale è risultato differenziato per classe: una classe ha prodotto una brochure con foto, disegni e didascalie sull'analisi delle opere artistiche presenti nel quartiere, altre classi hanno realizzato un giornalino cartaceo. Ogni sezione del giornalino prevedeva un approfondimento dell'ambito tematico selezionato: l'individuazione e la presentazione delle attività delle associazioni culturali che operano nel quartiere; la ricognizione e l'analisi dei principali monumenti storici; la ricognizione e l'analisi delle aree verdi e ludiche per bambini, con la formulazione di possibili interventi di miglioramento.

Il percorso della scuola secondaria dell'ICRM1 ha seguito anch'esso le direttrici della primaria e ha riguardato la conoscenza del territorio, da analizzare tramite le storie dei ragazzi e delle famiglie con background migratorio presenti nell'istituto. Nella scuola secondaria è stato possibile coinvolgere solo tre docenti di un consiglio di classe (di una classe seconda). Le insegnanti hanno incentrato il proprio percorso sulla comparazione dei diversi modelli di legge sulla

cittadinanza, stimolando una riflessione sulla cultura dei diritti. Gli studenti, attraverso interviste ai compagni, hanno raccolto dati, esperienze e vissuti dei loro coetanei e li hanno riportati in tre cartelloni e in una brochure, redatta in tre lingue (italiano, inglese e spagnolo).

Anche la classe quinta primaria dell'ICRM2 ha deciso di incentrare i propri percorsi sulla scoperta del territorio attraverso uscite con le insegnanti, il coinvolgimento di esperti e la realizzazione di interviste a nonni e a figure di rilievo a livello di comunità locale. La ricerca condotta dagli studenti, suddivisi per piccoli gruppi, è stata poi riportata in un giornalino, che presentava le storie raccolte e i risultati delle interviste. La classe seconda della scuola secondaria inferiore dell'ICRM2 ha invece deciso di coinvolgere in maniera diretta i propri studenti nell'organizzazione di un evento aperto alla comunità locale (famiglie e rappresentanti del territorio) sulla cittadinanza digitale, l'uso corretto dei social media e la netiquette. Gli studenti, divisi in piccoli gruppi, hanno condotto delle ricerche su alcuni dei temi chiave della cittadinanza digitale (quali ad esempio, le fake news, l'uso dei social network), hanno invitato esperti a scuola e hanno contribuito all'organizzazione dell'evento, in cui hanno presentato le proprie ricerche.

In questi ultimi mesi di realizzazione dei vari percorsi, gli insegnanti stanno lavorando e riflettendo assieme ai ricercatori-formatori sulle evidenze valutative raccolte e sulla elaborazione dei giudizi.

2.2. I percorsi negli IC nel Bolognese

I percorsi di R-F realizzati dall'unità di ricerca bolognese sono stati organizzati individuando nel compito autentico la proposta che potesse rappresentare al meglio l'idea di una scuola che cura i processi e la didattica in modo partecipato, chiaro, trasparente e aperto alle risorse culturali, sociali, istituzionali e civiche del territorio. L'unità di ricerca ha accompagnato due IC (l'ICBO1 nella città di Bologna e l'ICBO2 nella provincia bolognese) nel percorso di R-F. La sollecitazione dei ricercatori-formatori è stata quella di basare la progettazione del compito autentico su situazioni problematiche, possibilmente prossime alla vita degli studenti e delle studentesse e che implicassero azioni e contatti con il territorio. Il percorso

di accompagnamento dei ricercatori-formatori si è sostanziato in quattro incontri in presenza di due ore per ciascun gruppo di insegnanti coinvolto. In questo tempo a disposizione, i ricercatori-formatori hanno chiarito l'architettura del percorso grazie allo strumento SARF, proposto una riflessione sulle caratteristiche del compito autentico come prova di valutazione, guidato gli insegnanti alla progettazione del compito con i riferimenti in termini di obiettivi e traguardi estrapolati dalle nuove Indicazioni relative all'Educazione civica e alla scrittura del compito stesso. Inoltre, si è proceduto con la definizione guidata di griglie di valutazione del processo, dei prodotti e della performance richiesta. Successivamente, si è garantito un monitoraggio online degli step di attuazione del compito autentico e si è sollecitata la raccolta delle "evidenze" di apprendimento.

Ciascun IC ha costituito 2 gruppi di lavoro: uno della scuola primaria e uno della scuola secondaria di primo grado. Il compito autentico della scuola primaria dell'ICBO1, scuola della città di Bologna, verteva sulla situazione-problema relativa a un prezioso mercato di quartiere, vicino alla scuola, che rischia la chiusura. Per questo, gli alunni sono stati coinvolti nella costruzione di un podcast online e di un volantino che potesse sensibilizzare la cittadinanza a valorizzare e considerare questa importante risorsa economica e sociale. Il compito autentico della scuola secondaria di primo grado dell'ICBO1 si basava sulla problematica, constatata dai docenti, di una scarsa conoscenza della propria città da parte degli studenti, quasi tutti appartenenti a famiglie con provenienze culturali differenti. Per questa ragione, gli studenti sono stati impegnati nel costruire una guida telematica della città di Bologna e in un rapporto epistolare con una classe gemella di un'altra regione italiana, finalizzato alla presentazione dei rispettivi territori in cui si trovano le scuole.

La prova autentica della scuola primaria dell'ICBO2, scuola della provincia bolognese, si fondava sulla situazione-problema rappresentata da episodi di bullismo. Per questo, alunni e insegnanti si sono adoperati per l'organizzazione della "Giornata del Rispetto" con l'allestimento di spazi con artefatti e materiali a tema. Il compito della scuola secondaria dell'ICBO2 ha preso forma dalla problematica rilevata di uno scarso coinvolgimento dei giovani nella vita della città.

dina. Gli studenti dovevano, su richiesta del Sindaco stesso, costruire una mappa interattiva che illustrava i luoghi principali del paese, collegati con articoli della Costituzione che richiamano il senso e il significato di specifiche realtà per la vita civica e sociale.

In attesa di rilevazioni finali in grado di restituire una fotografia sull'andamento delle Ricerche-Formazione in atto e delle evidenze che gli insegnanti stanno finendo di raccogliere, i docenti stanno riflettendo su come le prove autentiche abbiano sollecitato motivazione ed entusiasmo negli alunni, e un rinnovato confronto tra i docenti stessi.

2.3. I percorsi negli IC nel Veronese

La base della creazione dei gruppi di R-F dell'unità di ricerca veronese è stata la volontà di realizzare progettualità in risposta agli specifici bisogni educativi rilevati negli studenti, configurando pertanto gli interventi come un'azione di servizio al mondo della scuola.

In entrambi gli IC, il percorso di accompagnamento ha preso avvio da un incontro a livello di istituto con la dirigente, le referenti all'ECC e i docenti interessati. Sono stati successivamente realizzati online un primo incontro finalizzato all'esplorazione del bisogno formativo e un secondo incontro avente l'obiettivo di condividere uno spunto progettuale che è diventato oggetto di esplorazione e approfondimento in un terzo incontro in presenza, nell'ambito del quale sono state co-costruite le basi per la macro e le micro-progettazioni.

Il bisogno educativo rilevato nel gruppo di lavoro della classe quinta della scuola primaria dell'ICVR1 era inerente all'autoregolazione comportamentale, ad esempio nel rispetto delle regole nei momenti di tempo libero e in presenza di docenti altri rispetto a quelli della classe. Il bisogno rilevato invece nella classe terza della scuola secondaria di primo grado era focalizzato sulla difficoltà ad accogliere l'altro da sé, rilevando così una necessità di sviluppo delle competenze emotivo-relazionali. Poiché durante gli studi di caso realizzati nell'ambito della prima fase del progetto era altresì emersa una rilevante distanza, dal punto di vista della cultura educativa, fra i due ordini scolastici, si è concordato con i due

gruppi di lavoro di realizzare, come compito autentico, un progetto verticale finalizzato allo sviluppo dell'autoregolazione (comportamentale per gli alunni della primaria, emotiva per gli studenti della secondaria) attraverso uno scambio epistolare fra le due classi basato sul peer feedback. In questo scambio di lettere anonime gli alunni della scuola primaria hanno avuto la possibilità di chiedere feedback rispetto a dubbi e aspettative personali inerenti alla vita scolastica nella scuola secondaria; gli studenti della scuola secondaria si sono messi in ascolto dei futuri studenti della loro scuola formulando feedback che considerassero non solo le richieste espresse, ma anche le descrizioni che gli alunni avevano fatto di sé nelle prime lettere, cercando pertanto di scegliere le parole e il tono più adatti ad ognuno per sostenere il passaggio in modo accogliente. Accanto a questo compito autentico, ai docenti è stato altresì proposto di includere nelle attività scolastiche curriculari ed extracurriculari strategie di feedback finalizzate a sostenere lo sviluppo delle due specifiche aree di competenza. A partire dalle informazioni raccolte durante lo scambio epistolare, alle due classi è stato infine proposto di creare uno strumento orientativo destinato ai futuri alunni e studenti dei due ordini scolastici.

Nelle due classi quarte della scuola primaria dell'ICVR2, situato nel Comune di Verona, il bisogno rilevato era inerente alla gestione della competizione e dei conflitti e alla necessità di promuovere il coinvolgimento degli studenti nelle attività scolastiche. Considerato anche quanto emerso nell'ambito degli studi di caso, il compito autentico ha richiesto agli alunni di co-costruire un calendario civico da mettere a disposizione dell'intero ICVR2 che partisse dagli interessi degli alunni e le cui attività didattiche collegate alle ricorrenze fossero create da loro stessi. Le progettualità create in piccolo gruppo dagli alunni di ogni classe sono state poi oggetto di peer feedback da parte dei compagni della classe parallela, chiamati quindi a sostenersi, agendo una postura di cura reciproca. Nella classe terza della scuola secondaria di primo grado dell'ICVR2 è stato invece identificato un bisogno inerente all'incremento dell'autoregolazione e del senso di responsabilità degli studenti nella vita quotidiana in classe. Il progetto co-costruito a tale scopo è stato realizzato sul modello della

Youth Participatory Action Research (Cammarrata & Fine, 2008) e ha visto gli studenti impegnati in una prima fase a raccogliere e analizzare dati finalizzati a comprendere il problema e, nella seconda fase, a creare, sperimentare e valutare uno strumento di autoregolazione che lasceranno in eredità ai futuri studenti della scuola secondaria.

3. Prime riflessioni conclusive

I percorsi di R-F attivati nell'ambito del progetto PRIN hanno permesso di conoscere e di agire, sul campo, assieme agli insegnanti, sui diversi ambiti legati allo WSA: dall'apertura al territorio alla verticalità del curriculum, dall'uso di approcci partecipativi alla realizzazione di percorsi trasversali finalizzati allo sviluppo di conoscenze, abilità e atteggiamenti civici. I risultati degli studi di caso hanno costituito una base comune di riferimento, sia per le unità di ricerca che per le scuole, e hanno permesso di individuare gli ambiti di intervento limitando il campo relativo allo WSA, che rimane comunque vasto.

I docenti che hanno deciso di seguire le unità di ricerca nei percorsi di R-F si sono dimostrati fin da subito interessati a mettersi alla prova, soprattutto nel proporre agli studenti tipologie di attività che per mancanza di tempo e di risorse non erano mai riusciti a realizzare.

L'introduzione, a settembre 2024, delle nuove linee guida per l'educazione civica (DM 183/2024) ha rallentato in alcuni casi l'inizio del percorso di R-F, per motivazioni inerenti soprattutto alla revisione dei curricula dei singoli IC. L'organizzazione del lavoro ha ad ogni modo seguito principalmente l'impostazione metodologica del Consiglio d'Europa, lasciando quindi la normativa sullo sfondo.

Giunti quasi alla conclusione dei percorsi, le tre unità di ricerca stanno iniziando a trarre i primi bilanci e a riflettere sulle attività di ricerca e di formazione condotte. Il primo aspetto critico che è emerso, fin da subito, è stata la limitata partecipazione, in alcuni IC, alle iniziative di R-F, spesso circoscritte ad un gruppo di "insegnanti volenterosi".

Tra i tanti elementi che sono stati oggetto dei percorsi di R-F, il lavoro collegiale, secondo l'impostazione dello WSA e in un'ottica di didattica trasversale per competenze, è stato uno degli aspetti più problematici in tutte le esperienze di R-F. La gran parte dei docenti non era abituata a lavorare in équipe all'interno dello stesso consiglio di classe (questo aspetto ha caratterizzato soprattutto i docenti delle scuole secondarie) e i ricercatori-formatori hanno rilevato attriti tra classi e tra gradi scolastici. L'impostazione verticale dei percorsi di R-F, in un'ottica di collegamento tra scuola primaria e secondaria inferiore, non è stata spesso praticabile, nonostante la presenza e il riferimento al curricolo verticale di educazione civica di istituto.

Le esperienze di R-F condotte nelle scuole hanno messo in evidenza come sia possibile realizzare percorsi di educazione civica trasversali e in situazione se vi è un sostegno "esterno", una spinta propulsiva al cambiamento. Molti sono gli ambiti su cui sarebbe ancora necessario lavorare (oltre al lavoro collegiale, le pratiche valutative e la relazione tra pratica didattica e valutazione all'interno di compiti in situazione complessi, come quelli realizzati dalle scuole). La mancanza di continuità temporale nella formazione e nella ricerca, una volta terminato il percorso di accompagnamento, in relazione a questi aspetti rappresenta un ostacolo per la sostenibilità delle esperienze di R-F condotte nell'ambito del progetto.

In generale, la realizzazione di percorsi incentrati sulla cittadinanza agita, in situazione, ha rappresentato un progetto ambizioso e complesso, che richiede competenze didattiche e valutative avanzate, un cambiamento di prospettiva nella relazione docente-studente e condizioni organizzative di supporto (in termini di spazi e di tempi dedicati alla progettazione comune, ad esempio).

Lavorare con e per le scuole sullo WSA per l'educazione civica e alla cittadinanza richiede momenti di dialogo distesi, in cui sia possibile fare formazione e ricerca non solo sulla pratica didattica e valutativa ma anche sulla creazione di ambienti democratici di apprendimento e sull'idea di scuola che tali ambienti rappresentano. E proprio quest'ultimo aspetto costituisce una delle maggiori potenzialità dello WSA, approccio che nasce nell'area dell'educazione civica e alla cittadinanza ma non si limita ad essa, perché può potenzialmente coinvolgere tutti gli altri ambiti del curricolo.

Bibliografia

- Asquini, G.** (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bäckman, E., & Trafford, B.** (2007). *Democratic governance of schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bondioli, A., Savio, D., Damiani, V., Antonietti, M., Girelli, C., Gueli, C., & Losito, B.** (2025). Uno Strumento per l'Autovalutazione dei percorsi di Ricerca-Formazione (SARF). In Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (Eds.) (2025). *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.
- Cammarota, J., & Fine, M.** (Eds.) (2008). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. London: Routledge.
- Council of Europe** (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture> [Accessed 23.02.2026].
- Council of the European Union** (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN) [Accessed 23.02.2026].
- Damiani, V., Ciani, A., & Bevilacqua, A.** (2024). Educare alla cittadinanza nel primo ciclo di istruzione attraverso gli ambienti democratici di apprendimento: il punto di vista dei dirigenti. *CADMO. Giornale italiano di pedagogia sperimentale*, 1, 24-44. Retrieved from <https://doi.org/10.3280/CAD2024-001003> [Accessed 23.02.2026].
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A.** (Eds.) (2025). *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T.** (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*. Cham: Springer. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4> [Accessed 23.02.2026].
- Yin, R. K.** (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

La lettura ad alta voce per prevenire la dispersione scolastica e promuovere il successo formativo

Reading aloud to prevent early school leaving and promote educational success

Federico Batini¹

Sapienza Università di Roma

Diego Izzo², Giulia Barbisoni³, Mattia Iovita⁴

Università di Perugia

Sintesi

La dispersione scolastica in Italia rappresenta una sfida, spesso correlata al background socio-economico. Questo studio, condotto nell'ambito del PRIN "Aloud!", esamina l'efficacia della lettura ad alta voce condivisa nella scuola secondaria di primo grado come strumento di equità educativa. Il disegno quasi-sperimentale prevede il coinvolgimento di oltre 1.000 studenti, suddivisi in un gruppo sperimentale (80 sessioni di lettura condotte dai docenti) e un gruppo di controllo (didattica ordinaria). Le misurazioni, effettuate in tre tempi, hanno indagato la dimensione cognitiva, la comprensione orale del testo e la cognizione sociale. Si osservano miglioramenti statisticamente significativi nel gruppo

sperimentale rispetto al controllo in tutte le dimensioni indagate, con effetti che tendono a consolidarsi nel tempo, suggerendo che la lettura ad alta voce possa costituire una promettente strategia didattica per potenziare le competenze fondamentali e prevenire l'insuccesso scolastico.

Parole Chiave: Lettura ad alta voce condivisa; Dispersione scolastica; Scuola secondaria di primo grado; Opportunità educative.

¹ federico.batini@uniroma1.it

² diego.izzo@unipg.it

³ giulia.barbisoni@unipg.it

⁴ mattia.iovita@unipg.it

Abstract

Early school leaving in Italy is a challenge, often linked to socio-economic background. This study, conducted as part of the PRIN “*Aloud!*” project, examines the effectiveness of shared reading aloud in lower secondary school as a tool for educational equity. The quasi-experimental design involves over 1,000 students, divided into an experimental group (80 reading sessions conducted by teachers) and a control group (ordinary teaching). The measurements, carried out in three stages, investigated cognitive functions,

oral text comprehension and social cognition. Statistically significant improvements were observed in the experimental group compared to the control group in all dimensions investigated, with effects tending to consolidate over time, suggesting that reading aloud may be a promising teaching strategy for enhancing fundamental skills and preventing school failure.

Keywords: Shared reading aloud; School leaving; Middle school; Learning opportunities.

1. La sfida della dispersione scolastica in Italia

Nonostante un lento e lieve miglioramento nei dati complessivi, il fenomeno della dispersione scolastica continua a coinvolgere una quota significativa di adolescenti: numerosi studi confermano come il background familiare, l'esiguità di risorse culturali e le difficoltà linguistiche e relazionali siano fattori determinanti, soprattutto nella transizione tra scuola primaria e secondaria di primo grado. La dispersione scolastica incrociata al tema dell'equità rappresenta, da sempre, la sfida più complessa e rilevante per il sistema educativo di un Paese democratico; una sfida che, allo stato attuale, nel nostro sistema di istruzione risulta purtroppo persa. Come è noto siamo in presenza di uno squilibrio territoriale, con una distribuzione più preoccupante scendendo da Nord a Sud (con le debite eccezioni) e uno squilibrio sociale con i divari socio-economici fortemente predittivi dei possibili risultati.

La scuola secondaria di primo grado si configura come un momento particolarmente delicato: le difficoltà di apprendimento si riflettono spesso sulla motivazione e possono costituire fattori precipitanti, rendendo più probabile un

gap di apprendimenti che si concretizza, nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, in una uscita precoce dal sistema formativo, in ripetenze, in presenza senza partecipazione, in frequenza saltuaria. Le indagini nazionali (INVALSI) e internazionali (OCSE-PISA, IEA-PIRLS, TIMSS) richiamano l'attenzione su una preoccupante tendenza alla “predittività sociale”: l'impatto del background socio-economico e culturale sui risultati sociali è molto rilevante. Il sistema scolastico di fatto, seppur non deliberatamente, tende a favorire la conservazione delle differenze; si muove, cioè, in direzione conservativa (e, di conseguenza, contro-distributiva) contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze anziché al loro contrasto.

Numerose evidenze dimostrano che, se realizzata in modo strutturato (con frequenza quotidiana o quasi), con continuità, con attenzione alla bibliovarietà e progressività, seguendo, cioè, le indicazioni fondamentali del metodo, la lettura ad alta voce condivisa di storie, può agire su differenti aspetti linguistici, cognitivi, emotivo-relazionali e contribuisce alla prevenzione della

dispersione scolastica (Batini, 2021a; 2021b; 2022a; Batini & Marchetta, 2023), producendo effetti che si distribuiscono in modo equitativo (Batini, 2021a; 2021b; 2022a).

2. La lettura ad alta voce come pratica evidence-based

Nel corso degli ultimi anni, la lettura ad alta voce si è affermata come pratica didattica autonoma e riconosciuta, in grado di sostenere in modo trasversale lo sviluppo linguistico, cognitivo, socio-affettivo e relazionale di bambine, bambini, ragazze e ragazzi.

La regolarità dell'esposizione a testi letti ad alta voce dagli insegnanti (al nido come alle secondarie) secondo il metodo della lettura ad alta voce condivisa (Batini, 2022b; 2022c; 2023) contribuisce significativamente all'arricchimento del vocabolario, al potenziamento della comprensione del testo e alla capacità di utilizzare le parole per restituire quanto appreso, per pensare, per comprendere le istruzioni ricevute, nonché alla fluidità con cui possono essere utilizzate le parole medesime. La lettura ad alta voce condivisa ha mostrato effetti rilevanti sullo sviluppo di competenze emotive e relazionali (Batini & Bartolucci, 2019; Batini *et al.*, 2020b; Batini & Toti, 2024; Candela *et al.*, 2022; D'Autilia *et al.*, 2023; Klein & Kogan, 2013; Lonigan & Shanahan, 2009; Nurkaeti *et al.*, 2019), fino a incidere sull'incremento dell'intelligenza multifattoriale (Batini *et al.*, 2025). Gli effetti osservati suggeriscono con forza l'opportunità di estendere in modo sistematico tale pratica a tutti i livelli del percorso scolastico, non solo nelle fasce di età prescolari, ma anche nelle scuole primarie e secondarie (Batini, 2021b; Batini *et al.*, 2018).

3. Il progetto PRIN “Aloud!”

A partire da questi presupposti ha preso forma il progetto di ricerca PRIN “Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school). Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities. A contribution from educational research to the rebirth and resilience of the country”. Il progetto nasce con l'intento di raccogliere e potenziare l'eredità di esperienze e iniziative già avviate in più territori negli anni precedenti (Batini, 2021a), per contribuire alla costruzione di una scuola democratica e centrata sulle potenzialità di ogni studente. Uno degli obiettivi del progetto è indagare, in un disegno sperimentale ampio e rigoroso, gli effetti della lettura ad alta voce nella scuola secondaria di primo grado, un segmento scolastico già definito come critico e strategico (Batini & Corsini, 2024).

La ricerca-intervento prevista dal PRIN coinvolge scuole e classi di due contesti territoriali differenti del nostro Paese (Parma e Capo di Leuca), già impegnati in progetti di lettura ad alta voce condivisa e di confrontarli anche con un terzo territorio (Torino). L'obiettivo generale del progetto è duplice: da un lato, promuovere direttamente, attraverso le centinaia di insegnanti formati e mobilitati, il successo scolastico delle migliaia di ragazzi e ragazze coinvolte attraverso lo sviluppo di competenze cognitive, linguistiche e sociali e prevenire l'abbandono intervenendo precocemente sui fattori di rischio legati alla demotivazione, al disagio relazionale e all'efficacia limitata degli approcci didattici tradizionali; dall'altro valutare e definire l'impatto della lettura ad alta voce condivisa su dimensioni come l'intelligenza verbale, le funzioni cognitive, la cognizione sociale sino alla redazione di protocolli replicabili fondati su solide evidenze scientifiche, per proporre l'implementazione sistematica nelle scuole secondarie di primo grado.

La ricerca adotta un disegno quasi-sperimentale e si avvale di strumenti di rilevazione validati a livello nazionale e internazionale per l'età di riferimento e il dominio specifico indagato.

4. Struttura e metodologia della ricerca

4.1. Campione

La ricerca ha coinvolto oltre 1000 studenti della scuola secondaria di primo grado, distribuiti in 54 classi di tre aree del Paese afferenti a progetti territoriali già in essere: Parma ("Lettrici & Lettori Forti"), Capo di Leuca ("Ad Alta Voce - Capo di Leuca") e Torino-Pinerolo ("Ad Alta Voce - Porta Palazzo"). Questa articolazione territoriale ha permesso di osservare l'efficacia dell'intervento in contesti scolastici eterogenei, sia dal punto di vista socio-economico che culturale. Le classi coinvolte hanno lavorato secondo due diversi setting operativi, secondo un disegno di ricerca quasi-sperimentale: il gruppo sperimentale ha condotto un ciclo massimo di 80 sessioni consecutive di lettura ad alta voce condivisa, condotte da insegnanti specificamente formati; il gruppo di controllo ha invece proseguito con le attività didattiche ordinarie.

Questa impostazione ha consentito di osservare l'impatto dell'intervento, isolando rispetto alle altre variabili gli effetti specifici della lettura ad alta voce sugli studenti.

Il disegno della ricerca ha previsto tre momenti di misurazione:

- Tempo 0 (T0). Rilevazione iniziale, prima dell'inizio del training;
- Tempo 1 (T1). Valutazione al termine delle 80 sessioni;
- Tempo 2 (T2). Follow-up a circa sei mesi dalla conclusione del percorso.

4.2. Strumenti

Sono stati utilizzati sia strumenti a somministrazione collettiva che test individuali, al fine di rilevare in modo articolato le diverse dimensioni coinvolte dall'intervento. Tra gli strumenti collettivi si segnalano il CO-TT (Carretti *et al.*, 2013) per la valutazione della comprensione del testo

orale, il test *Imposing Memory Task* (Kinderman *et al.*, 1998) e il RMET (Baron-Cohen *et al.*, 2001) impiegati per indagare la cognizione sociale.

I test individuali si sono invece concentrati sulle funzioni cognitive, attraverso la somministrazione del CAS-2 (Das *et al.*, 1994), strumento che valuta i processi cognitivi fondamentali che sono attenzione, pianificazione, simultaneità e successione secondo la teoria PASS (Lurija, 1973).

L'intervento di lettura è stato preceduto da momenti di formazione iniziale e da un monitoraggio e una documentazione costante dell'azione degli insegnanti, con l'obiettivo di assicurare coerenza metodologica e aderenza al protocollo sperimentale (o di differenziare i risultati secondo i gradi di adesione effettiva al metodo). Integrano le rilevazioni i numerosi materiali qualitativi – diari di bordo, poster, testimonianze – che consentono di ricevere maggiori indicazioni circa l'effettiva esperienza vissuta dagli studenti e dai docenti.

5. Risultati preliminari

5.1. Miglioramenti nelle funzioni cognitive (CAS-2)

Le statistiche descrittive relative al gruppo di controllo (*Control*) e al gruppo sperimentale (*Reading Aloud*), calcolate sui punteggi della Scala Totale del CAS-2 nei tre momenti di somministrazione (T0: pre-intervento; T1: post-intervento; T2: follow-up), sono riportate nella Tab. 1. L'ANOVA a misure ripetute ha rilevato un'interazione significativa Tempo*Gruppo ($p < .001$; *Observed Power* = 1.00). Tale interazione indica che l'evoluzione della performance cognitiva nel tempo ha seguito un andamento significativamente differente nei due gruppi, confermando l'effetto specifico dell'intervento di lettura condivisa ad alta voce sul gruppo sperimentale.

In Fig. 1 è evidenziata la differenza statisticamente significativa dell'incremento medio delle abilità cognitive tra gruppo sperimentale e di controllo. Prima dell'inserimento del training narrativo in classe (T0), il gruppo sperimentale riportava

Descriptive Statistics	Group	Mean	Std. Deviation	N
Full Scale CAS-2 _ T0	Control	93,12	11,17	83
	Reading Aloud	87,85	11,96	102
	Total	90,22	11,87	185
Full Scale CAS-2 _ T1	Control	97,31	13,62	83
	Reading Aloud	97,52	13,75	102
	Total	97,43	13,66	185
Full Scale CAS-2 _ T2	Control	99,37	15,13	83
	Reading Aloud	101,96	13,69	102
	Total	100,80	14,38	185

Tab. 1 - Analisi descrittiva dei punteggi della Scala Completa del CAS-2 del gruppo di controllo (Control) e del gruppo sperimentale (Reading Aloud) al Tempo 0 (T0), Tempo 1 (T1) e Tempo 2 (T2).

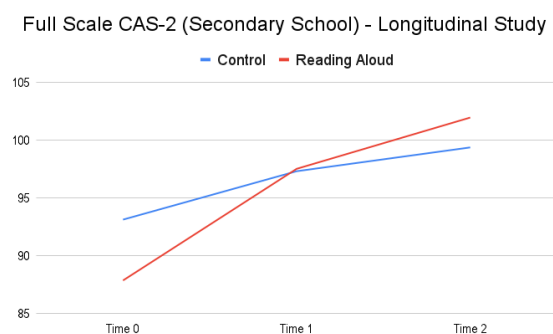


Fig. 1 - Differenza statisticamente significativa nell'aumento medio dei punteggi della Scala Totale del CAS-2 tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo.

punteggi medi inferiori alla Scala Totale del CAS-2 ($M = 87,85$) rispetto al gruppo di controllo ($M = 93,12$). Tale divario iniziale è stato progressivamente colmato e successivamente invertito nelle fasi di valutazione successive. Al T1 (post-intervento), entrambi i gruppi hanno mostrato un miglioramento delle prestazioni cognitive: il gruppo di controllo ha raggiunto un punteggio medio pari a 97,31, mentre il gruppo Lettura ad alta voce ha ottenuto un valore analogo ($M = 97,52$), evidenziando un incremento particolarmente rilevante. Al follow-up (T2), la divergenza tra i gruppi si è

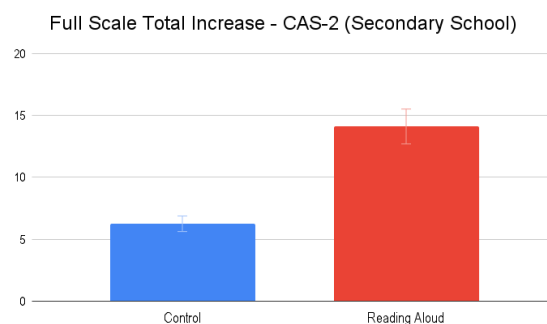


Fig. 2 - Differenza nell'incremento medio dei punteggi della Scala Totale del CAS-2 (Tempo 2 – Tempo 0) tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo.

ulteriormente accentuata: il gruppo di controllo ha registrato un incremento contenuto, con una media di 99,37, mentre il gruppo sperimentale ha proseguito nel trend positivo, raggiungendo un punteggio medio pari a 101,96. Questo andamento suggerisce un effetto cumulativo a favore degli studenti coinvolti nell'intervento di lettura ad alta voce condivisa. Al fine di quantificare più precisamente l'impatto dell'intervento, è stato calcolato il guadagno complessivo nei punteggi della Scala Totale del CAS-2 tra il T0 (pre-intervento) e il T2 (follow-up). I risultati sono rappre-

sentati graficamente nella Fig. 2, che mostra i punteggi medi di incremento per ciascun gruppo. Il gruppo sperimentale ha registrato un incremento significativamente superiore, con un guadagno medio di circa 14 punti, rispetto al gruppo di controllo, il quale ha evidenziato un miglioramento medio di poco superiore ai 6 punti nello stesso periodo, probabilmente imputabile ad un effetto maturazione.

5.2. Evoluzione delle competenze di comprensione orale del testo (CO-TT)

Le statistiche descrittive relative al gruppo di controllo (*Control*) e al gruppo sperimentale (*Reading Aloud*), calcolate sui punteggi medi del CO-TT nei tre momenti di somministrazione (T0: pre-intervento; T1: post-intervento; T2: follow-up), sono riportate in Tab. 2. L'analisi dei dati ha evidenziato un'interazione statisticamente significativa Tempo*Gruppo ($p = 0,01$; *Observed Power* = 0,793), indicando che il cambiamento nel tempo nei punteggi di comprensione del te-

sto orale è risultato significativamente diverso tra i due gruppi. Questi risultati sembrano indicare un'associazione tra esposizione all'intervento di lettura ad alta voce condivisa e potenziamento delle abilità di comprensione del testo orale nel tempo, coerente con differenze nei pattern di cambiamento osservate tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo negli studenti e nelle studentesse di scuola secondaria di primo grado.

La Fig. 3 mostra l'andamento dei punteggi medi al test CO-TT (Comprensione Orale del Testo) nei tre momenti di rilevazione (T0, T1 e T2) per il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale (*Reading Aloud*). Al T0, il gruppo sperimentale riportava un punteggio medio inferiore ($M = 5,65$) rispetto al gruppo di controllo ($M = 6,72$), evidenziando una disparità iniziale nella comprensione del testo orale. Al T1 (post-intervento), il gruppo di controllo ha mostrato una lieve diminuzione ($M = 6,45$), mentre il gruppo sperimentale ha registrato un modesto miglioramento ($M = 5,79$), indicando un primo segnale positivo dell'intervento. Al T2 (follow-up), entrambi i gruppi hanno evidenziato un miglioramento, ma l'incremento nel gruppo sperimentale è stato più marcato ($M = 7,17$) rispetto a quello del gruppo di controllo ($M = 7,25$), con un annullamento del gap iniziale.

Descriptive Statistics	Group	Mean	Std. Deviation	N
CO-TT _ T0	Control	6,72	2,29	89
	Reading Aloud	5,65	1,97	77
	Total	6,22	2,20	166
CO-TT _ T1	Control	6,45	2,73	89
	Reading Aloud	5,79	2,15	77
	Total	6,14	2,50	166
CO-TT _ T2	Control	7,25	2,20	89
	Reading Aloud	7,17	2,28	77
	Total	7,21	2,23	166

Tab. 2 - Analisi descrittiva dei punteggi del CO-TT del gruppo di controllo (*Control*) e del gruppo sperimentale (*Reading Aloud*) al Tempo 0 (T0), Tempo 1 (T1) e Tempo 2 (T2).

Per quantificare in modo più preciso l'efficacia dell'intervento, è stato calcolato l'incremento totale nei punteggi CO-TT dal T0 al T2 per ciascun gruppo. Come rappresentato in Fig. 4, il gruppo sperimentale ha mostrato un guadagno medio nettamente superiore rispetto al gruppo di controllo.

5.3. Indicatori di cognizione sociale (IMT)

Le statistiche descrittive relative al gruppo di controllo (*Control*) e al gruppo sperimentale (*Reading Aloud*), calcolate sui punteggi medi all'IMT nei tre momenti di somministrazione, sono riportate in Tab. 3. L'analisi statistica mediante ANOVA

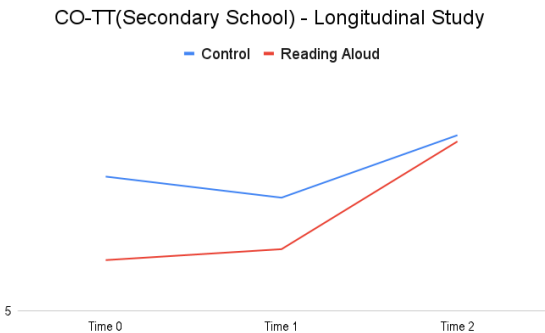


Fig. 3 - Differenza statisticamente significativa nell'aumento medio dei punteggi al CO-TT tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo

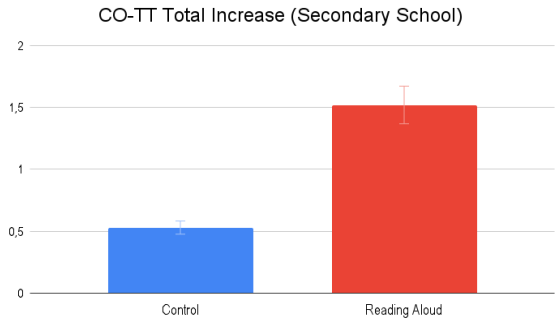


Fig. 4 - Differenza nell'incremento medio dei punteggi al CO-TT (Tempo 2 - Tempo 0) tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo.

Descriptive Statistics	Group	Mean	Std. Deviation	N
IMT _ T0	Control	18,34	3,97	82
	Reading Aloud	17,32	4,20	78
	Total	17,84	4,10	160
IMT _ T1	Control	18,06	4,28	82
	Reading Aloud	17,33	4,49	78
	Total	17,71	4,39	160
IMT _ T2	Control	19,24	2,88	82
	Reading Aloud	19,46	3,40	78
	Total	19,35	3,14	160

Tab. 3 - Analisi descrittiva dei punteggi dell'IMT del gruppo di controllo (*Control*) e del gruppo sperimentale (*Reading Aloud*) al T0, T1 e T2.

a misure ripetute ha rivelato un'interazione significativa tra Tempo*Gruppo ($p = 0,05$; *Observed Power* = 0,512), suggerendo una tendenza a un miglioramento più marcato nel gruppo sperimentale, rispetto al gruppo di controllo, nelle abilità mnestiche associate alla cognizione sociale, potenzialmente correlato all'intervento di lettura ad alta voce condivisa. In Fig. 5 è illustrato l'andamento dei punteggi medi al test IMT nei tre momenti di rilevazione (T0, T1 e T2) per il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale (Reading Aloud). Al T0, il gruppo sperimentale presentava punteggi inferiori ($M = 17,32$) rispetto al gruppo di controllo ($M = 18,34$), indicando un livello iniziale più basso nelle abilità di memoria legate alla cognizione sociale. Al T1 (post-intervento), il gruppo di controllo ha mostrato un lieve calo ($M = 18,06$), mentre il gruppo sperimentale ha mantenuto una performance stabile ($M = 17,33$). Al T2 (follow-up), entrambi i gruppi hanno evidenziato un miglioramento, ma il gruppo sperimentale ha registrato un incremento più rilevante, con un punteggio medio di 19,46, rispetto al gruppo di controllo ($M = 19,24$). Questo andamento suggerisce un effetto positivo dell'intervento sul potenziamento della memoria in compiti di cognizione sociale. In Fig. 6 è sintetizzato l'incremento complessivo nei punteggi IMT tra T0 e T2. Il gruppo di controllo ha mostrato un guadagno medio contenuto di circa 0,90 punti, mentre il gruppo sperimentale ha registrato un miglioramento medio sostanzialmente più elevato, pari a 2,14 punti.

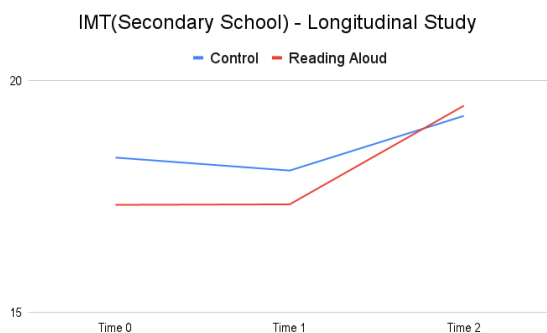


Fig. 5 - Differenza statisticamente significativa nell'aumento medio dei punteggi all'IMT tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo.

5.4. Indicatori di cognizione sociale (RMET)

Le statistiche descrittive relative al gruppo di controllo (*Control*) e al gruppo sperimentale (*Reading Aloud*), calcolate sui punteggi del RMET nei tre momenti di somministrazione (T0: pre-intervento; T1: post-intervento; T2: follow-up), sono riportate in Tab. 4. L'ANOVA a misure ripetute ha rilevato un'interazione significativa tra Tempo e Gruppo ($p = 0,05$; *Observed Power* = 0,507). Sebbene la forza osservata risulti moderata, i risultati sono coerenti con un potenziale effetto dell'intervento di lettura ad alta voce sull'abilità di riconoscimento emotivo tramite lo sguardo, misurata dal Test degli Occhi.

In Fig. 7 è mostrato l'andamento temporale delle performance nel Test degli Occhi per i due gruppi. In fase pre-intervento (T0), il gruppo *Reading Aloud* mostrava punteggi inferiori ($M = 15,55$) rispetto al gruppo di controllo ($M = 16,67$). Dopo l'intervento (T1), entrambi i gruppi hanno mostrato un miglioramento, con un incremento più marcato nel gruppo sperimentale ($M = 16,88$) rispetto al gruppo di controllo ($M = 17,34$). Al follow-up (T2), mentre il gruppo di controllo ha mantenuto pressoché stabile la propria prestazione ($M = 17,29$), il gruppo sperimentale ha continuato a migliorare, raggiungendo una media di 17,55. Tale andamento suggerisce un effetto positivo cumulativo dell'intervento di lettura ad alta voce sull'abilità di lettura delle emozioni dal-

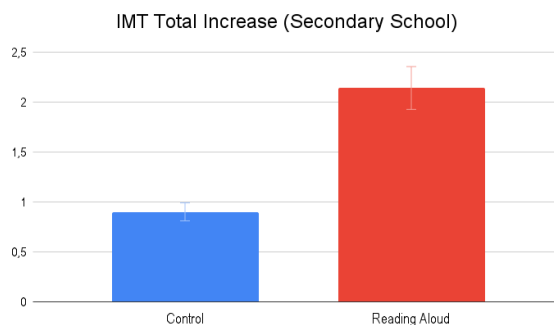


Fig. 6 - Differenza nell'incremento medio dei punteggi all'IMT (T2 - T0) tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo.

Descriptive Statistics	Group	Mean	Std. Deviation	N
RMET _ T0	Control	16,6706	3,06823	85
	Reading Aloud	15,5513	3,69502	78
	Total	16,135	3,41839	163
RMET _ T1	Control	17,3412	3,6304	85
	Reading Aloud	16,8846	3,44523	78
	Total	17,1227	3,5395	163
RMET _ T2	Control	17,2941	4,26174	85
	Reading Aloud	17,5513	3,77499	78
	Total	17,4172	4,02587	163

Tab. 4 - Analisi descrittiva dei punteggi del RMET del gruppo di controllo (Control) e del gruppo sperimentale (Reading Aloud) al T0, T1 e T2.

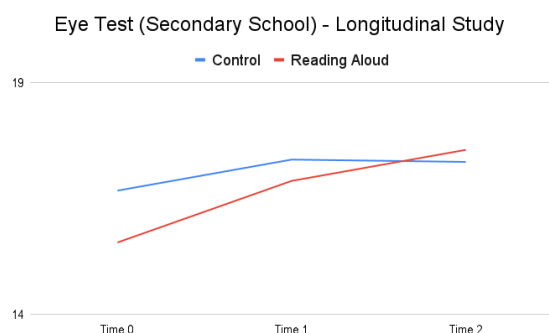


Fig. 7 - Differenza statisticamente significativa nell'aumento medio dei punteggi al RMET tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo.

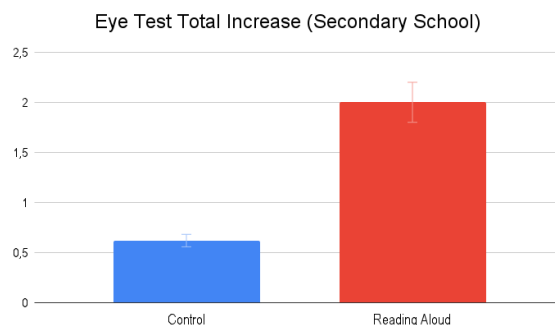


Fig. 8 - Differenza nell'incremento medio dei punteggi al RMET (T2 - T0) tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo.

lo sguardo. Per valutare l'impatto complessivo, è stato calcolato il guadagno tra il T0 e il T2 (Fig. 8). Il gruppo sperimentale ha mostrato un incremento totale di 2 punti, rispetto ai 0,62 punti del gruppo di controllo.

6. Le voci di studenti e docenti

L'analisi qualitativa ha riguardato le testimonianze raccolte attraverso diari di bordo e poster. I diari di bordo costituiscono strumenti di monitoraggio compilati settimanalmente dai docenti, i quali hanno annotato l'attività di lettura svolta, i benefici osservati, le eventuali criticità emerse e i commenti più significativi. I poster, realizzati in due versioni distinte per studenti e docenti, rap-

presentano invece documenti di restituzione finale elaborati al termine di ciascun ciclo di letture: veri e propri artefatti finalizzati a valorizzare l'attività di lettura e a dare voce anche agli studenti.

Tali strumenti sono stati sottoposti a un'analisi interpretativa dei commenti formulati da docenti e studenti, dalla quale sono state estrapolate le categorie ricorrenti. Il processo metodologico ha adottato un approccio induttivo, basato sulla lettura approfondita e sulla codifica a posteriori delle unità di significato emerse dalle risposte aperte contenute nei diari e nei poster. La triangolazione interpretativa condotta tra ricercatori e coordinatori ha assicurato il rigore metodologico e la validità interna dell'analisi (Trincherò, 2013; Batini *et al.*, 2020a).

Di seguito, si propongono i risultati di un'analisi esemplificativa (Fig. 9) e il prospetto delle categorie tematiche emerse più frequenti per ciascuno strumento (Tab. 5).

L'importanza di questi strumenti risiede nel valore idiografico: infatti essi permettono di fornire testimonianze circostanziate e concrete dell'esperienza dei protagonisti in relazione e a conferma dei dati quantitativi esposti nei para-

grafi precedenti. Nella Tab. 6 sono presentati i commenti ritenuti più significativi associati ai benefici percepiti su più dimensioni.

L'obiettivo è disegnare un quadro completo che includa e valorizzi anche il punto di vista degli attori anche allo scopo di validare le interpretazioni dei dati da parte del gruppo di ricerca: al di là degli esempi rappresentati infatti, tra le notazioni qualitative si trovano conferma, sia nelle voci dei docenti che in quelle degli studenti, circa le dimensioni indagate con gli strumenti standardizzati.

7. Conclusioni e prospettive future

I risultati provvisori del PRIN *"Aloud!"* confermano l'efficacia trasformativa della lettura ad alta voce condivisa nella scuola secondaria di primo grado. Gli effetti statisticamente significativi su funzioni cognitive, comprensione del testo e cognizione sociale, uniti alle testimonianze qua-

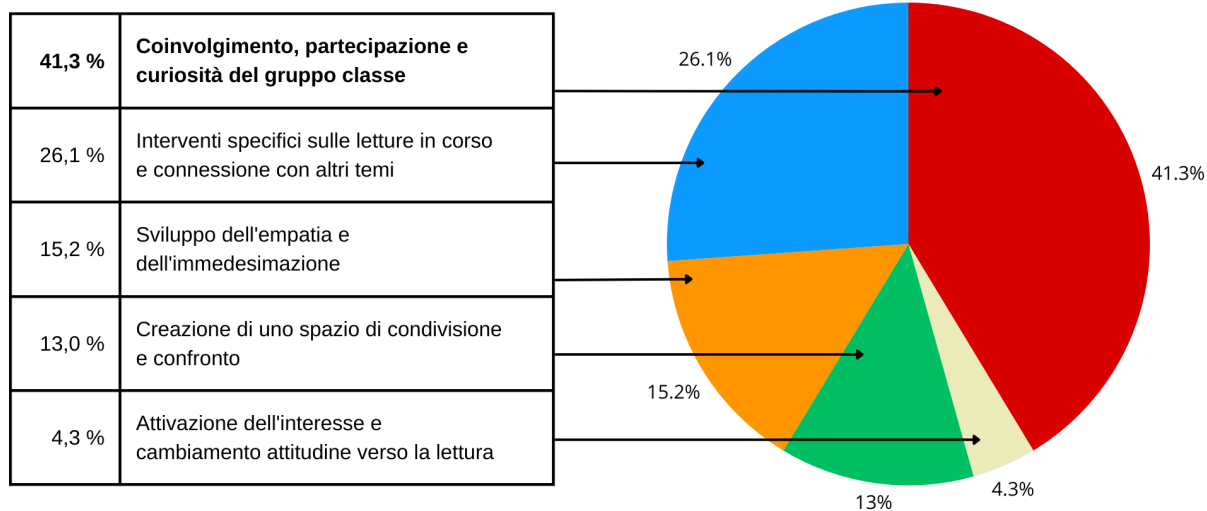


Fig. 9 - Categorie emerse dall'analisi delle risposte alla sezione: *"L'episodio più significativo della settimana/ Il commento che più l'ha colpita"*, dai diari di bordo relativi alla territorialità di Leuca, da settembre 2024 a marzo 2025.

Strumento	Domanda	Categorie più frequenti	
Poster docenti	Perché usare la lettura ad alta voce condivisa?	25,5%	Creazione di uno spazio di condivisione e confronto
		18,1%	Creazione di uno spazio di condivisione e confronto
	Guadagni e benefici osservati	19,2%	Sviluppo cognitivo, miglioramento dell'attenzione e della concentrazione
		16,6%	Benefici emotivo-relazionali
Poster studenti	Perché vogliamo continuare la lettura ad alta voce?	16,2%	Ampliare le conoscenze
		15,1%	Coinvolgimento e gradimento dell'attività
Diari di bordo (es. Torino)	Benefici emersi dai commenti sull'esperienza personale	42,4%	Coinvolgimento, partecipazione e gradimento dell'attività
		14,2%	Creazione di uno spazio di condivisione e confronto
Diari di bordo (es. Parma)	L'episodio più significativo della settimana	24,7%	Coinvolgimento, gradimento, curiosità durante l'attività di lettura
		14,0%	Sviluppo dell'empatia e dell'immedesimazione

Tab. 5 - Estratto delle categorie più frequenti emerse dall'analisi qualitativa, da settembre 2023 a marzo 2025.

litative di docenti e studenti, delineano un primo quadro di evidenze solide circa la funzione protettiva di questo approccio didattico.

L'intervento ha dimostrato particolare efficacia redistributiva che ha una particolare rilevanza per il contrasto delle disuguaglianze educative. La persistenza e, spesso, l'incremento degli effetti al follow-up sottolineano gli effetti cumulativi dell'esposizione e la permanenza dei benefici. Le prospettive future includono l'estensione della ricerca ad altri target anagrafici, osservazioni longitudinali di medio periodo e l'investimento sulla formazione docenti.

Partecipazione collettiva e inclusione

“La lettura ad alta voce è presentato come un tratto caratterizzante nella nostra scuola, in occasioni, come quella del Festival dell’Accoglienza, in cui la scuola si apre al territorio. I ragazzi sono entusiasti di replicare per i bambini più piccoli ciò che l’insegnante fa per loro in classe. Due alunni neo arrivati che non parlano l’italiano, sono stati coinvolti con letture in arabo e bengalese e questo li ha resi molto felici.”

“Il coinvolgimento e la partecipazione durante le letture sembrano essere contagiosi: anche quelle ragazze e quei ragazzi che apparivano meno interessati nel corso delle prime settimane, sono ora assolutamente ‘dentro’ le storie.”

Competenze letterarie e disposizione alla letteratura

“Le richieste dopo la lettura si fanno più specifiche, soprattutto in merito allo stile degli autori e al genere.”

“I ragazzi apprezzano anche i testi letterari più complessi e difficili.”

“Hanno fatto collegamenti e sono in grado di raccontare le storie molto più di quanto non si aspettassero.”

“Un alunno ha mostrato un notevole intuito nel cogliere alcuni indizi presenti nella narrazione e prevedendone gli sviluppi, mostrando tra l’altro ottime capacità di memoria nel ricordare particolari letti diversi giorni fa.”

“I ragazzi stanno riscoprendo sempre più il piacere della lettura, anche individuale: diverse ragazze sono diventate assidue frequentatrici della biblioteca scolastica.”

Attenzione

“I ragazzi/e si sono dimostrati molto coinvolti durante l’ascolto e curiosi di scoprire l’epilogo, rivelando tempi di attenzione prolungati. Hanno espresso il loro desiderio di concludere il romanzo prima delle vacanze per non interrompere la tensione emotiva.”

“La classe è composta da 19 alunni di cui 11 sono alunni BES. Il problema che accomuna tutti è la bassissima capacità attentiva e la scarsa conoscenza della lingua italiana. Durante le lettura c’è silenzio e sembrano più attenti rispetto alle tradizionali ore di lezione.”

Benessere emotivo e relazionale

“L’albo Non imparerò mai a volare ha suscitato grandissima emozione, due alunni e due alunne si sono commossi, hanno pianto e poi hanno condiviso loro esperienze molto forti. Si è creato un forte clima di empatia e partecipazione. Uno degli alunni dopo aver raccontato la sua esperienza dolorosa ha anche aggiunto che non ne aveva mai parlato con nessuno e che era la prima volta che riusciva a tirare fuori questo malessere.

“[...] Gli alunni si sono immedesimati nel racconto e sono stati davvero molto empatici con il testo e fra di loro, nella condivisione delle proprie sensazioni, che abbiamo poi analizzato insieme.”

Tab. 6 - Commenti esemplificativi associati alle categorie che rappresentano i benefici percepiti dai docenti.

Ringraziamenti e finanziamenti

Il progetto PRIN “Aloud!” è realizzato in partenariato dall’Università di Perugia (Principal Investigator: Prof. Federico Batini) e dall’Università Roma Tre (Responsabile di Unità: Prof. Cristiano Corsini) e finanziato nell’ambito del PRIN 2022 (Cod. Prog. 2022HH4XNP. CUP J53D23011380006) finanziato dall’Unione Europea - Next Generation EU.

Bibliografia

- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I.** (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241-251.
- Batini, F.** (Ed.) (2021a). *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana: L'esperienza di una ricerca-azione*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F.** (Ed.) (2021b). *Ad Alta Voce. La lettura che fa bene a tutti*. Firenze: Giunti.
- Batini, F.** (2022a). La lettura ad alta voce come pratica equitativa. In M. Fiorucci, & A. Vaccarelli (Eds.), *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 271-281). Lecce: Pensa Multimedia.
- Batini, F.** (2022b). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Batini, F.** (2022c). Reading aloud as a stimulus and facilitation for children's narratives. *Debates em Educação*, 14(34), 113-126.
- Batini, F.** (Ed.) (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: Il Mulino.
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini, A. L., & Scipione, L.** (2020a). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercAzione*, 12(2), 47-71.
- Batini, F., & Bartolucci, M.** (2019). La promozione del benessere scolastico e l'empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale. In L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata, & A. Ambrosetti (Eds.), *Well-being in Education Systems* (pp. 170-173). Bern: Hografe.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Timpone, A.** (2018). The effects of reading aloud in the primary school. *Psychology and education*, 55(1-2), 111-122.
- Batini, F., Bartolucci, M., Toti, G., & Castano, E.** (2025). Shared reading aloud fosters intelligence: Three cluster-randomized control trials in elementary and middle school. *Intelligence*, 108, 101896. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.intell.2024.101896> [Accessed 13.02.26].
- Batini, F., & Corsini, C.** (2024). Prevenire la dispersione scolastica con la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado. *CADMO*, 1, 45-60.
- Batini, F., D'Autilia, B., Pera, E., Lucchetti, L., & Toti, G.** (2020b). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 8(12), 49-68.
- Batini, F., Marchetta, G.** (Eds.) (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Shared reading aloud. Atti del Primo Convegno Scientifico Internazionale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Batini, F., & Toti, G.** (2024). Shared reading aloud to enhance language and literacy. *Education 3-13*, 52(7), 946-962.
- Candela, V., Cei, E., & Pera, E.** (2022). La lettura ad alta voce nella prima infanzia. Un resoconto del primo anno di ricerca-azione con Leggere: Forte. *Bambini*, 38(3), 16-19.
- Carretti, B., Tencati, C., Caldarola, N., & Cornoldi, C.** (2013). *Test CO-TT scuola primaria-Comprensione Orale-Test e Trattamento*. Trento: Erickson.
- Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R.** (1994). *Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- D'Autilia, B., Barbisoni, G., & Bonvecchi, G.** (2023). Gli effetti della lettura ad alta voce sulle abilità di comprensione verbale in studenti di scuola primaria. Effects of reading aloud on verbal comprehension skills in primary school students. In F. Batini, & G. Marchetta (Eds.), *La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud. Atti del primo convegno scientifico internazionale* (pp. 175-186). Lecce: Pensa Multimedia.
- Kinderman, P., Dunbar, R., & Bentall, R. P.** (1998). Theory-of-mind deficits and causal attributions. *British Journal of Psychology*, 89, 191-204.

- Klein, O., & Kogan, I.** (2013). Does reading to children enhance their educational success? Short- and long-term effects of reading to children in early childhood on their language abilities, reading behavior and school marks. *Child Indicators Research*, 6, 321-344.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T.** (2009). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive summary. A Scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508381.pdf> [Accessed 13.02.26].
- Lurija, A. R.** (1973). *Come lavora il cervello. Introduzione alla neuropsicologia*. Bologna: Il Mulino.
- Nurkaeti, N., Aryanto, S., & Gumala, Y.** (2019). Read aloud: a literacy activity in elementary school. *PrimaryEdu: Journal of Primary Education*, 3(2), 55-61. Retrieved from <https://doi.org/10.22460/pej.v3i2.1377> [Accessed 13.02.26].
- Trinchero, R.** (2013). *La ricerca interpretativa*. Bari: Laterza.

Nell'ambito del progetto *PRIN -Aloud!* - sono stati pubblicati i seguenti volumi open access:

- Batini F., Barbisoni G.** (a cura di, 2026), *Leggere ad alta voce sulla base delle evidenze*. La lettura ad alta voce condivisa per l'equità nella scuola secondaria di primo grado, Lecce, Pensa Multimedia.
- Batini F.** (a cura di, 2025), *Aloud! Against early school leaving*. Effetti equitativi della lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado, Milano: Franco Angeli.

Promuovere la comprensione del testo come modo per rendere visibili l'apprendimento e il pensiero

Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible

Chiara Bertolini^{1,2}, Agnese Vezzani
Università di Modena e Reggio Emilia

Marco Bartolucci, Debora Catania
Università di Parma

Sintesi

Il contributo presenta una ricerca composita, volta da un lato a promuovere la capacità di comprensione del testo in studenti di quarta primaria, dall'altro a promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti.

Il progetto ha previsto la sperimentazione di tre differenti percorsi didattici progettati a partire da evidenze empiriche: uno centrato sul testo su supporto cartaceo, uno centrato sul testo su supporto digitale e uno centrato sul pensiero combinatorio in contesto ludiforme. Ciascun approccio didattico è stato sperimentato in modalità individuale e a coppie. La sperimentazione ha coinvolto 432 alunni. Le prime analisi mostrano l'efficacia di tali approcci nello sviluppo dell'abilità di comprensione del testo.

In parallelo, il progetto ha sviluppato tre ricerche-formazioni coinvolgendo 35 insegnanti, orientando la ricerca alla promozione della professionalità docente, in particolare affrontando la valutazione formativa con un'ottica inclusiva, in coerenza con l'ordinanza ministeriale 172/2020 e con le recenti disposizioni normative. I primi risultati evidenziano esiti positivi sulla riflessione didattica degli insegnanti.

Parole Chiave: Didattica della comprensione del testo; Didattica inclusiva; Valutazione formativa; Ricerca-Formazione; Imparare a imparare.

¹ chiara.bertolini@unimore.it.

² Il contributo è il frutto del lavoro congiunto degli autori; tuttavia, si precisa l'attribuzione dell'elaborazione dei capitoli. Il cap. 1 e 4.1 a Chiara Bertolini, il cap. 2 a Marco Bartolucci; il cap. 3 e 4.2 ad Agnese Vezzani, il cap. 4.3 e 5 a Debora Catania.

Abstract

This contribution presents a multifaceted research project aimed, on the one hand, at enhancing reading comprehension skills in fourth-grade primary school students and, on the other, at fostering teachers' professional development. The project involved the implementation of three different instructional pathways, each designed based on empirical evidence: one focused on texts in paper format, one on texts in digital format, and one on combinatory thinking within a game-based context. Each approach was tested both individually and in pairs. The experimental phase involved 432 students. Preliminary analyses indicate that these approaches are effective in developing text comprehension skills.

In parallel, the project also carried out three Research-based Teacher Professional Development initiatives involving 35 teachers, aimed at promoting teacher professionalism, particularly with respect to formative assessment from an inclusive perspective, in line with Ministerial Ordinance 172/2020 and recent national guidelines. Early findings highlight positive outcomes in teachers' instructional reflection.

Keywords: Teaching text comprehension; Inclusive education; Formative assessment; Research-based Teacher Professional Development; Learning to learn.

1. Il problema e lo stato dell'arte

Il progetto PRIN³ prende avvio in epoca post-pandemica, al crocevia tra la lettura di cambiamenti, anche normativi, che hanno caratterizzato la scuola primaria negli ultimi anni e la rilevazione di alcune criticità che si sono rese via via più evidenti in quel periodo.

Innanzitutto, il progetto riconosce l'importanza della capacità di comprendere il testo per il successo non solo scolastico di ciascun bambino e ciascuna bambina⁴, ma come presupposto ineludibile per una vera capacità di partecipazione alla vita comunitaria. Tuttavia, studi internazionali dimostrano che comprendere un testo non è un compito banale e scontato. Hanno fatto discutere i risultati recentemente pubblicati delle indagini PIAAC (INVALSI, 2021) che hanno misurato e comparato la capacità di comprensione del

testo negli adulti tra 16 e 65 anni, mostrando che i risultati ottenuti dall'Italia si collocano sotto la media OCSE. Meno preoccupanti sono i risultati PIRLS (OECD, 2024). Nel 2022-23, la capacità di comprensione del testo nei bambini italiani di 9 anni è nella media OCSE. Fa pensare, però, il calo di 11 punti rispetto agli esiti ottenuti nel 2017. La principale difficoltà riguarda lo svolgimento di inferenze complesse, ossia la capacità di collegare informazioni del testo, anche lontane tra loro, con conoscenze enciclopediche per ricavare informazioni non esplicitate dal testo ma necessariamente implicate.

Per tale ragione la principale domanda che il progetto di ricerca si è posto riguarda il "come" la scuola primaria può lavorare per sostenere lo sviluppo delle capacità di comprensione.

³ Progetto "Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible", finanziato dall'Unione Europea attraverso le azioni PNRR 2022 - Project code 2022WC8JJ4 (CUP E53D23012010006).

⁴ Per mere ragioni di sintesi, nelle parti successive del contributo si utilizzerà solo il genere maschile.

Recenti studi ipotizzano che il peggioramento nelle prove PIRLS possa essere stato causato almeno in parte dalla discontinuità scolastica in periodo di emergenza sanitaria da Covid-19. Proprio in epoca post-pandemica, per sostenere la ripresa delle scuole e gli apprendimenti dei bambini, lo Stato italiano ha investito 2,1 miliardi di euro per l'acquisto di strumentazione tecnologica utile per innovare la didattica. Il PNRR prevedeva anche percorsi di formazione per gli insegnanti a favore di un utilizzo in chiave educativa dei dispositivi digitali (Agenda digitale, 2024). Tuttavia, le tempistiche previste nella maggior parte delle situazioni hanno reso tali iniziative formative incapaci di cambiare realmente le pratiche degli insegnanti più tradizionali, senza spostare la loro prospettiva da un insegnamento trasmissivo ad uno più attivo e costruttivo.

Il gruppo di ricerca si è chiesto, allora, se fosse possibile e "in che modo" promuovere le abilità di comprensione dei bambini anche attraverso modalità che fanno uso e perno sulle tecnologie digitali.

Gli studi mostrano che non è la stessa cosa comprendere un testo su carta o su schermo digitale. Secondo Naomi Baron (2022) si tratta di esperienze cognitivamente diverse. La lettura su carta consente tempi di attenzione più duraturi, la fruizione di testi più lunghi e una comprensione più completa e profonda. Diversamente, la lettura su schermo digitale è più faticosa per gli occhi del lettore, tende a riguardare testi brevi, è più spesso interrotta da notifiche (o simili) e sostiene l'abitudine del lettore di cercare informazioni nel testo, dando luogo a una "lettura a salti" che sembra far perdere di vista il significato complessivo del testo. La ricerca, tuttavia, lascia spazio ad interrogativi ancora aperti.

Come già anticipato, il progetto intende dunque sperimentare differenti didattiche della comprensione del testo nella scuola primaria. A tal fine, tiene conto e vuole approfondire ulteriori evidenze sperimentali.

Nel quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente stabilite dal Consiglio dell'Unione Europea (2018), trova posto ed assume un ruolo via via sempre più cogente anche la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare. Si tratta di una competenza multifaccettata e complessa. Il gruppo di ricerca ha deciso di intercettarla almeno per tre ragioni.

Ne tiene conto perché una delle componenti di tale competenza ha a che vedere con la metacognizione. Si tratta di una capacità che gli studi mostrano essere coinvolta anche nel processo di comprensione del testo (Levorato, 1988). I "poor-comprehenders", infatti, risultano carenti sia nelle abilità inferenziali che nelle capacità di controllo metacognitivo (Cain & Oakhill, 2006). A questo riguardo, il progetto PRIN ha costruito un diario di bordo per i bambini come strumento a supporto dello sviluppo dell'imparare a imparare e un test di autovalutazione per gli studenti di scuola primaria, non ancora presente nel contesto italiano.

La complessa competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare hanno a che fare anche con il pensiero flessibile, divergente e creativo. Secondo Vygotskij (1972) infatti, è creativo colui che è capace di combinare in modo nuovo elementi posseduti allo scopo di costruire qualcosa che prima non aveva.

Per tale ragione, si è deciso di mettere a punto e sperimentare un ulteriore approccio alla didattica della comprensione del testo, capace di far perno su abilità combinatorie tipiche della creatività. Tale dispositivo didattico è stato potenziato a partire da ulteriori considerazioni.

Alla base della capacità di comprensione del testo, inoltre, così come la letteratura testimonia (Batini & Bartolucci, 2019), vi è anche il pensiero narrativo:

«La narrazione è un processo cognitivo attraverso il quale strutturiamo, in unità temporalmente significative, unità di esperienza (vera o immaginaria che sia), attribuendo loro un ordine, dei rapporti, dei significati: questo processo si mette in moto ogni qualvolta leggiamo, ascoltiamo, vediamo, scriviamo, raccontiamo qualcosa a qualcuno» (Batini, 2010, p.13).

La ricerca dimostra, inoltre, che il pensiero narrativo è sostenuto dal gioco condiviso e da attività di carattere ludico (Batini, 2000), le quali intendono il narrare come una forma di gioco: tutto questo favorisce l'attivazione del processo narrativo favorendo quindi la comprensione del testo e lo sviluppo di inferenze. Queste sono le ragioni per cui il progetto PRIN si è chiesto se è possibile promuovere le abilità di comprensione del testo attraverso un dispositivo capace di far perno sul pensiero combinatorio.

Infine, la complessa competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare riguardano anche aspetti di natura socio-relazionale, quali le capacità di collaborare, di ascoltare attivamente, di risolvere conflitti e di negoziare. A tal riguardo, il progetto ha deciso di lavorare sulla comprensione del testo prevedendo in alcune classi attività individuali e in altre classi un lavoro a coppie, che richiede ai bambini di discutere e accordarsi nell'affrontare le consegne affidate. Lo scopo del progetto è anche quello di confrontare in quali condizioni e per quali aspetti è più efficace il lavoro a coppie e in quali il lavoro individuale.

L'ultimo elemento di contesto che il progetto ha tenuto in considerazione riguarda la valutazione. La scuola primaria negli ultimi anni è stato teatro di diversi cambiamenti legislativi in merito alle modalità valutative. L'Ordinanza 172/2020 aveva introdotto alcune novità importanti. Nella valutazione periodica, erano scomparsi i voti in decimi per ciascuna disciplina. Erano stati introdotti gli obiettivi di apprendimenti, valutati attraverso l'uso di livelli e di giudizi descrittivi. Questo ha determinato e segnato un cambio di passo significativo, perché si è passati da una valutazione di prodotto e performance finale a un'ottica di valutazione di processo. L'attribuzione dei livelli di apprendimento dipende infatti da 4 dimensioni: autonomia nello svolgere il compito, uso di risorse fornite e/o proprie, applicazione di quanto appreso in contesti noti e/o non noti e continuità negli apprendimenti. Tale Ordinanza non intendeva modificare soltanto le modalità valutative, ma implicava un cambiamento significativo anche nella didattica. Per valutare come richiesto, l'insegnante da un lato deve progettare percorsi che prevedano non solo lezioni frontali e dialogate ma anche attività diversificate, di graduale complessità e dotate di risorse di supporto, dall'altro l'insegnante è chiamato a osservare ciascuno studente per rilevare l'impiego di risorse, l'autonomia e la continuità.

Durante lo svolgimento del progetto PRIN, è arrivata poi l'Ordinanza 3/2025, che ha introdotto alcune modifiche rispetto a quanto contenuto nell'Ordinanza del 2020. Ha sostituito l'attribuzione di livelli e i giudizi descrittivi con i giudizi sintetici. Ha cambiato in parte le dimensioni da utilizzare per la valutazione periodica, mantenendo quelle della continuità e dell'autonomia. Sono comparse poi le dimensioni della padro-

nanza e utilizzo degli apprendimenti, dell'uso del linguaggio specifico e della capacità di espressione e rielaborazione personale.

Tali novità normative hanno determinato la nascita e il riconoscimento da parte delle scuole di un forte bisogno di formazione sia sul piano della didattica, anche inclusiva, che su quello docimologico, che il progetto PRIN non ha ignorato.

2. Le domande di ricerca

Possiamo pensare al progetto come all'intreccio di due linee di ricerca differenti ma tra loro connesse.

La prima linea riguarda le didattiche della comprensione del testo. Sono stati messi a punto 3 differenti protocolli sperimentali: uno centrato sul testo con supporto cartaceo, uno centrato sul testo su supporto digitale e uno centrato sul pensiero combinatorio in contesto ludiforme. Ciascun gruppo, al suo interno, è stato suddiviso in un gruppo "a lavoro individuale" (ogni bambino svolge il proprio compito in autonomia, mentre i compagni portano avanti il proprio) e un gruppo "a lavoro di coppie" (la classe viene organizzata per coppie omogenee). In tutti i gruppi sperimentali, l'attività sulla comprensione del testo è stata accompagnata dall'impiego di un diario di bordo per i bambini a sostegno della capacità di imparare a imparare.

Questa linea di lavoro si è dunque interrogata rispetto:

- all'efficacia degli interventi sperimentali;
- alla possibilità di integrare le tecnologie nella didattica della comprensione del testo secondo un protocollo didattico centrato sul testo;
- alle differenze in termini sia di coinvolgimento che di apprendimento tra lavoro individuale e lavoro di coppia, tra una didattica centrata sul testo e una didattica ludiforme;
- alla possibile evoluzione della capacità di imparare a imparare durante attività di comprensione del testo.

Si propone, inoltre, di validare lo strumento di

autovalutazione della capacità di imparare a imparare per bambini di scuola primaria.

La seconda linea di ricerca, invece, ha lavorato nella direzione dello sviluppo della professionalità docente, in particolare rispetto alla valutazione formativa nell'ambito delle abilità di comprensione di un testo da un lato, e dall'altro rispetto alla didattica inclusiva. La Ricerca-Formazione (R-F) è una modalità di “fare” formazione attraverso la messa a punto e lo svolgimento di una ricerca comune, portata avanti da un gruppo composto sia da insegnanti che da ricercatori (Asquini, 2018; Dodman et al., 2025). Condurre una ricerca in modo collaborativo con gli insegnanti significa costruire insieme la domanda di ricerca, oltre che la metodologia e gli strumenti per raccogliere dati utili. Significa anche condurre tale ricerca per poi leggere, analizzare e interpretare insieme i dati ottenuti, allo scopo di costruire in modo congiunto una risposta alla domanda di partenza.

Nel progetto PRIN, sono stati costruiti 3 gruppi di ricerca-formazione, uno per ciascun gruppo sperimentale. Pur concentrandosi sul medesimo tema – ossia quello della valutazione alla scuola primaria attraverso l'uso delle dimensioni previste dalla normativa ed applicata a percorsi di promozione della comprensione del testo – i 3 gruppi hanno costruito altrettante e differenti domande di ricerca e altrettanti diversi strumenti osservativi. Hanno raccolto diverse osservazioni durante le attività di didattica della comprensione del testo e attraverso il confronto sono pervenuti a differenti risposte. Con gli stessi gruppi di R-F si è, inoltre, ragionato sugli adattamenti da apportare sia ai materiali che alle procedure didattiche affinché tutti i bambini di ciascuna classe potessero partecipare e apprendere dalle attività sperimentali.

Questa seconda linea di ricerca si è pertanto interrogata sull'impatto delle 3 ricerche-formazioni rispetto alla professionalità docente, con particolare riferimento alla didattica e docimologia della comprensione del testo e alla didattica inclusiva.

3. Il disegno della ricerca

Hanno partecipato alla ricerca 6 Istituti Comprensivi dell'Emilia-Romagna, 432 alunni e 35 insegnanti di classe quarta di scuola primaria.

3.1. La fase iniziale

In fase di pre-test sono stati proposti a tutti i bambini prove di comprensione del testo scritto (MT, 2004 e INVALSI, 2018-19, 2020-21), di riassunto (SQA, in OMISSIS) e di vocabolario (Montesano, 2020). Sono stati somministrati questionari sul benessere scolastico (Marzocchi & Tobia, 2015) e di autovalutazione della capacità di imparare a imparare, messo a punto dal gruppo di ricerca. Su un piccolo sotto-campione scelto casualmente sono state fatte approfondimenti ulteriori proponendo prove di comprensione del testo orale (Carretti *et al.*, 2013), di creatività (Torrance, 1989) e delle abilità pragmatiche del linguaggio (Lorusso, 2009).

Successivamente, sono stati costruiti 4 gruppi equivalenti sulla base dell'andamento alla prova MT:

- un gruppo di controllo che ha partecipato alle attività di comprensione del testo progettate e condotte dalle insegnanti;
- un gruppo sperimentale dove è stato implementata la didattica centrata sul testo su supporto cartaceo;
- un gruppo sperimentale dove è stato implementata la didattica centrata sul testo su supporto digitale;
- un gruppo sperimentale dove è stata implementata la didattica centrata sul pensiero combinatorio in contesto ludiforme.

Ciascun gruppo sperimentale è poi stato suddiviso in 2 gruppi equivalenti: uno ha proposto ai bambini di lavorare da soli alle consegne e una ha proposto ai bambini di lavorare a coppie. Contemporaneamente sono stati costruiti 3 gruppi di Ricerca-Formazione a cui sono stati presentati i materiali e i protocolli didattici.

3.2. Lo svolgimento

Dopo le prime attività sperimentali svolte in aula dai ricercatori, i gruppi di ricerca-formazione hanno costruito le proprie domande di ricerca e definito gli strumenti per raccogliere dati osservativi utili alla valutazione di una o alcune dimensioni previste dall'attuale normativa sulla valutazione nella scuola primaria.

Durante lo svolgimento delle successive attività didattiche in aula, gli insegnanti hanno osservato come lavoravano i bambini. Tali osservazioni sono state utili in itinere per discutere con le insegnanti sui processi di insegnamento-apprendimento a cui avevano assistito anche in ottica di revisione in prospettiva inclusiva. Al termine degli interventi sperimentali, le osservazioni sono state la base di partenza per costruire in modo congiunto e condiviso le risposte alle domande di ricerca iniziali.

Nel corso della sperimentazione, insegnanti e ricercatori hanno messo a punto adattamenti sui materiali e sui protocolli per ciascun bambino con bisogni educativi speciali. Quotidianamente, ogni insegnante teneva un diario per annotare punti di forza e di criticità sia dell'attività sperimentale del giorno che degli specifici adattamenti previsti.

3.3. La verifica delle ipotesi di ricerca

Al termine della sperimentazione, tutti i bambini sono stati sottoposti ai post-test, utili per conoscere l'efficacia degli interventi didattici.

L'impatto delle ricerche-formazioni, infine, è stato esaminato attraverso una molteplicità di strumenti: la risposta a un questionario – iniziale e finale – di *self-efficacy* (Cardarello *et al.*, 2016) e sulle abitudini nella didattica della comprensione del testo, i diari di bordo degli insegnanti e i focus group condotti a conclusione del percorso.

4. Gli interventi sperimentali

Per consentire comparazioni tra i diversi interventi sperimentali, si è deciso di mantenere costanti alcuni aspetti dei 3 protocolli didattici, in particolare rispetto a:

- durata complessiva del percorso in 12 incontri;
- durata di ciascun incontro di 90 minuti;
- testi su cui svolgere le attività, ovvero 12 testi narrativi, uno per ciascun incontro (dal meno complesso al più complesso, in termini di lunghezza, qualità e quantità delle inferenze, conoscenze enciclopediche implicate, ecc.);
- organizzazione degli incontri, dove ciascun incontro ha previsto una fase di introduzione all'attività, una di consegna del materiale del giorno, una di attività (individuale o a coppie) sul testo, una di discussione a grande gruppo in merito alle risposte date fino all'individuazione di quella ritenuta dalla classe maggiormente adeguata e poi una fase di compilazione da parte di ciascun bambino del diario sulla competenza dell'imparare a imparare.

Ciascun intervento, tuttavia, differiva per tipologia di supporto al testo e per attività proposta.

4.1. La didattica centrata sul testo su supporto cartaceo

Tale approccio fonda le proprie radici nell'intervento compensatorio individualizzato di Lucia Lumbelli (2003). Si tratta di un intervento pensato per promuovere le abilità di comprensione del testo in un contesto diadico, di interazione tra un adulto esperto e un soggetto in apprendimento. Lo scopo è quello di rallentare il processo di comprensione, in particolare in corrispondenza degli snodi inferenziali, di fronte ai quali l'apprendente è invitato a cercare indizi e a usare il pensiero ad alta voce. L'errore gioca un ruolo importante. Di fronte all'errore, l'adulto non chiede di corregge-

re ma sostiene il riconoscimento autonomo da parte del soggetto. Si tratta di un adulto che interagisce attraverso un dialogo centrato sul lettore, senza giudicare, utilizzando domande inferenziali e metacognitive e la tecnica del rispecchiamento verbale. La ripetizione di queste attività su una decina di testi in altrettanti incontri è utile per allenare le capacità inferenziali e le strategie di controllo metacognitive, dapprima a un livello di consapevolezza da parte dello studente che progressivamente passa a un impiego delle strategie “allenate” in modo automatico. Tale intervento è risultato efficace dai bambini in età infantile agli adulti (Lumbelli, 2009).

A partire da questo approccio, negli anni successivi è stata sviluppata una modalità didattica utilizzabile in contesto scolastico, pertanto proposta non in una dimensione duale ma di gruppo, capace di mantenere gli elementi essenziali e imprescindibili dell'intervento individualizzato ma che sostituisce l'interazione tra esperto e apprendente con il confronto tra pari, guidato e sostenuto da un adulto che utilizza un linguaggio accettante e centrato sui processi cognitivi.

In seguito a svariate e positive sperimentazioni condotte in aula (Cardarello & Pintus, 2018), è nato un esercizionario (Cardarello & Lumbelli, 2019) costruito con l'intento di replicare i meccanismi attivati dall'intervento compensativo individualizzato. Ciascun esercizio pone al centro un testo. Il testo è suddiviso in alcune porzioni, segmentato laddove è richiesta un'inferenza necessaria e sufficientemente difficile. In tali interruzioni vengono poste domande inferenziali a risposta multipla. Vengono anche usate domande di tipo metacognitivo (per esempio “sottolinea nel testo gli elementi che hai usato per rispondere”), inoltre ci sono inviti sia alla rilettura, che alla revisione di risposte, che alla spiegazione delle ragioni per cui si è scelta un'alternativa di risposta piuttosto che un'altra.

L'esercizionario è pensato sia per un uso individuale da parte di ciascun bambino che per un uso a coppie. L'attività si conclude sempre con una discussione a grande gruppo sulle risposte fornite, sulle motivazioni e sui ragionamenti svolti per rispondere al quesito, fino a riconoscere collettivamente la risposta più pertinente/probabile/certa alla luce delle informazioni presenti nel testo.

Il gruppo sperimentale centrato sul testo ha utilizzato 12 testi narrativi con le rispettive

domande presenti nell'esercizionario. Lo scopo dell'intervento era quello di verificare l'efficacia sia del materiale che della procedura didattica, confrontando la modalità di lavoro individuale in classe con la modalità a coppie.

4.2. La didattica centrata sul testo su supporto digitale

Questo secondo gruppo sperimentale nasce con l'intenzione di trasferire su supporto digitale i testi e gli esercizi proposti nel gruppo precedente su carta. A tale scopo, si è deciso di utilizzare la piattaforma *Moodle*. Su di essa sono stati caricati i testi e gli esercizi, inserendo il cambio di pagina esattamente dove era presente sul supporto cartaceo. Ciascun bambino aveva a disposizione un computer con cui lavorare. Aveva, inoltre, la possibilità di andare avanti e indietro nelle pagine proprio come potevano farlo i bambini del gruppo sperimentale precedentemente illustrato.

All'attività sui testi seguiva sempre, analogamente al gruppo che ha lavorato sulla carta, una discussione a grande gruppo sulle risposte fornite e sui ragionamenti condotti fino al riconoscimento collettivo della risposta più pertinente.

4.3. La didattica centrata sul pensiero combinatorio in contesto ludico

La messa a punto della procedura didattica di questo gruppo sperimentale ha mosso i primi passi proprio dall'analisi dei 12 testi narrativi che il progetto PRIN ha scelto di utilizzare. Per la costruzione dello strumento, i testi sono stati letti, approfonditi e studiati. Dopo di che si è scelto di suddividerli in sequenze differenti da quelle usate nei precedenti gruppi sperimentali, classificando i brani narrativi per lunghezza, complessità e potenziale difficoltà di comprensione. Il gioco nominato “My MaCreative Game” è stato realizzato per la prima volta in occasione di questo progetto PRIN. L'obiettivo di tale gioco è quello, attraverso un'attività ludica, di favorire i processi cognitivi legati alla motivazione, allo sviluppo del pensie-

ro narrativo e combinatorio, della comprensione del testo e del pensiero inferenziale. Di seguito saranno descritte le caratteristiche del gioco, le regole e le diverse modalità.

I dodici testi narrativi sono stati segmentati secondo il criterio che segue:

- i testi di 1 pagina (o poco di più) sono stati suddivisi in 3 sequenze;
- i testi di 2 pagine (o poco di più) sono stati suddivisi in 4 sequenze;
- i testi di 3 pagine (o poco di più) sono stati suddivisi in 5 sequenze.

Le sequenze di testo non sono state suddivise secondo la logica delle storie (introduzione, svolgimento e conclusione), bensì sono state porzionate seguendo una logica causa-effetto di significato del testo e dei nodi principali della narrazione. Tale suddivisione è stata messa in atto allo scopo di sottrarre in seconda battuta alcuni nodi focali della storia, al fine di favorire i processi inferenziali e lo svolgimento stesso del gioco. L'idea sorta durante la costruzione del prototipo di base dello strumento ha tenuto conto della possibilità di interagire con il gioco, mantenendo uno stesso testo, ma progettando modalità di gioco a difficoltà variabile/crescente. Le sequenze prese in considerazione per ogni testo sono rimaste invariate per tutte le diverse modalità di gioco progettate, ma le parti delle storie sono state articolate in modi differenti in base alla difficoltà potenziale.

Le modalità di gioco ipotizzate sono tre e sono state articolate secondo la seguente logica:

1. versione "riordino dei pezzi";
2. versione "completamento della parte mancante";
3. versione "riordino dei pezzi e completamento della parte mancante".

Come gli stessi titoli esprimono, nella prima modalità, le sequenze della storia scelta vengono consegnate in disordine. L'obiettivo di questa modalità è quello di far riordinare le sequenze secondo una logica che il lettore ritiene cronologica e coerente per contenuto, comprensione, inferen-

ze e/o altro. All'interno della seconda modalità, le sequenze di testo sono mantenute nell'ordine previsto dalla narrazione, ma una sequenza è stata sottratta. L'obiettivo di questa modalità è quello per il lettore di immaginare e scrivere la parte di storia che manca. Nella terza modalità, entrambe le precedenti si fondono insieme: le sequenze della storia sono in disordine tra loro e una sequenza di testo è stata sottratta. L'obiettivo di questa modalità è immaginare e scrivere la parte di storia mancante e riordinare le sequenze della storia. Questa modalità crea quindi una logica di gioco più complessa e articolata. La modalità tre si ipotizza possa essere sfruttata come una modalità di gioco autonoma, ma anche come modalità da somministrare a posteriori dopo aver svolto la prima e la seconda riferite allo stesso testo. Si ipotizza pertanto che le tre modalità potrebbero aprire a scenari di gioco più articolati e complessi seppur mantenendo invariati i testi. Le modalità di gioco potrebbero rappresentare un secondo parametro di valutazione della difficoltà da collegare (forse) al primo parametro riferito al numero di sequenze per testo.

L'idea di gioco è quella di sfruttare l'utilizzo dei magneti. Sul piano operativo è stata costruita una scatola contenente il kit di gioco, il quale è dotato di un coperchio modulabile che si trasforma in lavagna magnetica ad uso comune di tutta la sezione o del gruppo di gioco. Ogni sequenza per ciascun testo è stata trasformata in un magnete. Il gioco è dotato anche di un set di materiali cartacei, su cui le coppie o i singoli bambini vanno ad agire rispetto al testo e alla modalità di gioco specifica operando ragionamenti e relazioni con le proprie penne e matite. Una volta svolte le proprie riflessioni su carta, i singoli o le coppie possono recarsi in uno spazio comune, precedentemente deciso in accordo con la docente, su cui è stata posizionata la lavagna magnetica. A questo punto con l'uso dei magneti i bambini ripercorrono la propria riflessione svolta sul foglio, in merito all'eventuale riordino delle sequenze, o completamento o entrambe le azioni. In questa fase, definita di "restituzione" vi è una vera e propria lettura ad alta voce del testo e un'esposizione dei ragionamenti svolti per il riordino. Al termine, tutte le coppie, o i singoli, possono esprimere una propria votazione, in base al testo preferito narrato/letto dai compagni. La squadra, o il singolo maggiormente votato "vince" il match.

5. Verso la conclusione

Le attività sperimentali si sono concluse al termine nell'anno scolastico 2024-25. Dalle prime analisi dei numerosi dati raccolti emerge l'efficacia di tutti e tre programmi (pur con alcune differenze tra loro) rispetto alle classi di controllo. Le differenze tra bambini che hanno lavorato individualmente o a coppie non sono statisticamente significative. Sembra interessante rilevare che l'efficacia non dipende dalla complessità della classe: questo sembra premiare la logica inclusiva con cui sono stati affrontati tutti i protocolli sperimentali nelle classi reali, ricche di ogni forma di complessità. I diari di bordo dei bambini mostrano una riflessione individuale significativa per quanto concerne l'aspetto dell'imparare a imparare e consentono di apprezzare sia i ragionamenti dei bambini che le difficoltà maggiormente percepite. I diari di bordo mostrano il coinvolgimento e la crescita professionale degli insegnanti, che dichiarano di fatto la praticabilità degli interventi.

Dunque, le prime indagini non solo confermano l'efficacia dei tre interventi sperimentali nella promozione della comprensione del testo, ma suggeriscono anche effetti positivi per quanto riguarda lo sviluppo della professionalità docente.

In successivi contributi verranno pubblicati gli esiti di più approfondite analisi dei dati.

Bibliografia

- Agenda Digitale** (2024). *Il futuro della scuola nel PNRR: progetti e condizioni per l'innovazione*. Retrieved from <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/il-futuro-della-scuola-nel-pnrr-progetti-e-condizioni-per-linnovazione/> [Accessed 23.02.2026].
- Asquini, G.** (Ed.). (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baron, N. S.** (2022). *Come leggere. Carta, schermo o audio?* (S. Garassini, Trad.). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Batini, F.** (2010). *L'orientamento narrativo. Narrazione e sviluppo della persona nei contesti educativi*. Roma: Armando Editore.
- Batini, F., & Zaccaria, R.** (Eds.) (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F., & Bartolucci, M.** (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia. *Ricerche Pedagogiche*, 211, 121-134.
- Cain, K., & Oakhill, J. V.** (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696.
- Cardarello, R., Bertolini, C., Antonietti, M., Pintus, A., & Scipione, L.** (2016). Aspetti di qualità dell'insegnante attraverso una scala di self-efficacy. In L. Perla (Ed.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 25-26). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cardarello, R., & Lumbelli, L.** (2019). *La comprensione del testo. Attività su brani d'autore per le classi IV e V primaria*. Firenze: Giunti EDU.
- Cardarello, R., & Pintus, A.** (2018). Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato sui testi e sul confronto tra pari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 21(2), 189-204.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A.** (Eds.). (2025). *La Ricerca-Formazione: Impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.
- INVALSI** (2021). *PIRLS 2021: sintesi dei risultati italiani*. Roma: INVALSI.
- Levorato, M. C.** (1988). *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino.
- Lumbelli, L.** (2003). Per un controllo consapevole della comprensione di testi: un approccio alla diagnosi e alla stimolazione. In O. Albanese, P. A. Doudin & D. Martin (Eds.), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti* (pp. 159-177). Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L.** (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari-Roma: Laterza.
- Menichetti, L., & Bertolini, C.** (2019). La prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA). In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 431-462). Firenze: SApIE.
- Montesano, L.** (2020). Vocabolario e comprensione del testo. Uno strumento per la valutazione del lessico nella scuola primaria. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 463-477). Firenze: SApIE.
- OECD** (2024). *Do adults have the skills they need to thrive in a changing world? Survey of Adult Skills 2023*. Parigi: OECD Publishing.
- Vygotskij, L. S.** (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile* (A. Villa, Trad.). Bologna: Il Mulino.

Contrastare la povertà educativa e lo svantaggio culturale nella scuola secondaria di I grado: costrutti, metodi e prime attività di un PRIN

Countering educational poverty and cultural disadvantage in lower secondary schools: Constructs, methods and initial activities of a PRIN project

Gabriella Agrusti
LUMSA Università

Giorgio Asquini¹
Sapienza Università di Roma

Ira Vannini
Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Sintesi

Questo contributo presenta l'impianto teorico-metodologico, il quadro delle rilevazioni e la serie degli interventi, in una prima fase di attuazione, di un progetto PRIN22, volto a indagare le dinamiche dello svantaggio socio-culturale e della povertà educativa nella scuola secondaria di primo grado, temi oggi centrali nel dibattito educativo. Attraverso il coinvolgimento di sei atenei e otto scuole distribuite in contesti territoriali fragili, la ricerca adotta una prospettiva multilivello per analizzare i fattori che incidono sull'equità e sull'efficacia degli apprendimenti. Il quadro teorico evidenzia come le disuguaglianze, accentuate dalla pandemia, siano profondamente intrecciate alle condizioni socio-economiche e culturali degli studenti, mettendo in discussione narrazioni semplificate del merito individuale.

L'indagine iniziale, di tipo *mixed-method*, integra dati qualitativi e quantitativi rilevati su studenti, insegnanti e dirigenti, restituendo una rappresentazione articolata dei contesti scolastici. Essa ha consentito di individuare leve strategiche di intervento, sia a livello organizzativo sia didattico, con particolare attenzione alla cultura docente, soprattutto in termini di collegialità, e allo sviluppo delle competenze di base. Su tali evidenze si fondano percorsi di Ricerca-Formazione che coinvolgono attivamente gli otto Consigli di classe, promuovendo riflessione critica e innovazione professionale.

Parole Chiave: Povertà educativa; Svantaggio socio-culturale; Equità; Ricerca-Formazione; Competenze di base.

¹ giorgio.asquini@uniroma1.it

Abstract

This article presents the theoretical and methodological framework, the survey methodology, and the series of interventions during the initial implementation phase of a PRIN22 project, aimed at investigating the dynamics of sociocultural disadvantage and educational poverty in lower secondary schools. These topics are currently central to the educational debate. Through the involvement of six universities and eight schools in vulnerable local contexts, the research adopts a multilevel perspective to analyze factors affecting equity and learning effectiveness. The theoretical framework highlights how inequalities, exacerbated by the pandemic, are deeply intertwined with students' socioeconomic and cultural conditions, challenging simplified narratives of individual merit. The initial mixed-method study

integrates qualitative and quantitative data collected from students, teachers, and administrators, providing a comprehensive representation of school contexts. These data allowed to identify strategic levels of intervention, both organizationally and educationally, with particular attention to teaching culture, especially as a collegiality, and the development of basic skills. Research-based Teacher Professional Development programs that actively involve the eight Class councils, promoting critical reflection and professional innovation, are based on these evidence.

Keywords: Educational poverty; Socio-cultural disadvantage; Equity; Research-based Teacher Professional Development; Basic skills.

1. Premessa

In questa breve sintesi vengono descritti l'impianto teorico-metodologico, il quadro delle rilevazioni e la serie degli interventi, in una prima fase di attuazione, relativi a un Progetto PRIN22 (co-coordinato dagli autori di questo articolo) dedicato allo studio delle condizioni che favoriscono od ostacolano lo svantaggio culturale e la povertà educativa all'interno della scuola secondaria di I grado.

Si tratta di un progetto che vede impegnato un gruppo di ricerca molto ampio e composito di studiosi – pedagogisti e psicologi – del Centro CRESPI² appartenenti a sei atenei differenti: Alma Mater Bologna, Milano Bicocca, Modena e Reggio Emilia, Perugia, Roma Lumsa, Roma Sapienza. Il progetto ha coinvolto otto casi di studio in scuole secondarie di I grado dal nord, al centro al sud Italia, specificamente nelle città di

Bologna (2), Milano (1), Palermo (2), Perugia (1), Roma (2). Tutti i casi sono stati individuati all'interno di contesti territoriali cittadini che evidenziavano elementi di svantaggio socio-economico-culturale.

Lo scopo principale del Progetto è quello di descrivere, in un'ottica multilivello, i "sistemi" degli otto istituti, considerando una molteplicità di fattori potenzialmente protettivi rispetto allo svantaggio socio-culturale degli alunni³ in termini di ricaduta sui loro apprendimenti di base e, in ultimo, di esacerbazione dei fenomeni di povertà educativa.

A tale proposito, il Gruppo di Progetto ha condiviso i costrutti di "povertà educativa" e "svantaggio socio-economico-culturale", connettendoli alle diverse condizioni di deprivazione che possono riguardare l'individuo e il contesto so-

² Centro interuniversitario di Ricerca Educativa Sulla Professionalità dell'Insegnante, formato da 13 atenei italiani nel 2022. <https://site.unibo.it/crespi/it> (nei materiali del Progetto PRIN_A sono riportati tutti i nomi dei componenti del Gruppo di ricerca).

³ In questo articolo viene utilizzato il maschile sovraesteso per sole ragioni di chiarezza e brevità dei periodi; gli autori rimarcano tuttavia l'attenzione alle questioni inerenti le terminologie di genere che sempre sono state tenute in considerazione nei rapporti con le scuole e le e gli student* durante lo svolgimento del Progetto.

cio-economico nel quale si colloca (Sen, 2000). Tali condizioni ostacolano le possibilità di accesso dei soggetti a esperienze educative che consentano l'acquisizione di processi alfabetici multipli necessari per il conseguimento di uno sviluppo sano e ben integrato nell'ambiente sociale di riferimento (Agrusti *et al.*, 2024; Save the Children, 2014).

2. Quadro teorico-concettuale di riferimento

La crisi COVID-19 e le difficoltà che la scuola italiana ha dovuto affrontare in questi ultimi anni hanno contribuito drammaticamente a incrementare le disuguaglianze educative, soprattutto dove erano già consistenti e soprattutto in forte sinergia con lo svantaggio socio-economico e culturale di provenienza e dei contesti territoriali (Guidetti, 2021; Invalsi, 2024; Save the Children, 2020). I risultati delle indagini disponibili evidenziano l'effetto di una ulteriore limitazione nel raggiungimento di adeguati livelli di apprendimento e un incremento della cosiddetta dispersione implicita (Invalsi, 2021) per bambini e ragazzi in situazione di *povertà educativa*.

Il costrutto di povertà educativa coinvolge tutti quei fattori economici, sociali e individuali (Nussbaum, 2013; Sen, 1994) che sono di ostacolo alle possibilità di praticare un effettivo esercizio della cittadinanza (Palomba, 2022) e di accedere a esperienze educative che consentano l'acquisizione di processi alfabetici multipli (New London Group, 1996). La povertà educativa risulta quindi strettamente legata al costrutto di svantaggio socio-economico e culturale, in particolare per gli effetti legati alla famiglia di origine e al ceto socio-economico-culturale di appartenenza che amplificano i loro effetti in termini di equità dei risultati scolastici (Gottschalk & Weise, 2023; Istat 2020). L'appartenenza a famiglie disagiate in territori con svantaggio economico (Daniele, 2021; Oro & Vannini, 2024) hanno rappresentato sempre di più – in questi ultimi anni – un ostacolo al successo formativo degli studenti, a dispetto di chi continua a proclamare una mistificante retorica del merito individuale per la scuola italiana.

L'investimento politico, istituzionale e pedagogico per una scuola che sappia contrastare il determinismo dello svantaggio degli studenti in ingresso al sistema d'istruzione rappresenta un impegno e una responsabilità primaria per una società che voglia realmente continuare a dare linfa alla propria democrazia (MIUR, 2018). Entro tale quadro valoriale, il Gruppo di Progetto ha meglio precisato il costrutto dello svantaggio culturale, intendendolo operativamente come una condizione sfavorevole di partenza di alcuni alunni rispetto ad altri in termini di possibilità di padroneggiare livelli di apprendimento ritenuti adeguati per esercitare pienamente il proprio diritto ad una cittadinanza attiva. In particolare, Kellaghan (2001, p. 7) intende operativamente il costrutto dello svantaggio culturale come la distanza, in termini di padronanza dei livelli di apprendimento, di alcuni alunni rispetto ad altri, ma soprattutto rispetto a un modello atteso (implicitamente o esplicitamente) promosso dalla scuola. Tale distanza non si limita a considerare esclusivamente le abilità cognitive e scolastiche, ma viene intesa dall'autore anche in chiave più generalmente culturale: è quindi imperativo il richiamo ai contesti di apprendimento e al loro ruolo nel contrastare l'ampliarsi di tale svantaggio grazie ad interventi mirati. A tale proposito, in particolare, il Progetto ha focalizzato l'attenzione sulle literacy di base: della comprensione dei testi, del ragionamento logico-matematico, delle abilità metacognitive di studio.

In questa cornice, la responsabilità del sistema scolastico è quella di far propria la consapevolezza del danno sociale provocato da povertà educativa e disuguaglianze e di progettare e organizzare contesti, risorse e strumenti utili a sanare lo svantaggio, offrendo reali opportunità di apprendimento a tutti gli studenti, indipendentemente dai loro diversi status socioeconomico, genere, contesto familiare. Dal punto di vista prettamente pedagogico, si tratta di orientare il sistema scolastico verso una piena realizzazione dell'individualizzazione educativa e didattica (Baldacci, 2005), così da spezzare la correlazione tra i risultati degli studenti e il loro background. In tale quadro, emerge l'imperativo per le scuole di riuscire ad agire sui fattori – di meso-sistema (a livello di azioni educative di istituto) e di micro-sistema (a livello di azioni didattiche con i gruppi-classe) – che promuovono efficacia scola-

stica, ossia che possono facilitare alti e omogenei livelli di apprendimento per tutti gli studenti.

A tale proposito, la ricerca scientifica in ambito educativo evidenzia molteplici fattori (Calvani, 2013; Calvani & Trincheri, 2019; Graham *et al.*, 2015; Hattie, 2009; 2012; S.a.p.I.E., 2017; Scheerens, 2016) che potenzialmente possono promuovere efficacia e la cui assenza costituisce invece una condizione di ulteriore danno soprattutto per coloro che già entrano nella scuola in condizioni di svantaggio.

A livello di meso-sistema di istituto si possono considerare fattori quali la presenza di:

- un curriculum dichiarato (PdM, PTOF, altri documenti progettuali) esplicitamente aderente a valori e finalità di inclusione e contrasto alla dispersione scolastica;
- una cultura docente consapevole dei rischi connessi allo svantaggio socio-culturale, alla dispersione esplicita ed implicita; orientata verso convinzioni di inclusione e di individualizzazione; in contrasto con l'ideologia delle doti naturali;
- una organizzazione dell'istituto che consenta esplicite pratiche di recupero scolastico;
- convinzioni positive rispetto ad una alleanza educativa tra scuola e famiglia;
- un clima di collaborazione e collegialità tra gli e le insegnanti e convinzioni positive rispetto alla progettazione educativa e didattica;
- convinzione diffusa di apertura al cambiamento da parte del corpo docente.

A livello di micro-sistema didattico si possono considerare fattori quali la presenza di:

- un clima di benessere in classe fra gli studenti;
- convinzioni degli studenti positive sulla propria intelligenza, adeguato senso di autoefficacia e presenza di stili attributivi interni;
- convinzioni positive verso la valutazione con funzione diagnostico-formativa;

- pratiche diffuse (dichiarate, osservate, percepite) di didattica attiva e orientata all'individualizzazione;
- livelli adeguati di abilità metacognitive a supporto dello studio.

Ciascuno di questi fattori rappresenta un focus di analisi molto rilevante, in particolare laddove si voglia agire per supportarli e promuoverli in contesti di insegnamento-apprendimento al fine di migliorare l'efficacia e l'equità dei curricoli scolastici.

3. Interrogativi e scelte metodologiche

Il Progetto di ricerca ha avuto la finalità primaria di analizzare ciascuno dei fattori di potenziale equità ed efficacia nel contrasto allo svantaggio precedentemente enunciati, interrogandosi sul se e quanto tali fattori fossero presenti nelle otto scuole secondarie di I grado delle cinque città considerate. Lo scopo è stato principalmente quello di indagare – all'interno di ciascun contesto – un insieme ampio di variabili riconducibili ai suddetti fattori, analizzarne le correlazioni e approfondirne l'interpretazione attraverso la triangolazione di strumenti e punti di vista, per capire le peculiarità dei diversi contesti in cui attuare gli interventi.

Per ciascuna scuola sono state pertanto messe a fuoco le condizioni di svantaggio in ingresso degli studenti (considerate come variabili di sfondo) e i potenziali fattori presenti nell'Istituto sui quali ipotizzare un'azione di cambiamento.

Il disegno metodologico è stato principalmente quello dell'indagine osservativa, condotta attraverso una molteplicità di strumenti, ripetuti parallelamente all'interno di ogni caso: analisi documentale, interviste a testimoni privilegiati dell'istituto, focus group, questionari per gli insegnanti, questionari per gli studenti, prove di studio per gli studenti, osservazione delle pratiche didattiche in classe. Le “voci ascoltate” sono state quelle degli insegnanti, degli studenti, dei dirigenti e del loro staff, della documentazione istituzionale della scuola. Nel successivo paragrafo viene presentato un breve approfondimento sui vari strumenti utilizzati.

Al termine degli otto disegni osservativi, i risultati hanno consentito di precisare gli specifici interventi di Ricerca-Formazione (R-F; Asquini, 2018; Dodman *et al.*, 2025) in ciascuno degli otto contesti, allo scopo di agire sui potenziali fattori di equità ed efficacia in essi rilevati, attraverso un'azione mirata di sviluppo della professionalità docente. Gli otto percorsi di R-F sono stati definiti coinvolgendo un Consiglio di classe per ciascuna scuola. L'obiettivo – coerentemente con l'approccio metodologico della R-F – è stato infatti quello di rendere partecipanti attivi gli insegnanti del Consiglio nel percorso di ricerca, promuoverne le competenze progettuali, didattiche e valutative, auspicando una ricaduta sulla cultura docente della scuola, in termini di maggiore apertura al cambiamento e capacità di immaginare e progettare il rinnovamento delle strategie educative di Istituto e delle metodologie didattiche e valutative utilizzate in classe.

4. La restituzione dei risultati alle scuole e l'avvio degli interventi di R-F

Lo studio osservativo sulle otto scuole nelle cinque città italiane ha coinvolto complessivamente 87 classi di secondaria di I grado, più di 1.300 alunni (1.352 per il questionario studenti e 1.337 per la prova di studio) e 227 insegnanti.

Come è stato anticipato, l'analisi dei casi ha previsto un utilizzo di strumenti più e meno strutturati, allo scopo di "illuminare" i contesti di meso- e micro-sistema da diverse angolature e ottenerne una rappresentazione il più possibile coerente e dettagliata (Fredella *et al.*, 2025).

Gli strumenti più narrativi, di stampo maggiormente qualitativo sono stati pensati coerentemente con un approccio di studio di caso mixed-methods, raccogliendo le "voci" dei diversi attori e triangolando le modalità di rilevazione (Acocella, 2008; Albanesi, 2014; Creswell & Clark, 2007; Mantovani, 1998; Stake, 1994; Tarozzi, 2008). Essi si articolano in tre aree:

- analisi documentale, realizzata attraverso un apposito modulo standard che rileva le proget-

tualità che la scuola ha attivato per promuovere contesti di apprendimento inclusivi e contrastare lo svantaggio socio-culturale (livello meso-sistemico);

- interviste ai Dirigenti Scolastici, di una durata di almeno un'ora, semi-strutturate e non direttive, condotte con l'obiettivo di indagare in profondità le progettualità, i fattori protettivi e il modello di leadership (livello meso-sistemico);
- focus groups agli insegnanti, di una durata di due ore con massimo 6/7 insegnanti e funzioni strumentali, condotti con l'obiettivo di indagare in profondità le progettualità, le pratiche didattiche e i divari nei livelli di competenze (livello meso e micro-sistemico).

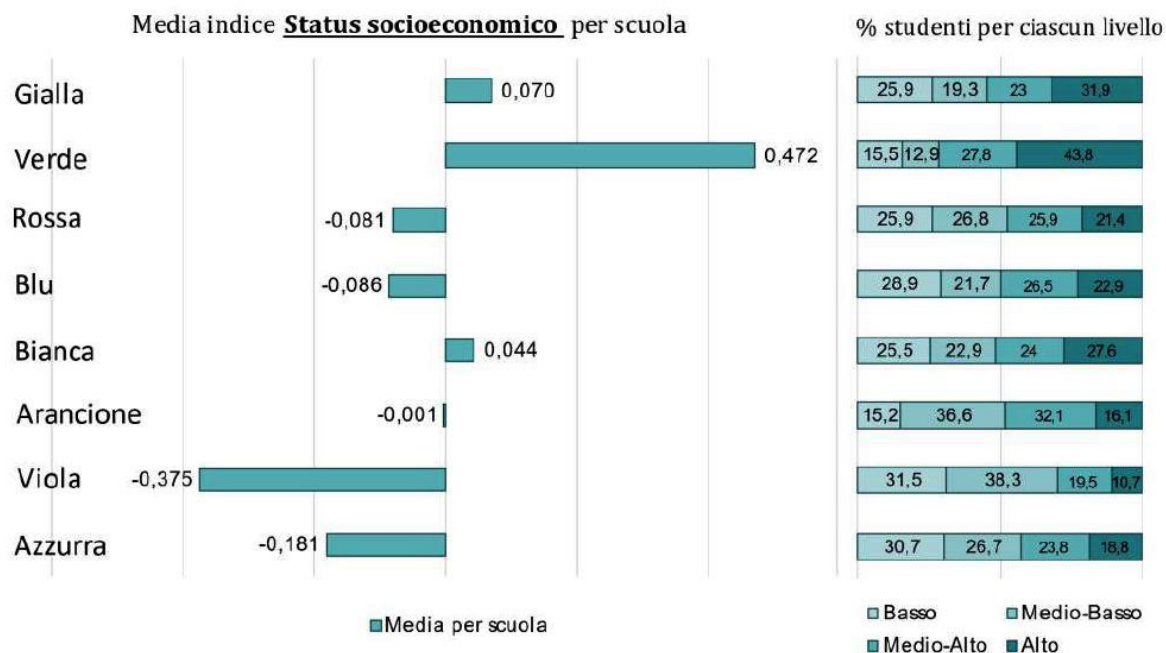
Gli strumenti più strutturati, di stampo prettamente quantitativo, sono riassumibili in due Questionari e una Prova di studio:

- un Questionario Insegnanti delle classi I e II, realizzato online, della durata di 25-30 minuti e centrato sulle pratiche didattiche, sulle opinioni sulla collegialità e alleanza scuola-famiglia, sulla disponibilità al cambiamento, sulle convinzioni sulla progettazione didattica e sulla valutazione;
- un Questionario Studenti delle classi I e II, in formato cartaceo, della durata di 25-30 minuti e centrato su costrutti quali lo status socio-economico, il benessere scolastico (es. rapporto con compagni di classe), le idee di intelligenza e le percezioni sulle proprie abilità cognitive, la percezione delle pratiche degli insegnanti;
- una Prova di studio, rivolta sempre a studenti delle classi I e II, in formato cartaceo, della durata di 75 minuti circa e relativa alle abilità di studio e metacognitive, tratta dal Test AMOS 8-15 (Cornoldi *et al.*, 2014).

Ciascuno di questi strumenti di rilevazione – progettato e composto attraverso un'attenta analisi delle variabili che si intendevano studiare in funzione di specifiche ipotesi correlazionali (al momento ancora in corso di verifica) – conteneva principalmente scale standardizzate (Ciani & Vannini, 2017; Di Fabio & Gori, 2016; Tobia &



Risultati fase 1: esempi studenti



N.B. L'indice (v. Schulz et al., 2018) è un indice standardizzato sull'intero campione degli studenti partecipanti. Media campione=0; dev.st.=1

Fig. 1 – Indice Status socio-economico-culturale (ESC) di provenienza degli studenti. Medie per istituto secondario di I grado e distribuzioni percentuali per livelli (questionario Studenti).

Marzocchi, 2015; Cornoldi *et al.*, 2014; Luppi *et al.*, 2014), oltre ad alcune domande o batterie di item messe a punto all'interno del Progetto e ancora da validare (Gentile *et al.*, 2023).

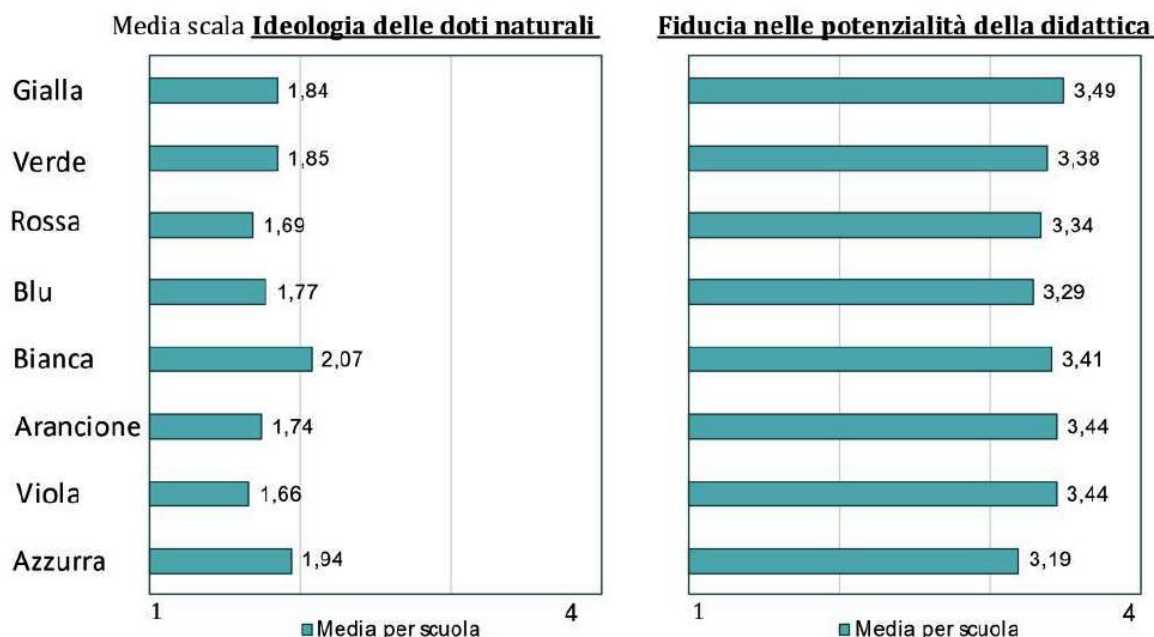
Alla rilevazione dei dati, condotta dai ricercatori e condivisa, nei tempi e nei modi, con dirigenti e insegnanti, è seguita una fase di restituzione dei dati (Bondioli & Ferrari, 2003) che ha avuto lo scopo di porre i gruppi di docenti nella condizione di partecipare attivamente all'interpretazione dei dati e di immaginare – insieme ai ricercatori – brevi percorsi di R-F, atti a sviluppare professionalità e nuove abilità utili ai docenti per modificare i fattori di equità ed efficacia in contrasto a fenomeni di svantaggio e povertà educativa.

Di seguito vengono riportati alcuni quadri di sintesi dei principali risultati di tipo quantitativo (rilevati attraverso il Questionario Studenti e il Questionario Insegnanti) restituiti agli insegnanti

all'interno di ciascun istituto preso in esame; tale breve presentazione, basata solo sui valori medi delle scuole coinvolte, ha il solo scopo di dipingere la situazione generale di partenza che si è profilata dinanzi ai ricercatori e alle ricercatrici CRESPI in seguito all'indagine condotta in parallelo nelle 8 scuole. L'articolazione dei dati per ogni scuola, che qui non è presentata, ha consentito ai gruppi di ricerca formati da insegnanti e ricercatori di progettare specifici percorsi di R-F. Tuttavia, la presentazione dei dati medi in ogni scuola ha permesso agli insegnanti di prendere coscienza della loro situazione specifica in relazione ad altri contesti. Per non incoraggiare comparazioni grossolane nella fase di restituzione alle scuole ogni istituto è stato anonimizzato (nomi e città sostituiti con colori) per garantire un sereno confronto dei risultati.



Risultati fase 1: esempi insegnanti



N.B. Entrambe le scale (v. Ciani, Vannini, 2017) variano tra 1 e 4, segnalando via via una maggiore "ideologia delle doti naturali" e "fiducia nelle potenzialità della didattica"

Fig. 2 – Indici Scale "Ideologia delle doti naturali" e "Fiducia nelle potenzialità della didattica".
Medie punteggi delle due scale per istituto secondario di I grado (questionario Insegnante).

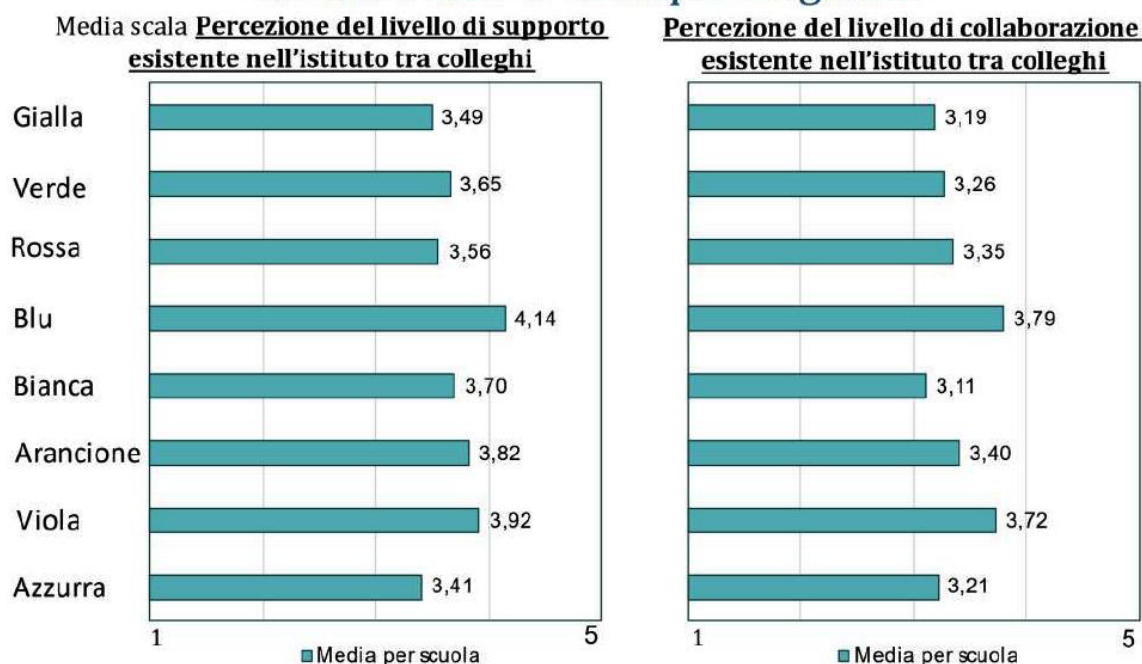
Uno dei principali aspetti discussi con gli insegnanti di ciascuna delle 8 scuole secondarie di I grado è stata la distribuzione dell'Indice ESC (Avvisati & Wuyts, 2024), così da riflettere insieme sul contesto sociale ed economico in cui la scuola è inserita e sulla carenza di opportunità che gran parte degli studenti vivono nelle loro famiglie. Come si osserva in questo grafico di sintesi generale di Progetto (Fig. 1), i livelli ESC bassi e medio-bassi raggiungono e, in gran parte, superano quasi sempre il 50% della popolazione studentesca degli istituti coinvolti, eccetto per un istituto (Verde), che ha evidenziato fin da subito situazioni di svantaggio molto meno marcate nel complesso, ma con differenze fra le due sedi dell'istituto, per cui si è deciso di attuare, solo in questo caso, due percorsi di R-F in due consigli di classe, uno per sede.

Inoltre, per ogni scuola è stato calcolato un indice sul benessere scolastico percepito dagli studenti (Tobia & Marzocchi, 2015), che ha permesso di indagare dimensioni quali la soddisfazione e il senso di riconoscimento in rapporto sia agli insegnanti sia ai compagni di classe, l'atteggiamento emotivo verso l'apprendimento e le attribuzioni causali interne ed esterne.

Queste dimensioni si sono rivelate utili per capire i diversi contesti in cui le R-F si sarebbero dovute realizzare dal punto di vista degli studenti, ma ancora più decisive sono state le informazioni rilevate tramite il Questionario Insegnanti, che ha restituito variabili connesse ai loro atteggiamenti, alle loro convinzioni e alle dichiarazioni delle loro pratiche in classe.



Risultati fase 1: esempi insegnanti



N.B. Entrambe le scale (v. Cavanagh & Dellar 1996, Palareti et al. 2019) variano tra 1 e 5, segnalando via via una percezione maggiore di supporto e collaborazione tra colleghi nella scuola

Fig. 3 – Indici Scale di percezione inerenti “il livello di supporto tra insegnanti” e “il livello di collaborazione tra insegnanti”. Medie punteggi delle due scale per istituto secondario di I grado (questionario Insegnante).

Nella Fig. 2 sono presentate le medie di due indici (Ciani & Vannini, 2017) utili a comprendere la cultura della valutazione in una scuola. Il primo indice misura quanto sia ancora presente fra gli insegnanti la convinzione che vi siano dimensioni dell'apprendimento umano non modificabili e che la logica della personalizzazione – ossia una progettazione curricolare che parta dal constatare le caratteristiche di ingresso degli allievi per orientare coerentemente la didattica verso una differenziazione di obiettivi finali di apprendimento in base a supposti “talenti” o attitudini – sia l'unica possibile. Mentre la seconda scala ha l'obiettivo di misurare una convinzione antitetica, ossia la fiducia degli insegnanti nelle potenzialità della didattica, nel recupero delle carenze, nell'individualizzazione.

L'ipotesi progettuale di intervenire considerando come unità di lavoro il Consiglio di classe è stata verificata preliminarmente attraverso due scale specifiche. Nella Fig. 3 sono rappresentate le misure di tendenza centrale di due scale connesse al senso di collegialità percepito nelle scuole: ogni insegnante doveva esprimersi sia sul livello di supporto percepito, sia sulla collaborazione di cui fa esperienza dentro il proprio istituto.

La scelta di ogni Consiglio di classe si è svolta partendo da questi dati, discussi da ogni gruppo di ricerca con la Dirigenza della scuola e gli insegnanti referenti, per identificare, soprattutto laddove gli indici fossero più bassi, un Consiglio solido dal punto di vista della collaborazione fra insegnanti.



Risultati fase 1: esempi insegnanti

Media pratiche didattiche dichiarate: da 1=mai a 5=sempre (v. Moè et al. 2010, Cecalupo 2021)

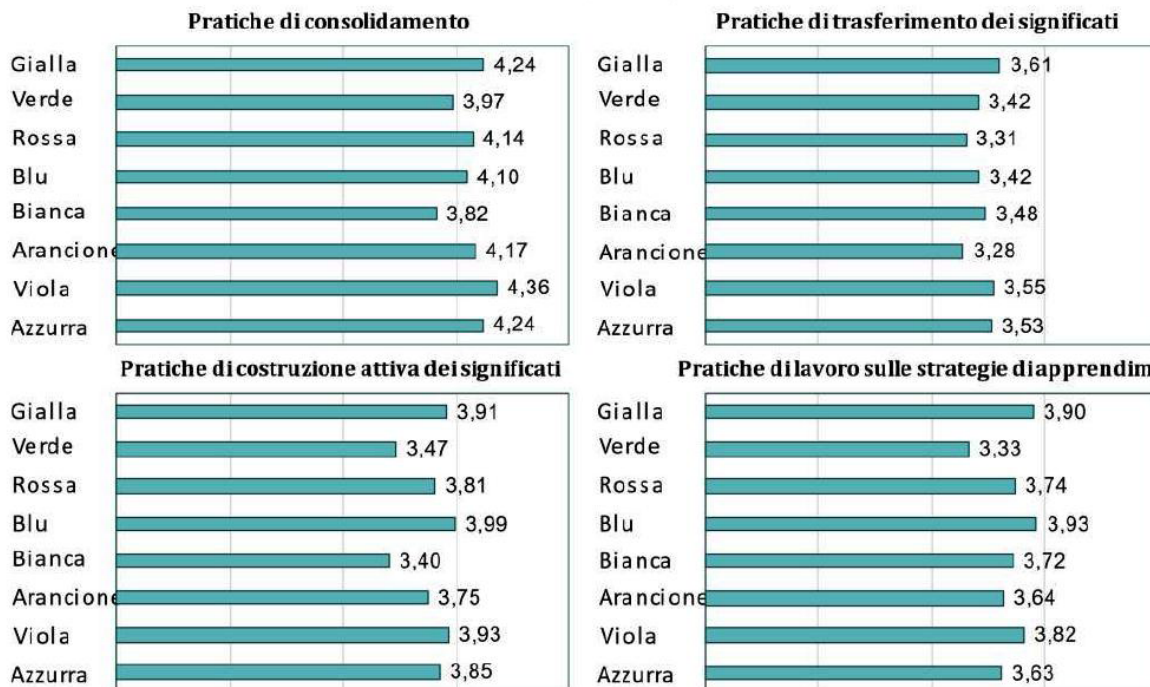


Fig. 4 – Indici Scale sulle dichiarazioni di pratiche didattiche presenti nelle scuole, orientate a misurare una didattica attiva e di individualizzazione. Medie punteggi delle due scale per istituto secondario di I grado (questionario Insegnante).

Per la definizione dei successivi interventi si sono rivelati centrali invece i dati raccolti sulle pratiche didattiche dichiarate dagli insegnanti. Nella Fig. 4 è possibile osservare la distribuzione dei punteggi medi relativi a quattro scale connesse a pratiche didattiche di individualizzazione che rimandano ad un modello di insegnante attento a promuovere e consolidare via via gli apprendimenti di tutti gli allievi con tecniche ad hoc, a utilizzare metodologie didattiche attive e di coinvolgimento e attento al piano metacognitivo.

Gli incontri di restituzione dei dati sono stati preparati con molta cura, con l'intenzione di proporre alle scuole e agli insegnanti un primo momento di tipo analitico, dove il ricercatore ha assunto la postura di colui che descrive il dato, ne garantisce affidabilità e stimola letture interpre-

tative coinvolgendo gli insegnanti. Le finalità erano quelle di ascoltare e comprendere meglio la cultura docente presente nel contesto, stimolare la partecipazione attiva e comprendere le condizioni reali esistenti per progettare e percorrere insieme un itinerario di R-F.

Attraverso l'elaborazione di report di approfondimento appositi – che hanno cercato di tenere insieme dati di tipo statistico (tra cui anche quelli relativi alla prova di studio che qui non è stato possibile riportare) e informazioni più a carattere narrativo (derivanti da interviste e focus groups) – ciascun Istituto ha avuto la possibilità di analizzare i propri risultati e ha potuto individuare, in collaborazione con i ricercatori, un Consiglio di classe sul quale attivare un percorso di R-F ad hoc.

Ciascun gruppo di ricercatori-insegnanti ha definito un piano specifico – attraverso il pensiero della ricerca scientifica – di possibili azioni educative e didattiche da contrapporre ai fattori di svantaggio socio-culturale esistenti nel proprio contesto, allo scopo di promuovere migliori condizioni scolastiche di equità ed efficacia. In questo senso, ciascun percorso di R-F mette sempre al centro l'insegnante e la sua possibilità di sviluppare – all'interno di una dimensione di lavoro collegiale – competenze professionali fondamentali per migliorare i contesti e i processi. Gli insegnanti si sono dunque impegnati in attività di analisi approfondita dei dati, di formazione, di progettazione di azioni educative e didattiche, avvalendosi di osservazioni in classe, di studio personale e di un costante confronto collegiale con i ricercatori.

5. Conclusioni

Al momento⁴ i percorsi di R-F sono stati solo avviati e dovranno essere realizzate le rilevazioni in uscita, attraverso la riproposizione della prova di studio per gli studenti e dei focus group per gli insegnanti. L'analisi di interventi realizzati in contesti geografici diversi, ma allo stesso tempo confrontabili tra loro per caratteristiche socio-economiche e culturali, consentirà di inferire, induttivamente, comunaltà e specificità nei fattori protettivi per il rafforzamento e lo sviluppo delle competenze di base degli studenti attraverso percorsi di R-F. Al termine di tali percorsi e delle relative verifiche di impatto saranno documentati i diversi protocolli di intervento, che saranno oggetto di restituzione alle scuole partecipanti per renderli attuabili in modo più sistematico nel tempo, ma saranno messi a disposizione anche di altre scuole che intendano affrontare le problematiche di equità poste dalla povertà educativa e dallo svantaggio socio-economico e culturale, poiché tutti i gruppi di ricerca degli Atenei coinvolti si renderanno disponibili a nuove collaborazioni.

Al di là dei bilanci che saranno possibili solo al termine del percorso progettuale e che richiederanno un periodo approfondito di analisi triangolata dei dati raccolti, va sottolineata una riflessione

sul processo che ha connotato tutta la ricerca, ossia una tensione costante del Gruppo di ricerca ad implicare gli insegnanti all'interno delle diverse fasi della R-F. Tale tensione al coinvolgimento degli insegnanti non sempre ha dato esiti positivi e incoraggianti rispetto all'efficacia dello stesso approccio di R-F, tuttavia ha consentito – in modo specifico in ciascuno degli otto casi studiati – di offrire alle ai Consigli di classe una opportunità per fare esperienza del fare ricerca dentro la scuola, sulla scuola, con la scuola. Questa vicinanza al fare ricerca – anche laddove non sia riuscita pienamente nel suo intento di implicare gli insegnanti in modo attivo dentro i gruppi – ha tuttavia consentito un'esperienza di crescita professionale, un'apertura di dubbi e interrogativi fra i docenti, una spinta progettuale a rivedere pratiche consolidate e a confrontarsi con le evidenze scientifiche in campo educativo e didattico.

Allo stesso modo, il gruppo dei ricercatori del CRESPI ha fatto un ulteriore passo verso la validazione dell'approccio della R-F, identificandone elementi di crisi e possibilità di sviluppo.

4 L'articolo ha fatto il punto sullo stato dell'arte del Progetto a marzo 2025. Nell'anno che ne è seguito, il Progetto è volto al termine e il Gruppo di ricerca sta (a marzo 2026) procedendo con le analisi conclusive dei risultati, con la scrittura di un report conclusivo e di una pubblicazione collettanea in volume la cui uscita è prevista per la fine del 2026.

Bibliografia

- Acocella, I.** (2008). *Il focus group. Teoria e pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Agrusti, G., Asquini, G., & Vannini, I.** (2024). Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola: sviluppo professionale degli insegnanti e ricerca-formazione nell'era post-Covid. *CADMO*, 1, 9-25.
- Albanesi, C.** (2014). *I focus group*. Roma: Carocci.
- Asquini, G.** (a cura di) (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Avvisati, F., & Wuyts, C.** (2024). *The Measurement of Socio-economic Status in PISA. OECD Education Working Papers*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/0c5b793c-en> [Accessed 20.03.2026].
- Baldacci, M.** (2005). *Individualizzazione o personalizzazione?* Trento: Erickson.
- Calvani, A.** (2013). Evidence Based (Informed?) Education: Neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 99-101.
- Calvani, A., & Trincherò, R.** (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Cecalupo, M.** (2021). *Didattiche per Ambienti di Apprendimento e ruolo degli insegnanti. Uno studio sul modello DADA*. Roma; Stamen.
- Ciani, A., & Vannini, I.** (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *CADMO*, 2, 5-32.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C.** (2014). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P.** (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Daniele, V.** (2021). Socioeconomic inequality and regional disparities in educational achievement. The role of relative poverty. *Intelligence*, 84, 101515.
- Di Fabio, A., & Gori, A.** (2016). Developing a new instrument for assessing acceptance of change. *Frontiers in Psychology*, 7. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00802> [Accessed 20.03.2026].
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A.** (a cura di) (2025). *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.
- Fredella, C., Cotza, V., & Agrusti, G.** (2025). Le rappresentazioni degli insegnanti sulla dispersione scolastica. Risultati di un'analisi qualitativa. *Form@re*, 25(2), 265-284. Retrieved from <https://doi.org/10.36253/form-17600> [Accessed 20.03.2026].
- Gentile, M., Cerni, T., Perinelli, E., & Pisanu, F.** (2023). Analisi delle pratiche valutative e attuazione della riforma della valutazione nella scuola primaria: un'interazione tra persone e contesti. *QTimes*, 15(4), 258-274. Retrieved from https://www.qtimes.it/?p=file&d=202401&id=gentile-et-al_qtimes-jetss_ott23_1.pdf [Accessed 20.03.2026].
- Gottschalk, F., & Weise, C.** (2023). *Digital equity and inclusion in education: An overview of practice and policy in OECD countries*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/7cb15030-en> [Accessed 20.03.2026].
- Graham, S., Hebert, M., & Harris, K.** (2015). Formative Assessment and Writing: A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 523-547.
- Guidetti, C.** (2021). Covid-19: bambini, ragazzi e famiglie sempre più disuguali. *Wellforum*, 9 febbraio 2021. Retrieved from <https://www.welforum.it/il-punto/laumento-delle-diseguaglianze-in-tempo-di-pandemia/covid-19-bambini-ragazzi-e-famiglie-sempre-piu-disuguali/> [Accessed 20.03.2026].
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievements*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hattie, J.** (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Invalsi** (2021). *Rapporto Prove Invalsi 2021*. Roma: Invalsi. Retrieved from https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2021.pdf [Accessed 20.03.2026].

- ISTAT** (2020). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - A.S. 2019-2020*. Retrieved from <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilita.pdf> [Accessed 20.03.2026].
- Kellaghan, T.** (2001). Towards a Definition of Educational Disadvantage. *The Irish Journal of Education*, 32, 3-22. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/30076741> [Accessed 20.03.2026].
- Luppi, E., Tartufoli, L., & Vannini, I.** (2014). Valutazione degli esiti di un progetto di Ricerca-Formazione nella scuola primaria: le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, & I. Vannini (Eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 91-98). Ariccia: Aracne.
- Mantovani, S.** (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- MIUR** (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*. Retrieved from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92> [Accessed 20.03.2026].
- New London Group** (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard educational review, 66(1), 60-93.
- Nussbaum, M. C.** (2013). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Oro, A., & Vannini, I.** (2024). Leggere il fattore ESCS attraverso sguardi non semplificati: l'impatto dei contesti scolastici sui risultati INVALSI in Matematica in un'analisi esplorativa su sei istituti secondari di primo grado. *CADMO*, 2, 20-43. Retrieved from <https://doi.org/10.3280/CAD2024-002003> [Accessed 20.03.2026].
- Palareti, L., Biocalti, R., & Mameli, C.** (2019). *Report valutativo del progetto "Punto di Vista: l'operatore a scuola"*. Bologna: Centro stampa Regione Emilia-Romagna.
- Palomba, E.** (2022). How to beat gender stereotypes in early childhood education: Guidelines on teaching practices. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & J. Lees (Eds.), *Edulearn22 proceedings* (pp. 8930-8938). Valencia: IATED Academy.
- Save the Children** (2014). *Linee guida per gli operatori educativi dei progetti di Save the Children Italia con particolare focus sull'accompagnamento allo studio*. Roma: Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children** (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children Italia Onlus.
- Scheerens, J.** (2016). *School Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*. Dordrecht: Springer.
- Schulz, W. Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T.** (2018). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Cham: Springer Open.
- Sen, A. K.** (1994). *Inequality Reexamined*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. K.** (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informate da Evidenza (Sapie)** (2017). *Manifesto S.Ap.I.E. -Orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Come raccordare ricerca e decisione didattica*. Retrieved from <https://www.sapie.it/lassociazione/manifesto/> [Accessed 20.03.2026].
- Stake, R. E.** (1994). Case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 236-247). London: Sage.
- Tarozzi, M.** (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carrocci.
- Tobia, V., & Marzocchi, G. M.** (2015). *QBS 8-18. Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*. Trento: Erickson.

I PCTO come strumento di orientamento: tra Ricerca-Formazione e partecipazione attiva degli studenti

PCTOs as a guidance tool: Between Research-based Teacher Professional Development and active student participation

Irene Stanzione^{1,2}

Sapienza Università di Roma

Valentina Pagani

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Elisa Truffelli

Università degli Studi di Bologna

Sintesi

Nell'ambito del progetto PRIN "PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione. Strumenti di analisi e percorsi di ricerca formazione nella scuola superiore" è stato realizzato, tra le altre azioni di ricerca, uno studio di caso multiplo con un approccio mixed-methods che ha portato ad evidenziare come le esperienze di PCTO siano caratterizzate da una forte eterogeneità nei diversi contesti analizzati. I dati convergono nell'evidenziare che la qualità dei percorsi risulta legata soprattutto al supporto dei tutor e alla capacità delle scuole di integrare i PCTO nel proprio progetto educativo. La valorizzazione della Student Voice e la

co-costruzione dei percorsi emergono come leve strategiche per potenziare la funzione orientativa dei PCTO. Le attività di Ricerca-Formazione hanno favorito il coinvolgimento attivo dei docenti in un processo riflessivo che ha consentito sia la decostruzione di rappresentazioni semplificate del PCTO, sia l'attivazione di dinamiche collaborative orientate alla progettazione, offrendo spunti per un ripensamento dei PCTO come esperienze formative autentiche.

Parole Chiave: Orientamento; Ricerca-Formazione; PCTO; Mixed methods.

¹ irene.stanzione@uniroma1.it.

² Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori. In particolare, Irene Stanzione è la responsabile del progetto e ha curato il paragrafo 1. Valentina Pagani è autrice dei paragrafi 2 e 3. Elisa Truffelli ha scritto i paragrafi 4 e 5.

Abstract

As part of the PRIN project “PCTO as a device for developing personal resources and contrasting dropout. Tools of analysis and paths of Research-based Teacher Professional Development in upper secondary school”, a multiple case study was conducted using a mixed-methods approach. Among other research activities, the study highlighted the considerable heterogeneity of PCTO experiences across the different contexts analyzed. The data consistently indicate that the quality of the pathways largely depends on the support provided by tutors and the schools’ capacity to integrate PCTO into their broader educational framework. The enhancement

of student voice and the co-construction of learning pathways emerge as strategic levers for strengthening the guidance-oriented function of PCTO. The Research-based Teacher Professional Development activities promoted active teacher involvement in a reflective process that enabled the deconstruction of simplified representations of PCTO, and the development of collaborative dynamics aimed at shared design. These processes offer insights for rethinking PCTO as meaningful and authentic educational experiences.

Keywords: Guidance; Research-based Teacher Professional Development; PCTO; Mixed methods.

1. Competenze che orientano

In Italia, nel 2018 l’Alternanza Scuola Lavoro (ASL) è stata sostituita dai Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento (PCTO) (Legge 145/2018), orientati allo sviluppo delle competenze trasversali. I PCTO si configurano oggi come parte integrante del curriculum scolastico, rappresentando una metodologia formativa per l’occupabilità e l’orientamento degli studenti (D.M. 774/2019; Legge n. 107/2015). Per superare la sola preparazione tecnica, i percorsi puntano sull’acquisizione di competenze trasversali (come l’autonomia, la responsabilità, la comunicazione e il lavoro collaborativo) in un’ottica di *learning to learn*, cruciale per affrontare con successo le sfide del XXI secolo (Sala *et al.*, 2020). I PCTO puntano a un curriculum centrato sullo studente, promuovendo una progettualità personale che valorizza autonomia e responsabilità. L’esperienza diventa un processo condiviso di apprendimento, dove percorsi personali e saperi istituzionali si integrano, contribuendo alla formazione integrale della persona.

Tuttavia, nonostante le finalità dichiarate, l’attuazione dei PCTO evidenzia significative disomogeneità. La responsabilità delle scuole comporta forti variabilità in termini di qualità ed efficacia. La flessibilità organizzativa rischia però di amplificare le disuguaglianze territoriali, compromettendo l’equità delle opportunità formative. La complessità organizzativa interna emerge come ostacolo alla realizzazione di esperienze realmente significative, in grado di rispettare gli obiettivi orientativi e formativi previsti.

La letteratura sull’implementazione dei PCTO è ancora limitata, in particolare per quanto riguarda la partecipazione attiva degli studenti (cfr. Baschiera, 2023). Le indagini disponibili si concentrano prevalentemente su aspetti organizzativi o sulla coerenza tra i PCTO e le esigenze del mercato del lavoro (Giannoni *et al.*, 2024), mentre resta poco esplorato il potenziale orientativo dei percorsi e il loro impatto sullo sviluppo delle competenze di carriera.

Il progetto PRIN “PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione” intende contribuire a colmare questa lacuna, dando voce a studenti e insegnanti. L’obiettivo ultimo è migliorare la qualità dei percorsi, oggi ancora variabile, identificando modelli di progettazione efficace.

2. Il progetto

Tra le azioni previste dal progetto, è stato condotto uno studio di caso multiplo in tre regioni italiane (Emilia-Romagna, Lazio e Lombardia), coinvolgendo 5 Istituti di Istruzione Superiore. Lo studio ha seguito un disegno mixed-methods a triangolazione convergente (Creswell & Plano Clark, 2006), combinando un’indagine quantitativa – tramite questionario – con un approfondimento qualitativo. La rilevazione del punto di vista studentesco, attraverso survey e focus group, ha permesso di esplorare la percezione del valore orientativo dei PCTO e ha costituito la base per l’avvio di un percorso di Ricerca-Formazione con i docenti (Asquini, 2018), tuttora in corso, volto a riflettere e individuare piste di miglioramento dell’esperienza PCTO.

L’indagine quantitativa ha coinvolto 2102 studenti delle classi III, IV e V di cinque scuole secondarie di secondo grado. L’analisi qui presentata si concentra su 1059 studenti che avevano svolto PCTO interni ed esterni alla scuola. Il campione (età media = 17.51; $DS = 0.99$) era composto per il 59% da maschi e per il 41% da femmine; il 58,5% frequentava un Istituto tecnico, il 32,7% un Liceo, e l’8,8% un Istituto professionale. L’indagine ha esplorato l’impatto di diversi indicatori di qualità percepita dei PCTO (coerenza, soddisfazione, utilità orientativa, coinvolgimento, supporto dei tutor) sulla soddisfazione scolastica e sulle intenzioni di abbandono.

In parallelo, in ottica di Student Voice (Grion & Cook-Sather, 2013), tra aprile e giugno 2024 sono stati realizzati 27 focus group, coinvolgendo 297 studenti e studentesse delle classi III, IV e V. Le discussioni hanno riguardato: esperienza vissuta nei PCTO, ruolo orientativo e sviluppo di competenze trasversali, proposte di miglioramento. I focus group, trascritti integralmente, sono stati analizzati attraverso un’analisi tematica riflessi-

va di tipo induttivo, seguendo un approccio bottom-up (Braun & Clarke, 2021; Pagani, 2020).

L’analisi integrata dei dati ha fatto emergere alcune riflessioni rilevanti che riporteremo di seguito.

3. Le voci degli studenti

Dai focus group condotti con gli studenti, emerge anzitutto un’elevata eterogeneità nella percezione dei PCTO, che possono configurarsi come «un’esperienza fantastica o un’esperienza assolutamente negativa» (Ax, Fg2B). Per alcuni studenti, il PCTO rappresenta un’opportunità significativa di crescita personale e orientamento; per altri, invece, si configura come un’occasione mancata «perché alla fine non ho imparato nulla» (Ax, Fg2B).

Tra i fattori che influenzano maggiormente la qualità percepita dell’esperienza emerge il ruolo dell’accompagnamento da parte dei tutor, interni ed esterni. In linea con quanto rilevato da Carletti (2023), molti studenti segnalano l’assenza di un supporto adeguato, percependo i PCTO come un’attività marginale e poco integrata nel percorso scolastico. A ciò si aggiunge una comunicazione talora debole tra scuola e contesti esterni, che ostacola la costruzione di un progetto formativo condiviso.

Non sorprende, quindi, che il PCTO raramente diventi oggetto di riflessione condivisa tra studenti e docenti. Viene così a mancare una preziosa occasione per valorizzarne l’impatto formativo e orientativo: «Non ci hanno mai chiesto: “Com’è andato? Cosa avete fatto? Vi è interessato? Vi ha cambiato qualche idea?” Non ci hanno mai chiesto niente» (Cx, Fg3B). Questo aspetto trova riscontro anche nei dati quantitativi: solo il 37,7% degli studenti dichiara di aver ricevuto una valutazione sia in itinere sia al termine del percorso, a fronte del 25,7% che ha beneficiato di un solo momento valutativo e del 36,6% che riferisce di non aver ricevuto alcuna forma di restituzione.

Alcuni studenti mettono in luce come queste criticità possano in parte essere riconducibili anche alla scarsa formazione dei docenti tutor: «non hanno una formazione su come fare il PCTO [...] Quindi [servirebbe] formare i tutor sia interni sia esterni» (Ex, Fg2B). Questo suggerisce la necessità

di investire in una formazione più strutturata per le figure tutor, al fine di supportarle nello svolgimento di un ruolo tanto cruciale quanto complesso.

Un ulteriore elemento emerso riguarda la valenza formativa dei PCTO, che non sembra dipendere unicamente dalla coerenza tra esperienza e indirizzo di studi. Agli occhi degli studenti, coerenza e significatività non coincidono necessariamente: attività coerenti con il percorso scolastico possono risultare poco coinvolgenti, mentre esperienze non direttamente collegate possono rivelarsi altamente formative, favorendo l'acquisizione di nuove competenze, stimolando l'interesse per ambiti inesplorati e promuovendo un confronto con contesti nuovi. In questo senso, i PCTO possono rappresentare occasioni di ripensamento critico delle proprie scelte educative e professionali.

Un aspetto centrale, a questo riguardo, riguarda anche il grado di *agency* che gli studenti possono esercitare nella scelta e nella progettazione del proprio percorso: «Bisogna dare ai ragazzi la possibilità di scegliere le attività... proporre alcune attività che i ragazzi scelgono, anche che non c'entrano con il proprio indirizzo, perché succede a volte che l'indirizzo lo si sbaglia...» (C, Fg6M). La possibilità di esprimere preferenze e contribuire attivamente alla progettazione del proprio percorso si configura come un elemento chiave per aumentarne la rilevanza formativa e orientativa. Tuttavia, questa opportunità risulta spesso limitata, poiché molti studenti percepiscono la scelta del PCTO come una decisione imposta, priva di margini di negoziazione o personalizzazione.

4. Accompagnare al cambiamento attraverso la Ricerca-Formazione

Il piano di ricerca ha infine previsto la proposta e la realizzazione di un ciclo di incontri con gli insegnanti coinvolti nel progetto. Il gruppo di ricerca ha condiviso un impianto generale, a carattere orientativo, per la strutturazione di questi momenti di approfondimento e lavoro con gli insegnanti, lasciando quindi spazio alla negoziazione sul campo e all'accoglimento delle specifiche

esigenze delle diverse platee. Un primo momento è stato pensato per la restituzione dei dati relativi al singolo istituto costruito per riportare congiuntamente la voce di insegnanti e studenti. Un secondo momento è stato progettato col principale intento di dare spazio e voce ad un'analisi approfondita di questi esiti e a una loro interpretazione da parte degli insegnanti per evidenziare fattori endogeni ed esogeni. Infine, si è previsto di dedicare un terzo momento all'accompagnamento dei partecipanti verso l'elaborazione di una progettazione di azioni di miglioramento rispetto alle esigenze individuate in precedenza.

La Ricerca-Formazione è un approccio che unisce conoscenza e trasformazione, favorendo cambiamenti concreti nei contesti educativi attraverso percorsi partecipati e riflessivi (Asquini, 2018). Essa permette di decostruire stereotipi, rinegoziare significati e adottare nuovi punti di vista. Il ricercatore, in questo processo, assume un ruolo attivo come facilitatore e mediatore, promuovendo una responsabilità condivisa e valorizzando i saperi situati. In questa prospettiva, nell'esperienza condotta presso l'I.I.S. Giordano Bruno di Budrio (Bo), i ricercatori esterni hanno collaborato con gli insegnanti per costruire percorsi di lavoro rispondenti alle esigenze del contesto.

I partecipanti (tra gli 11 e i 15 per ogni incontro) sono stati individuati tra quanti ricoprivano incarichi specifici rispetto a PCTO e Orientamento e hanno manifestato la volontà di partecipare.

Al fine di promuovere una riflessione approfondita sull'impatto e sul significato dei PCTO in relazione alla pratica didattica e ai percorsi formativi degli studenti, sono stati presentati i risultati delle rilevazioni, sia quantitative sia qualitative, condotte presso il corpo docente e la componente studentesca. Tali risultati hanno dato avvio a un vivace dibattito interpretativo, mettendo in luce le diverse percezioni e prospettive che ciascun gruppo ha elaborato in merito all'esperienza dei PCTO.

Dal confronto è emersa la necessità di decostruire alcune rappresentazioni ancora diffuse tra il corpo docente riguardo ai PCTO, le quali tendono a interpretare tali percorsi come meri strumenti di avvicinamento al mondo del lavoro. Questa lettura riduttiva rischia di compromettere la progettazione e l'implementazione dei PCTO, sottraendoli alla loro funzione educativa origi-

naria. Una simile prospettiva, infatti, ne limita la portata formativa, ostacolando l'integrazione all'interno di un progetto pedagogico strutturato, intenzionale e finalizzato alla crescita complessiva dello studente.

A partire dalla maturazione di questa consapevolezza, i partecipanti sono stati guidati dai ricercatori esterni a individuare punti di forza e ostacoli specifici del loro contesto, promuovendo un focus su quegli aspetti dell'esperienza PCTO che ricadono sotto il diretto controllo del corpo docente, e che risultano pertanto suscettibili di intervento da parte loro (Ciani *et al.*, 2025). La complessità del PCTO che coinvolge aspetti organizzativi, amministrativi, relazionali e didattici ha richiesto di distinguere tra diversi livelli di analisi e di adottare una strategia capace di restituirne una rappresentazione più chiara e articolata. In questa prospettiva, i ricercatori esterni hanno fatto ricorso all'analisi SWOT, uno strumento che ha aiutati i partecipanti a mappare punti di forza (Strengths), criticità (Weaknesses), opportunità (Opportunities) e minacce (Threats), distinguendo tra fattori interni ed esterni all'organizzazione scolastica, e riflettendo criticamente sull'esperienza maturata fino a quel momento.

Sulla base dei punti di debolezza interni emersi dall'analisi, i ricercatori hanno elaborato una lista di criticità da sottoporre ai docenti nell'ultimo incontro, invitandoli a selezionare uno o due elementi da assumere come obiettivi per la progettazione di un'azione di miglioramento concreta. A supporto di tale attività, è stata fornita una guida operativa sintetica in forma di scheda. Le proposte progettuali si sono orientate verso lo scambio di prospettive e buone pratiche tra docenti di diversi indirizzi e verso una riorganizzazione dell'offerta PCTO, finalizzata a una maggiore semplificazione e coerenza con i percorsi di studio.

Per valutare l'esperienza di R-F, i ricercatori esterni hanno utilizzato un questionario somministrato nell'ultimo incontro e un focus group condotto dopo tre mesi. Gli esiti, attualmente in fase di elaborazione, stanno fornendo elementi significativi di riflessione sulle ricadute della Ricerca-Formazione a diversi livelli (individuale, collegiale, di classe e d'Istituto). Tali esiti unitamente alle questioni metodologiche e le implicazioni pratiche relative alla valutazione della R-F saranno specifico oggetto di un ulteriore contributo.

5. Conclusioni

Gli esiti della ricerca evidenziano la complessità e la variabilità delle esperienze di PCTO nelle scuole secondarie di secondo grado italiane. Attraverso un approccio metodologico misto, che ha integrato indagini quantitative e qualitative, è stato possibile far emergere una molteplicità di punti di vista in particolare quelli degli studenti, spesso trascurati nella progettazione e nella valutazione dei percorsi. Se da un lato i PCTO si configurano come opportunità educative potenzialmente trasformative, dall'altro la loro attuazione risente di profonde disomogeneità e criticità, principalmente legate alla mancanza di linee guida operative chiare, a una progettazione frammentata e a un tutoraggio interno ed esterno ancora debole. La ricerca mostra che un'effettiva valorizzazione della Student Voice e una reale co-costruzione dei percorsi potrebbero rappresentare una leva potente per rendere i PCTO uno strumento realmente orientante. La Ricerca-Formazione (R-F) ha costituito un passaggio cruciale per attivare processi di cambiamento, attraverso il coinvolgimento attivo dei docenti in un percorso riflessivo e trasformativo. Questo approccio ha permesso non solo di decostruire rappresentazioni riduttive del PCTO, ma anche di avviare processi di progettazione condivisa orientati al miglioramento.

Bibliografia

- Asquini, G.** (Ed.) (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Baschiera, B.** (2023). Co-progettare i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) per essere protagonisti del proprio futuro: uno studio con gli studenti della secondaria di secondo grado. *LLL*, 20(43), 186-198.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. London: Sage Publications.
- Carletti, C.** (2023). Dall'acquisizione delle soft e life skills alla formazione del sé: l'implementazione di un approccio esperienziale attraverso i PCTO per la costruzione di un nuovo sguardo sul mondo. *Iul Research*, 4(8), 287-310.
- Ciani, A., Ricci, A., Rosa, A., Truffelli, E., Silva, L., Guasconi, E., Capperucci, D. & Scierri, I. D.M.** (2025). Fattori di contenuto e di contesto che facilitano o ostacolano l'avvio, lo svolgimento e l'impatto della Ricerca-Formazione. In M. Dodman, R. Cardarello, V. Damiani, & A. Ciani (Eds.), *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori* (pp. 193-296). Milano: FrancoAngeli.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L.** (2006). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Giannoni, P., Palumbo, M., Pandolfini, V., & Torrigiani, C.** (2024). Territorial Disparities in the Governance of Policies Promoting the School-to-Work Transition: An Analysis of the Italian Case. *Education Sciences*, 14(3), 260.
- Grion, V., & Cook-Sather, A.** (2013). *Student voice: Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Pagani, V.** (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M.** (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence* (No. JRC120911). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911> [Accessed 23.02.2026].
- Stanzione, I., Benvenuto, G., Femminini, A., Germani, S., Marini, M., Truffelli, E., Biolcati, R., Viscuso, G., Pagani, V., Balconi, B., Nigris, E., Pastori, G., & Rossi, M.** (2024). La percezione degli studenti su progettazione, utilità e coerenza dei PCTO: primi risultati del progetto PRIN 2022 "I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione". In R. Tammaro, C. Lisimberti, & A. Tinterri (Eds.), *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 847-853). Lecce: Pensa MultiMedia.

Le valutazioni su larga-scala e la didattica della matematica: il progetto di ricerca *Mathematics Standardized Assessment as a Tool for Teachers' Professional Development*

Large-Scale assessments and Mathematics Education: The research project *Mathematics Standardized Assessment as a Tool for Teachers' Professional Development*

Maria Chiara Cibien¹, Federica Ferretti, Camilla Spagnolo
Università di Ferrara

Francesca Martignone, Marta Saccoletto
Università del Piemonte Orientale

Sintesi

Negli ultimi decenni, le valutazioni standardizzate su larga scala hanno assunto un ruolo centrale non solo come strumenti di monitoraggio sistemico degli apprendimenti, ma anche come oggetto di indagine rilevante per la ricerca in didattica della matematica. Il progetto PRIN *Mathematics standardized assessment as a tool for teachers' professional development* si colloca in questo quadro, con l'obiettivo di valorizzare i dati e i materiali prodotti dalle prove INVALSI per sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti di matematica di tutti i gradi scolastici.

Il progetto intende promuovere un uso formativo delle valutazioni nazionali, integrando risultati ed evidenze in percorsi di formazione iniziale e in servizio. A tal fine è stata condotta un'indagine tramite questionario per esplorare conoscenze e beliefs specialistici degli insegnanti in relazione all'insegnamento della matematica e alla valutazione.

Parole chiave: Valutazioni su larga scala; Valutazione formativa; Formazione insegnanti; Didattica della matematica.

¹ mariachiara.cibien@unife.it.

Abstract

Over the past decades, large-scale standardized assessments have assumed a central role not only as instruments for the systemic monitoring of student achievement, but also as significant objects of inquiry within mathematics education research. The PRIN project *Mathematics standardized assessments as a tool for teachers' professional development* is situated within this framework and aims to enhance the value of the data and materials produced through the INVALSI national assessments in order to support the professional development of mathematics teachers across all school levels.

The project seeks to promote a formative use of national assessments by integrating findings and evidence into both pre-service and in-service teacher education pathways. To this end, a questionnaire-based study was conducted to explore teachers' specialized knowledge and beliefs concerning the teaching of mathematics and assessment practices.

Keywords: Large-scale assessments; Formative assessment; Teachers' professional development; Mathematics education.

1. Le valutazioni su larga-scala e la ricerca in didattica della matematica: inquadramento del progetto

Parallelamente allo sviluppo delle principali indagini internazionali (quali OCSE-PISA, IEA-TIMSS e IEA-PIRLS), negli ultimi decenni la quasi totalità dei Paesi ha introdotto sistemi di rilevazione nazionale su larga scala degli apprendimenti nella scuola primaria e secondaria (Eurydice, 2016). Come evidenziato dalla letteratura (Doig, 2006), l'impatto istituzionale di tali valutazioni si ripercuote significativamente anche sulle pratiche didattiche, influenzando i processi di insegnamento-apprendimento a livello locale e di classe. Progettate con l'intento di monitorare l'acquisizione delle competenze matematiche su scala sistemica, queste rilevazioni stanno progressivamente assumendo una rilevanza cre-

scente anche in termini educativi, pedagogici, storico-culturali e politici, sia in ambito locale sia su scala globale (Doig, 2006). Tale evoluzione ha contribuito a rendere le valutazioni standardizzate su larga scala oggetto di un crescente interesse anche nell'ambito della ricerca in didattica della matematica (Suurtamm *et al.*, 2016). La valutazione esterna può anche avere un impatto sul complesso processo di implementazione del curriculum (Coles *et al.*, 2023). In Italia, le rilevazioni su larga scala in ambito educativo sono condotte dall'INVALSI², ente di ricerca preposto – tra le varie competenze istituzionali – alla realizzazione di verifiche periodiche e sistematiche volte a misurare le conoscenze, le competenze

² www.invalsi.it.

degli studenti e la qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche. La coerenza del quadro teorico che sottende le prove INVALSI di matematica (INVALSI, 2018) con le disposizioni curriculari ministeriali (quali le *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, gli *Assi Culturali*, le *Indicazioni Nazionali per i Licei* e le *Linee Guida per gli istituti Tecnici e Professionali*), unitamente ai più rilevanti risultati della ricerca in didattica della matematica, nonché alla struttura metodologica delle rilevazioni e alle modalità di restituzione dei dati, fanno sì che i macrofenomeni emersi a livello nazionale possano offrire informazioni utili e costituire strumenti interpretativi per l'analisi di aspetti dei processi di insegnamento-apprendimento della matematica, specifici del contesto educativo italiano. Le analisi, sia di natura qualitativa sia quantitativa, condotte sui testi delle prove e sui risultati delle rilevazioni INVALSI, hanno apportato significativi contributi allo sviluppo della ricerca nell'ambito della didattica della matematica. Diversi studi hanno caratterizzato, quantificato e misurato la portata di diversi fenomeni già studiati in letteratura inquadrabili con costrutti condivisi a livello internazionale (Ferretti & Bolondi, 2019; Spagnolo *et al.*, 2021) e dalle varie analisi sono emerse nuove evidenze e interpretazioni legate ai fenomeni stessi. Da quest'ultimo punto di vista, si sono studiati fenomeni nuovi come l'effetto di contratto didattico "Età della Terra" (Ferretti & Bolondi, 2019), e si sono studiati alcuni aspetti predittivi delle prove INVALSI del grado 13 in relazione alla carriera universitaria (Gambini *et al.*, 2021). Quanto messo in luce dai macrofenomeni emersi in sede di valutazione su larga scala, se opportunamente e consapevolmente integrato in ambito di formazione insegnanti, può contribuire a migliorare le conoscenze e l'azione degli insegnanti (Campbell & Levin, 2009; Ferretti *et al.*, 2022).

Il progetto PRIN *Mathematics standardized assessment as a tool for teachers' professional development* si focalizza in particolare sull'analisi delle interpretazioni degli insegnanti rispetto agli errori degli studenti in un item INVALSI, al fine di esplorare alcuni aspetti dei loro beliefs e conoscenze specialistiche. In particolare, si propone di elaborare strumenti teorici e operativi volti a valorizzare i risultati delle prove nazionali di valutazione degli apprendimenti in matematica, in

funzione dello sviluppo professionale dei docenti in- e pre-servizio di tutti i gradi scolastici. Più nello specifico, il progetto intende promuovere un uso formativo, tanto a livello istituzionale quanto a livello di classe, di tutti i materiali prodotti nell'ambito della valutazione nazionale INVALSI, nonché delle buone pratiche didattiche che da essi ne possono scaturire. Tale approccio mira a favorire un impiego efficace, in funzione dell'apprendimento degli studenti, dei quadri concettuali di riferimento, delle prove predisposte per la valutazione, delle modalità di raccolta dei dati e dei risultati emersi.

Il principale risultato atteso del progetto consiste nello sviluppo di modelli formativi per lo sviluppo professionale dei docenti destinati a insegnanti di matematica, sia in formazione iniziale sia in servizio, volti all'accrescimento delle conoscenze specialistiche per l'insegnamento della matematica così come inquadrare nel modello teorico Mathematics Teacher Specialized Knowledge (MTSK) di Carrillo-Yañez e colleghi (2018). Per una progettazione consapevole e informata dei modelli formativi, è stata condotta un'indagine sui beliefs – intesi come credenze, convinzioni e assunzioni implicite degli insegnanti relative all'insegnamento, all'apprendimento e alla valutazione della matematica – e sulle conoscenze specialistiche degli insegnanti relativamente ai processi di insegnamento e apprendimento della matematica in generale e alla valutazione e alle valutazioni su larga scala in particolare, distinguendo tra dimensioni di conoscenza specialistica e dimensioni riconducibili ai beliefs professionali. Lo strumento di indagine, un questionario costituito da domande a scelta multipla, domande aperte e domande su scala Likert, è stato progettato anche al fine di rilevare, attraverso l'analisi delle motivazioni fornite, elementi riconducibili ai beliefs degli insegnanti in merito agli errori degli studenti e al ruolo della valutazione, ed è stato somministrato a insegnanti e futuri insegnanti di scuola primaria, scuola secondaria di primo e di secondo grado. Come vedremo tramite un esempio, l'analisi dei quesiti e delle risposte degli insegnanti ha messo in luce risultati rilevanti in diverse direzioni e, in particolare, per quanto riguarda l'interpretazione e la consapevolezza delle cause degli errori degli studenti.

In questo contributo ci interroghiamo in particolare su quali interpretazioni degli errori emergano dalle risposte degli insegnanti e su come

tali interpretazioni possano essere lette come indicatori dei loro beliefs professionali.

2. Analisi di alcuni risultati del questionario e riflessioni finali

I ricercatori hanno scelto di inserire nel questionario per gli insegnanti domande sul seguente quesito (Fig. 1), presente nelle prove INVALSI di matematica per il grado 5, perché mostra alcuni possibili errori legati alle rappresentazioni dei numeri razionali sulla retta dei numeri. Come messo in luce dalla letteratura (si veda, ad esempio, De Wolf *et al.*, 2014), gli errori possono essere dovuti a difficoltà di natura semantica e sintattica legate all'interpretazione del simbolo di frazione. Nello specifico l'opzione A potrebbe identificare gli studenti e le studentesse che collocano la frazione a metà del segmento con estremi 2 e 3, l'opzione B potrebbe identificare gli studenti e le studentesse che interpretano la frazione $\frac{3}{2}$ come tre e mezzo e l'opzione D potrebbe identificare gli studenti e le studentesse che identificano la frazione $\frac{3}{2}$ con 3,2. Dall'analisi delle percentuali di risposta si vede che solo il 17% circa degli studenti del campione nazionale risponde correttamente (questa era stata la percentuale di risposta corretta più bassa di tutta la prova di matematica di quell'anno). Le opzioni non corrette hanno ottenuto percentuali di scelta circa tra il 23% e il 33%.

Le difficoltà degli studenti nell'ordinare e posizionare i numeri razionali sulla linea dei numeri, soprattutto se rappresentati come frazioni, sono state ampiamente studiate e possono riguardare l'interpretazione del valore delle cifre e del segno di frazione (Behr & Bright, 1984; Ni & Zhou, 2005; Saxe *et al.*, 2007), come nelle opzioni A, B e D del quesito INVALSI (Fig. 1). Nel quesito sono inoltre indicati i numeri su delle rette graduate, ossia costituite da una linea e da una scala che deve essere interpretata e gestita. Come sottolineato da De Wolf e colleghi (2014), sulla linea dei numeri sono particolarmente visibili alcune difficoltà legate alla gestione delle diverse rappresentazioni dei numeri razionali, per quanto riguarda il confronto e l'ordinamento dei numeri

D25. La maestra chiede di rappresentare sulla retta dei numeri il numero $\frac{3}{2}$. Solo una di queste rappresentazioni è corretta. Quale?

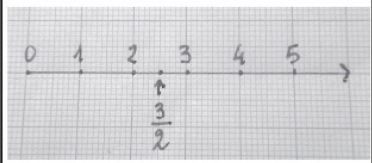
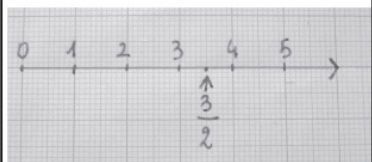
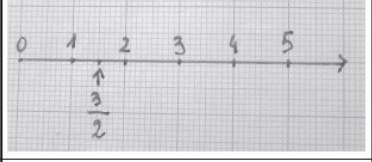
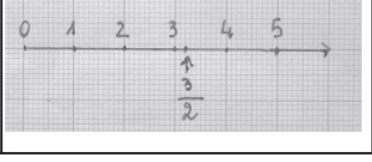
A. ☐	
B. ☐	
C. ☐	
D. ☐	

Fig. 1 – Quesito D25, Prove INVALSI di matematica per il grado cinque, 2018.

razionali sia in forma di frazione, sia in forma decimale. Come già anticipato, il quesito è stato inserito nel questionario rivolto ai docenti di scuola primaria, ed è stato chiesto loro di individuare quale, nella loro opinione, fosse l'opzione errata più frequente a livello nazionale e di motivare la scelta.

Di seguito riportiamo i risultati dell'analisi qualitativa delle risposte dei docenti, condotta attraverso l'analisi tematica (Cohen *et al.*, 2018). Hanno risposto al questionario 128 docenti, di cui 86 dichiarano di aver insegnato matematica in una classe quinta. Di questi, 67 docenti (il 52,3% dei rispondenti) indicano l'opzione B come quella maggiormente scelta, 32 docenti (25% dei rispondenti) indicano l'opzione D e 24 docenti (18,75%) l'opzione A. Infine 7 docenti rispondono «non lo so» o indicano più di un'opzione di risposta. Ciò che risulta particolarmente interessante è l'interpretazione degli errori da parte dei docenti. L'analisi ha portato alla creazione di sette macrocategorie legate alla tipologia di errore che, secondo i docenti, gli studenti e le studentesse compiono nell'affrontare il quesito.

to proposto; tali categorie consentono di inferire elementi relativi ai beliefs degli insegnanti circa la natura degli errori e i processi di apprendimento sottostanti.

La maggior parte dei docenti (41, circa un terzo dei rispondenti) fa effettivamente riferimento a una possibile difficoltà degli studenti e delle studentesse nella conversione tra la rappresentazione del numero in forma di frazione e la rappresentazione dello stesso sulla retta numerica. Queste risposte sono state raggruppate nella categoria “Conversione tra frazione e retta”. Fanno parte di questa categoria per esempio le risposte

«Secondo me l'opzione sbagliata più scelta che gli alunni possono aver scelto è la risposta B perché considerano 3 parti di linea e $1/2$.»

«D perché gli alunni possono associare il denominatore al numero dei quadretti e il numeratore al numero intero sulla retta.»

Notiamo che questa categoria è trasversale tra chi sceglie come distrattori A, B o D. In relazione al distrattore B, alcuni insegnanti notano come la lettura della frazione come “tre mezzi” possa essere, secondo loro, la ragione per l'errato comportamento. Per esempio, un insegnante afferma

«La B perché in Italia purtroppo anche la lettura della frazione crea fraintendimenti. Leggendo “tre mezzi” i bambini prima cercano il 3 nella linea dei numeri e poi la sua metà. Se leggessimo (come in altri paesi) “due di tre” forse sarebbe più intuibile il concetto.»

Tredici docenti indicano invece una difficoltà a gestire la “Conversione tra frazione e numero decimale”. Fanno parte di questa categoria le risposte che fanno riferimento a una conversione decimale errata o alla confusione tra rappresentazione frazionaria e decimale, in cui la linea di frazione non viene interpretata come divisione, come per esempio:

«La risposta D; perché molti alunni trasformano $3/2$ in 3,2 senza ricordare i passaggi o le strategie per trasformare la frazione in numero decimale e viceversa.»

«D, perché hanno confuso frazione con numero de-

cimale.»

La categoria raccoglie risposte relative ai distrattori B e D.

La terza categoria si intitola “Lettura parziale della frazione” e raccoglie quelle risposte che fanno riferimento al fatto che gli studenti e le studentesse prendono in considerazione solamente una parte specifica della frazione (come il numeratore o il denominatore), non riuscendo quindi a cogliere la relazione tra 3 e 2. Le quindici risposte che compongono questa categoria sono relative a tutti e tre i distrattori. Per esempio:

«Secondo me l'opzione più scelta è la B perché il 3 intero richiama il 3 del numeratore.»

«Penso che la risposta sbagliata scelta a livello nazionale sia la D in quanto si sono lasciati guidare dal 3 al numeratore.»

La quarta categoria è stata nominata “Somiglianza tra frazione e numeri sulla retta”. Le undici risposte qui raggruppate spiegano la scelta errata del distrattore con il fatto che gli studenti e le studentesse si concentrino sulle cifre 3 e 2, e sulla loro presenza sulla retta numerica. Anche in questo caso, quindi, non viene considerata la relazione tra 3 e 2. Fanno parte di questa categoria per esempio le risposte:

«La A, perché potrebbero confondere numeratore e denominatore con i numeri interi.»

«D, perché tiene conto dei numeri che l'alunno “vede” ma non della loro relazione (rapporto).»

La quinta categoria fa riferimento al fatto che gli studenti e le studentesse scelgono l'opzione sbagliata perché rispondono in maniera veloce o affrettata, senza fermarsi a ragionare. La categoria è stata nominata “Lettura affrettata” e raccoglie nove risposte, relative a tutti e tre i distrattori, come per esempio:

«La A. Perché da una lettura affrettata può trarre in inganno.»

La sesta categoria, “Conoscenza delle frazioni”, raccoglie le risposte che identificano la causa

degli errori degli studenti e delle studentesse con mancate conoscenze delle frazioni. Per esempio:

«Credo la D perché la maggior parte dei ragazzi sa “tutto” sulle frazioni ma non ne coglie il vero significato.»

La categoria contiene tre risposte relative ai distrattori B e D.

La settima categoria è stata intitolata “Situazione non standard” e contiene una sola risposta:

«La A, perché si ragiona poco solitamente con questo tipo di argomenti e gli esercizi dei libri non sono fatti in questo modo, quindi l'alunno si sente speso.»

Riportiamo infine che 27 insegnanti non motivano la loro scelta, o indicano «non lo so».

In questo contributo abbiamo mostrato come l'analisi di un item INVALSI relativo alla rappresentazione dei numeri razionali sulla retta numerica ha messo in luce le interpretazioni degli errori degli studenti e delle studentesse da parte degli insegnanti. Le risposte sono state classificate in diverse categorie tematiche che sono in linea con i risultati della ricerca. I risultati e le analisi delle informazioni raccolte tramite il questionario somministrato agli insegnanti hanno portato alla progettazione e allo sviluppo di percorsi di formazione per lo sviluppo professionale degli insegnanti mirati anche a promuovere una riflessione critica sui beliefs degli insegnanti e sul loro intreccio con le conoscenze specialistiche necessarie per l'insegnamento della matematica. Questa fase del progetto è in corso di sviluppo. L'analisi riportata mette in luce come le valutazioni su larga scala, talvolta percepite unicamente come strumenti di rendicontazione esterna, possano invece rappresentare una risorsa significativa per la formazione degli insegnanti di matematica. Infatti, l'analisi delle risposte fornite dagli insegnanti al questionario, in particolare rispetto all'interpretazione degli errori degli studenti in quesiti INVALSI, evidenzia come la riflessione sui dati possa favorire lo sviluppo di consapevolezza non solo rispetto agli errori degli studenti, ma anche rispetto ai propri beliefs professionali. Questo può portare a un utilizzo dei dati INVALSI come strumento per sviluppare riflessioni su quali conoscenze specialistiche siano necessarie

per supportare i processi di apprendimento lavorando anche in un'ottica di valutazione formativa. Il progetto propone un approccio integrato tra valutazione, ricerca e formazione, volto a rafforzare le competenze professionali degli insegnanti e a migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento della matematica.

Bibliografia

- Behr, M., & Bright, G.** (1984). *Identifying fractions on number lines*. Paper presented at the meeting of the American Educational Association, New Orleans.
- Campbell, C., & Levin, B.** (2009). Using data to support educational improvement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 47-65.
- Carrillo-Yañez, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L. C., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., Vasco, D., Nielka, R., Pablo, F., Álvaro, A. G., Ribeiro, M., & Muñoz-Catalán, M. C.** (2018). The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, 20(3), 236-253. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981> [Accessed 09.03.2026].
- Cohen L., Manion L., & Morrison K.** (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge
- Coles, A., Rodríguez-Muñiz, L. J., Chee Mok, I. A., Ruiz, A., Karsenty, R., Martignone, F., Osta, I., Ferretti, F., & Nguyen, T. T. A.** (2023). Teachers, Resources, Assessment Practices: Role and Impact on the Curricular Implementation Process. In Y. Shimizu, & R. Vithal (Eds.), *Mathematics Curriculum Reforms Around the World* (pp. 291-322). Cham: Springer. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-031-13548-4_18 [Accessed 09.03.2026].
- De Wolf, M., Rapp, M., Bassok, M., & Holyoak, K. J.** (2014). Semantic alignment of fractions and decimals with discrete versus continuous entities: A textbook analysis. In B. Bello, M. Guarini, M. McShane, & B. Scassellati (Eds.), *Proceedings of the 36th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 2133-2138). Austin: Cognitive Science Society.
- Doig, B.** (2006). Large-scale mathematics assessment: looking globally to act locally. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(3), 265-288.
- Eurydice** (2016). *La valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni Paesi europei*. Firenze: Eurydice Italia. Retrieved from <https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/la-valutazione-delle-scuole-in-europa-politiche-e-approcci-in-alcuni-paesi-europei/> [Accessed 09.03.2026].
- Ferretti, F., & Bolondi, G.** (2019). This cannot be the result! The didactic phenomenon “the Age of the Earth”. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 52(2), 194-207.
- Ferretti, F., Martignone, F., & Santi, G.** (2022). Analysis of standardized tests and pre-service teacher education: reflections on developed teachers’ specialized knowledge. In J. Hodgen, E. Geraniou, G. Bolondi, & F. Ferretti (Eds.), *Proceedings of the Twelfth Congress of European Research in Mathematics Education (CERME12)*. Bozen-Bolzano, Italy: ERME/Free University of Bozen-Bolzano.
- Gambini, A., Desimoni, M., & Ferretti, F.** (2022). Predictive tools for university performance: an explorative study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 55(3), 691-717. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.2022794> [Accessed 09.03.2026].
- INVALSI** (2018). *Quadro di riferimento delle prove di INVALSI di matematica*. Retrieved from https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_MATEMATICA.pdf [Accessed 09.03.2026].
- Ni, Y., & Zhou, Y-D.** (2005). Teaching and learning fraction and rational numbers: the origins and implications of whole number bias. *Educational Psychologist*, 40, 27-52.
- Saxe, G. B., Shaughnessy, M. M., Shannon, A., Langer-Osuna J., Chinn, R., & Gearhart, M.** (2007). Learning about fractions as points on a number line. In P. Elliot, W. G. Martin, & M. E. Strutchens (Eds.), *NCTM Sixty-ninth Yearbook*. Reston: NCTM.
- Spagnolo, C., Capone, R., & Gambini, A.** (2021). Where do students focus their attention on solving mathematical tasks? An eye tracker explorative study. In M. Inprasitha, N. Changsri, & N. Boonsena (Eds.), *Proceedings of the 44th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 89-96). Bristol: Psychology of Mathematics Education.
- Suurtamm, C., Thompson, D. R., Kim, R. Y., Moreno, L. D., Sayac, N., Schukajlow, S., Silver, E., Ufer, S., & Vos, P.** (2016). *Assessment in mathematics education: Large-scale assessment and classroom assessment*. Cham: Springer.

Avviare la costruzione dello 0-6: una Ricerca-Formazione con insegnanti, educatrici e coordinatrici del Comune di Brescia

Starting the construction of 0-6: A Research-based Teacher Professional Development with teachers, educators and coordinators from the Municipality of Brescia

Donatella Savio^{1,2}, Anna Bondioli
Università di Pavia

Claudia Lichene
Università di Bergamo

Sintesi

Viene presentata una Ricerca-Formazione svolta con tutte le figure educative 0-6 (educatrici di servizi 0-3, insegnanti di scuola dell'infanzia e coordinatrici) del Comune di Brescia. Il progetto, articolato in due annualità (2021-2023), intendeva rispondere alla finalità di promuovere la co-costruzione partecipata di una cultura pedagogica che tenesse conto sia di quanto previsto dal D.L. 65/2017 sull'istituzione del sistema integrato 0-6 e dal documento ministeriale delle *Linee pedagogiche 0-6*, sia delle specificità identitarie del territorio bresciano. Con riferimento all'approccio di Ricerca-Formazione delineato dal CRESPI, sono state messe in campo

strategie formative finalizzate all'empowerment professionale e basate sulla riflessione, il confronto, la collaborazione tra educatrici, insegnanti e coordinatrici con i ricercatori-formatori nel ruolo di facilitatori del processo. La descrizione della struttura e delle modalità di realizzazione del percorso è seguita dalla presentazione di alcuni esiti attraverso l'analisi dei micro-progetti ri-elaborati dai gruppi di lavoro e di due focus group realizzati con le coordinatrici.

Parole Chiave: Sistema integrato 0-6; Coerenza pedagogica; Ricerca-Formazione.

¹ donatella.savio@unipv.it.

² Anna Bondioli ha scritto i paragrafi 1 e 4; Claudia Lichene il paragrafo 2; Donatella Savio il paragrafo 3.

Abstract

A Research-based Teacher Professional Development project carried out with all educational operators (educators of services for 0-3-year-olds, preschool teachers, and coordinators) in the Municipality of Brescia is presented. The project, divided into two years (2021-2023), aimed to promote the participatory co-construction of a pedagogical culture that took into account both the provisions of Legislative Decree 65/2017 on the establishment of the integrated 0-6 system and the ministerial document on Pedagogical Guidelines 0-6, as well as the specific characteristics of the Brescia area. With reference to the Research-based Teacher Professional Development approach outlined by CRESPI, training

strategies aimed at professional empowerment were implemented, based on reflection, discussion, and collaboration among educators, teachers, and coordinators, with researchers serving as facilitators of the process. The description of the structure and implementation of the program is followed by the presentation of some results through the analysis of micro-projects reworked by the working groups and two focus groups carried out with the coordinators.

Keywords: Integrated 0-6 system; Pedagogical coherence; Research-based Teacher Professional Development.

1. La cornice teorica e metodologica

L'articolo presenta una Ricerca-Formazione che ha coinvolto negli anni scolastici 2021-2022 e 2022-2023 tutti gli operatori dei servizi e delle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia allo scopo di avviare un percorso di sensibilizzazione alle tematiche proprie del sistema integrato 0-6 da un punto di vista pedagogico. La realizzazione di tale sistema, istituito nel 2017 con il D.L. 65, è infatti un processo complesso che richiede un notevole sforzo progettuale da parte di tutti coloro che hanno a cuore la qualità dei contesti educativi dei bambini prima del loro ingresso nella scuola primaria, in primis educatori e insegnanti. In questo quadro il Documento delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, elaborato da un'apposita Commissione ed emanato dal MIUR nel 2021, risulta uno strumento particolarmente utile in quanto fornisce una serie di indicazioni

per avviare e impostare l'integrazione tra i servizi per i bambini da 0 a 3 anni e le scuole dell'infanzia. Vi si chiarisce che l'integrazione va intesa in termini di "coerenza educativa", cioè di una continuità intenzionalmente progettata tra educatori e insegnanti per far sì che le esperienze dei bambini possano crescere e arricchirsi nel tempo da un punto di vista evolutivo, e si prospetta la costruzione del sistema integrato 0-6 da un punto di vista educativo, come un'impresa complessa, di non facile realizzazione, perché chiede di abbandonare modalità routinarie di concepire il ruolo dei contesti educativi per l'infanzia e avventurarsi nella costruzione di qualcosa di inedito e nuovo. Il Documento suggerisce che la formazione congiunta tra educatori dello 0-3 e insegnanti del 3-6 possa configurarsi come un dispositivo cruciale per superare le difficoltà e avviare a so-

luzioni condivise. Segnala anche che tale formazione, avendo una finalità non tanto informativo-conoscitiva, quanto orientata operativamente alla realizzazione di percorsi integrati, richiede la messa in atto di processi di conoscenza reciproca tra servizi e scuole, di confronto per giungere a condividere un linguaggio comune, di riflessione sulla coerenza dell'impostazione pedagogica tra nido e scuola dell'infanzia allo scopo di immaginare e realizzare percorsi che, senza azzerare le differenze, siano, per impostazione, all'insegna della continuità.

Questo tipo di formazione richiede pertanto l'utilizzo di metodologie formative peculiari all'insegna del protagonismo degli operatori educativi. L'approccio della Ricerca-Formazione, così come definito dal CRESPI, Centro interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità degli Insegnanti (Asquini, 2018), a sua volta ispirata a precedenti studi di ricercatori dell'Università di Pavia sulla valutazione formativa di contesto, la qualità negoziata e la promozione dall'interno (Bondioli, 2015), propone una modalità di fare ricerca in collaborazione tra ricercatori, in veste di formatori esperti, e gruppi di insegnanti, allo scopo di far emergere problemi nati dalla pratica educativa, indagarli con un approccio riflessivo (Dewey, 1933) e lavorare per trovare soluzioni "situate", adeguate cioè alla situazione contestuale cui si riferiscono. Si tratta di un approccio che trova il proprio fondamento nel principio democratico di dar voce e potere a tutti coloro che sono implicati in un progetto, in un servizio, in una realtà educativa indipendentemente dalla loro posizione gerarchica all'interno dell'istituzione, e che concepisce la formazione come un lavoro di ricerca per la soluzione di problemi situati. L'approccio, volto all'empowerment professionale degli operatori scolastici, prevede la messa in campo di strategie formative specifiche basate sulla riflessione, il confronto, la collaborazione tra insegnanti e ricercatori-formatori in veste di facilitatori del processo.

La prima di queste strategie è la *riflessione* all'insegna della circolarità tra azione, progettualità, miglioramento. La riflessione nasce dalla percezione della problematicità dell'esperienza, dalla necessità di affrontarla con mente aperta, scevra da pregiudizi, ed è volta all'indagine e alla

soluzione di problemi nati dalla pratica educativa. Può avere come oggetto la prassi educativa già realizzata allo scopo di orientare quella futura attraverso le domande "perché faccio quello che faccio?" e "come potrei farlo meglio?"; può configurarsi come ricerca di elementi (conoscenze, esperienze, strumenti) che possano chiarire una situazione complessa; può assumere la forma di un'ipotesi progettuale da verificare nella pratica. In ogni caso si tratta di una riflessione che tiene insieme teoria e prassi, che non esclude l'una a scapito dell'altra.

La seconda è il *confronto*. In ambito educativo la riflessione, intesa come ricerca nata dalla prassi, non è un compito individuale poiché richiede il confronto tra i partecipanti nella forma del dialogo tra pari e della negoziazione per giungere a posizioni e a soluzioni condivise.

La terza è l'*orientamento all'azione*. La riflessione e il confronto hanno un significato prospettico, di orientamento intenzionale e consapevole verso azioni educative sempre più idonee a sostenere la crescita dei bambini nei contesti educativi concreti e situati. La progettualità è dunque un'altra caratteristica della metodologia adottata.

Infine, il *ruolo del ricercatore-formatore*. In questo processo il ricercatore-formatore risulta essere una figura strategica. Il suo compito è quello di accompagnare e facilitare l'intero percorso sostenendone i diversi passi, promuovendo la partecipazione, il confronto, la riflessione dei partecipanti, e lavorando per fare emergere pedagogie latenti e ipotesi di lavoro, favorire valutazioni ragionate delle esperienze fatte, sostenere processi di verifica, fornire strumenti di lavoro.

2. Il percorso di formazione

Il percorso di ricerca e formazione realizzato con educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche dei nidi e delle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia intendeva promuovere la co-costruzione partecipata di una cultura pedagogica dello 0-6 che tenesse conto di specificità identitarie di quel territorio. L'équipe³ che ha progettato il percorso condivideva i principi di fondo sottolineati nel paragrafo precedente e per rea-

3 Le referenti scientifiche del progetto sono state Anna Bondioli (Università di Pavia) e Donatella Savio (Università di Pavia); all'équipe di supervisione del percorso hanno partecipato Maja Antonietti (Università di Parma), Lucia Balduzzi (Università di Bologna), Roberta Cardarelli (Università di Modena e Reggio Emilia), e Claudia Lichene (PhD in Pedagogia Sperimentale).

lizzare la finalità dichiarata sono state progettate strategie fondate sul coinvolgimento, la partecipazione, su momenti di confronto e riflessione sostenuti e promossi da un facilitatore.

La formazione, di durata biennale (2021-2023), ha coinvolto 296 partecipanti (di cui 113 educatrici, 183 insegnanti di scuola dell'infanzia) e 11 coordinatrici pedagogiche. Educatrici e insegnanti sono state suddivise in 16 gruppi misti e territoriali (educatrici e insegnanti di istituzioni operanti nella stessa circoscrizione).

Gli stimoli riflessivi utilizzati per avviare il confronto su una possibile identità educativa dello 0-6 bresciano, attraverso la sollecitazione a dichiarare gli aspetti ritenuti importanti per la costruzione dello 0-6 e il grado della loro realizzazione nei contesti educativi in cui i partecipanti operavano, sono state due schede (una individuale e una di gruppo) tratte dall'item "Continuità" del TRA 0-64 (Bondioli *et al.*, 2017). L'item propone alcune affermazioni che individuano principi e "buone pratiche" trasversali a 0-3 e 3-6 rispetto alla continuità educativa. La scheda individuale chiedeva ai partecipanti di leggere con attenzione l'item e scegliere due affermazioni ritenute particolarmente importanti per la costruzione dello 0-6, motivando le scelte fatte ed esplicitando se quanto scritto nelle affermazioni fosse presente nella propria realtà lavorativa, portando un esempio in questo senso. La scheda di gruppo, da elaborare successivamente alla restituzione da parte del formatore degli esiti emersi dalla compilazione della scheda individuale, richiedeva un compito di contenuto analogo a quello proposto nel questionario individuale, ma differente rispetto alla modalità di svolgimento. Nello specifico, i punti di riferimento per elaborare la scheda di gruppo erano sia l'item Continuità del TRA 0-6, sia la restituzione dei dati proposta dal formatore sulla base delle schede individuali compilate dai corsisti. A partire da questa premessa, ciascun gruppo ha elaborato la scheda di sintesi individuando: due affermazioni che secondo il gruppo rappresentavano aspetti importanti per la "costruzione" dello 0-6; la motivazione delle scelte effettuate; uno degli esempi riportati nel documento di restituzione delle schede individuali che, secondo il gruppo, rappresentava meglio le circostanze concrete di

realizzazione di ciascuna affermazione scelta.

Le tappe del percorso sono state progettate con l'intento di tenere intrecciate formazione e supervisione delle coordinatrici pedagogiche con il lavoro nei gruppi di educatrici e insegnanti. A questo scopo, successivamente alla plenaria di avvio del percorso formativo, sono stati previsti 6 incontri con il gruppo delle coordinatrici: 4 precedenti l'inizio del percorso con insegnanti ed educatrici e 2 di supervisione che si sono alternati agli incontri con i gruppi di lavoro. Ciascun gruppo di insegnanti ed educatrici ha partecipato a 4 incontri, di cui 1 condotto dalla formatrice (il secondo, di restituzione degli esiti dei questionari individuali) e 3 dalle coordinatrici pedagogiche (il primo, dedicato alla presentazione e compilazione della scheda individuale; gli ultimi 2, dedicati alla compilazione della scheda di gruppo). La conduzione dei gruppi di lavoro è stata caratterizzata da una modalità basata sull'approccio della promozione dall'interno (Bondioli, 2015; Savio, 2013).

Successivamente all'incontro di restituzione finale della prima annualità, con la ripresa dei passi del percorso e degli esiti dei questionari individuali e di gruppo, l'équipe di supervisione ha elaborato gli elementi dai quali partire per riprogettare il percorso del nuovo anno.

Un primo elemento è rappresentato dall'analisi dei dati emersi dall'elaborazione delle schede individuali sull'item Continuità; analisi che ha evidenziato che gli aspetti scelti come importanti per la realizzazione della continuità 0-6 erano anche quelli che i partecipanti dichiaravano come meno consolidati nei diversi contesti educativi. Gli aspetti più scelti e considerati poco realizzati sono stati letti come espressione di esigenze formative dei gruppi.

Il secondo elemento è rappresentato dall'analisi delle risposte date al questionario di gradimento sulla formazione, proposto dall'amministrazione; passaggio, questo, che ha offerto la possibilità di far emergere punti di forza e criticità del percorso, in modo da ripensarlo dando maggior valore alla partecipazione fin dalle prime fasi di progettazione.

Nella seconda annualità, si è mantenuto l'intreccio tra supervisione e formazione delle coordinatrici con il lavoro nei gruppi, mentre si è

4 Lo strumento è costituito da 10 indicatori riguardanti i "principi" relativi alle idee pedagogiche di riferimento e le "buone pratiche" che rappresentano le situazioni concrete nelle quali si realizzano i principi. In particolare, i 10 indicatori riguardano: 1. Inserimento, 2. Relazione educativa, 3. Tempi e ritmi della giornata educativa, 4. Spazi, 5. Gioco, 6. Attività di apprendimento, 7. Rapporto con le famiglie, 8. Cooperazione tra operatori, 9. Progetto pedagogico annuale, 10. Continuità.

incentivata la partecipazione di coordinatrici, insegnanti ed educatrici ai momenti progettuali. Durante i primi 2 incontri con le coordinatrici, le formatrici hanno ripreso le affermazioni risultate più scelte dai singoli partecipanti ma meno realizzate nei contesti di lavoro, presentando e discutendo possibili microprogetti utili a rispondere alle esigenze formative così emerse. Ogni coordinatrice ha quindi presentato al “proprio” gruppo di educatrici e insegnanti le affermazioni scelte e i microprogetti ad esse collegate, sollecitando il dialogo e il confronto per definirne uno proprio. Successivamente, le coordinatrici, in due incontri con le formatrici, hanno discusso l’esito del confronto con i gruppi di lavoro arrivando a stabilire i microprogetti che ogni gruppo avrebbe sviluppato. Ciascun gruppo di educatrici e insegnanti ha quindi avuto 5 incontri a disposizione per definire e realizzare il proprio microprogetto (il primo e l’ultimo incontro con la formatrice; il secondo e il quarto con la coordinatrice; il terzo in autogestione). L’incontro conclusivo è stato un’ulteriore occasione di protagonismo delle partecipanti che, in un momento assembleare allargato a tutto lo 0-6 bresciano, hanno potuto presentare i singoli microprogetti e il significato che ha avuto il percorso realizzato.

3. Alcuni esiti del percorso

Per sondare se e in che misura il percorso sia riuscito ad avviare la costruzione di una prospettiva pedagogica trasversale e identitaria nello 0-6 bresciano, può essere utile considerare due tipi di fonti: le presentazioni dei 16 microprogetti all’incontro assembleare finale e due focus group realizzati con le coordinatrici nella prima parte dell’anno scolastico 2023/24, cioè quello successivo al termine del percorso⁵.

Riguardo alla prima fonte, va precisato che ogni gruppo ha presentato il proprio microprogetto toccando tre questioni: le ragioni per cui aveva scelto quel progetto, le modalità con cui lo aveva realizzato, gli aspetti positivi e le criticità della realizzazione. L’analisi delle risposte a quest’ultima domanda permette di portare in evidenza alcuni aspetti interessanti e trasversali in rapporto alle finalità perseguite (cfr. Bondioli & Savio, 2025).

In molti progetti viene sottolineato l’aspetto della conoscenza tra educatrici e insegnanti, resa possibile grazie a incontri di confronto sulle rispettive pratiche educative e attraverso occasioni di osservazioni reciproche nei contesti operativi. In quasi tutti i progetti si richiama l’avvio della costruzione di una coerenza educativa, attraverso l’approfondimento dei principi presi a riferimento e del significato attribuito a termini cruciali per l’agire educativo (ad es. autonomia), con la definizione di un linguaggio condiviso. Emerge anche la valorizzazione delle differenze, cioè delle discontinuità tra nidi e scuole dell’infanzia, ma anche tra colleghe, considerate fonte di ricchezza per un mettersi in continuità e non interpretate come omologazione. Inoltre, tutti i progetti sono caratterizzati da una messa a punto accurata di strumenti e pratiche; quest’aspetto risulta inatteso, nel senso che non è stato uno degli obiettivi esplicitamente perseguiti con il percorso. Un altro aspetto inatteso concerne il fatto che in molti casi le criticità indicate riguardano problemi relativi alla realizzazione dei progetti, spesso accompagnata da una proposta di riprogettazione puntuale. In sostanza, l’esame dei punti critici è stato realizzato come una valutazione formativa, dove il progetto viene appunto valutato con l’obiettivo di migliorarlo. Entrambi gli aspetti inattesi possono essere letti come l’espressione di un modo di procedere da ricercatore, che prevede, secondo la prospettiva deweyana (Dewey, 1933), l’individuazione e precisazione di un problema (il tema affrontato con il progetto), la messa a punto dettagliata di un’ipotesi di soluzione (gli strumenti e le pratiche messe alla prova con il progetto) e la verifica della corrispondenza tra esiti attesi ed esiti ottenuti (l’analisi delle criticità e la riprogettazione). Su queste basi, si può ipotizzare che l’aver impostato l’intero percorso come una Ricerca-Formazione abbia favorito una ricaduta nei partecipanti anche sul piano dell’acquisizione di un atteggiamento professionale improntato alla ricerca. Un ultimo aspetto presente nei progetti in maniera più implicita, ma trasversale, è un vissuto diffuso di protagonismo che esprime una partecipazione attiva nella forma del “noi”; sembra dunque che ogni gruppo sia arrivato a considerare il microprogetto scelto come il “proprio” microprogetto.

In definitiva, l’analisi proposta sembra segnalare l’avvio della costruzione di una coerenza

⁵ Per un approfondimento cfr. Bondioli e Savio (2025).

educativa nello 0-6 bresciano, un processo caratterizzato dal protagonismo dei partecipanti, in linea con le finalità perseguite dal percorso di Ricerca-Formazione.

I due focus group sul percorso confermano quanto messo in luce con l'analisi dei microprogetti, oltre ad apportare elementi ulteriori rispetto al possibile impatto del percorso formativo stesso⁶. Le coordinatrici riferiscono di un superamento di posizioni preconcepite tra insegnanti ed educatrici, accompagnato dal riconoscimento professionale reciproco e dalla consapevolezza che sia necessaria una convergenza di visioni e di linguaggio perché si possa realizzare lo 0-6. Insomma, la continuità ha cominciato a essere concepita come coerenza educativa: è possibile proporre ai bambini esperienze discontinue (tra nido e scuola dell'infanzia), ma coerenti sul piano educativo e perciò in continuità. Emerge la percezione che tutto ciò abbia dato nuova forza e significatività ai progetti di continuità educativa, attivando una riflessione anche rispetto alla continuità con la scuola primaria. Guardando al futuro, le coordinatrici sottolineano la necessità di mettere in campo occasioni affinché quanto è stato avviato possa svilupparsi e "tenere", cioè occasioni per pensare i gruppi di lavoro, e fare in modo che essi si pensino, non come separati, ma come parte di un sistema che si attiva in modo sinergico.

Altri temi toccati riguardano i benefici per i bambini e per i genitori. Relativamente ai primi, l'incrocio e la contaminazione di sguardi tra educatrici e insegnanti permettono di vedere più chiaramente le loro potenzialità e di calibrare le proposte educative in modo da rispettare le loro caratteristiche personali, la loro storia, i loro passaggi evolutivi nei momenti di transizione da un contesto all'altro. Rispetto ai secondi, il fatto che possano far riferimento a un sistema costruito sulla coerenza educativa, e quindi coeso, può farli sentire meno disorientati e più tranquilli nei momenti del passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia. In ultimo, le coordinatrici portano in evidenza le difficoltà che hanno incontrato lungo il percorso formativo in relazione principalmente al doppio ruolo che è stato loro richiesto di assumere nei momenti di conduzione dei gruppi senza la presenza del formatore: coordinatrici, ma

anche formatrici allineandosi nel possibile a un approccio di ricerca partecipata e di promozione dall'interno. Un compito ritenuto impegnativo, difficile, ma anche stimolante e formativo.

4. Conclusioni e prospettive

Rispetto al futuro va ricordata la domanda espressa dalla responsabile dei servizi e delle scuole comunali bresciane alla fine del percorso «Un cerchio che si chiude o nuove piste di lavoro che si aprono?» (Bondioli & Savio, 2025, p. 107). La responsabile così riassume le proposte per il futuro emerse dai focus group:

«Perché non si disperda quanto è stato acquisito, il sistema va implementato con azioni di supporto tra cui: la promozione di momenti di progettazione congiunta tra servizi all'interno dei circoli, la formazione integrata rivolta alle diverse figure educative, il riconoscimento del protagonismo delle diverse figure coinvolte. Per affrontare la nuova sfida di costruire lo 0-6 cittadino in dialogo con tutti i servizi per l'infanzia dell'ambito territoriale» (Bondioli & Savio, 2025, p. 108).

Oltre a quanto indicato dalle coordinatrici, come supervisione scientifica dell'esperienza riteniamo oltremodo importante per la diffusione di una cultura 0-6 il coinvolgimento nella costruzione del sistema integrato 0-6 anche dei contesti 0-3 e 3-6 di altri enti gestori e delle scuole dell'infanzia dello Stato, attraverso nuove forme di scambio e formazione congiunte. Dal punto di vista metodologico e della Ricerca-Formazione riteniamo particolarmente rilevante analizzare e valutare l'approccio formativo realizzato sulla base degli indicatori proposti dal CRESPI utilizzando il SARF, uno strumento da poco pubblicato (cfr. Dodman *et al.*, 2025, pp. 119-173).

⁶ I focus group sono stati progettati dalle responsabili scientifiche del percorso e condotti da Mariella Bocca, responsabile di Settore dei Servizi educativi per l'infanzia 0-6 anni di Brescia.

Bibliografia

- Asquini, G.** (Ed.) (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A.** (2015). “Promuovere dall’interno”: un’estensione dell’approccio del “valutare, riflettere, restituire”. In A. Bondioli & D. Savio (Eds.), *La valutazione di contesto nei servizi per l’infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 41-56). Parma: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., Savio, D., & Gobetto, B.** (2017). *TRA 0-6*. Bergamo: Edizioni Zeroseiup.
- Bondioli, A., & Savio, D.** (Eds.) (2025). *Lavorare per lo 0-6*. Bergamo: Edizioni Zeroseiup.
- Dewey, J.** (1969). *Come pensiamo*. Scandicci: La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1933).
- Dodman M., Cardarello R., Damiani, V., & Ciani A.** (Eds.) (2025). *La ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.
- Savio, D.** (2013). La valutazione come “promozione dall’interno”. *RELAdeI*, 2(2), 70-85.

Educazione all'aperto e servizi per l'infanzia: tra innovazione didattica, sviluppo professionale e competenze green

Outdoor education and early childhood services: Between educational innovation, professional development, and green competences

Michela Schenetti¹

Università di Bologna

Maja Antonietti^{2,3}

Università di Parma

Sintesi

Il contributo esplora il tema dell'educazione all'aperto come risposta pedagogica alla crescente distanza tra infanzia e natura, in coerenza con l'Agenda 2030 e il quadro europeo delle Green Comp. Dopo un breve richiamo alla letteratura internazionale, presenta alcune esperienze di Ricerca-Formazione (R-F), tra cui il progetto triennale "La scuola in natura", che coinvolge Università di Bologna, CEAS (Centri di educazione alla Sostenibilità ambientale) ed enti scolastici per sostenere lo sviluppo professionale di educatori ambientali e insegnanti attraverso metodologie partecipative, strumenti meta-riflessivi e pratiche

didattiche outdoor integrate nel curriculum. L'analisi del workshop presentato al Convegno CRESPI mette in luce il ruolo cruciale della condivisione della domanda di ricerca e della documentazione nei processi di R-F. Il contributo riflette infine sulla sinergia tra scuole, educatori e territorio, mostrando come il legame con l'ambiente naturale possa trasformare l'educazione in chiave ecologica, partecipativa e sostenibile.

Parole Chiave: Infanzia; Educazione all'aperto; Ricerca-Formazione; Sviluppo professionale; Green Comp; Sostenibilità.

¹ Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", michela.schenetti@unibo.it.

² Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali, maja.antonietti@unipr.it.

³ Il contributo è frutto del lavoro condiviso tra le autrici; tuttavia, si attribuiscono a Schenetti i par. 1 e 2, ad Antonietti il par. 3.

Abstract

This contribution examines outdoor education as a pedagogical response to the growing disconnection between children and the natural environment, in alignment with the principles of the 2030 Agenda and the European framework for sustainability competences (GreenComp). Following a concise overview of the international literature, it presents several Research-based Teacher Professional Development (R-TPD) initiatives, including the three-year project “*School in Nature*”, developed through a collaboration between the University of Bologna, regional CEAS (Education Centers for Environmental Sustainability), and educational institutions. The project aims to support the professional development of environmental educators and teachers through

participatory methodologies, meta-reflective tools, and outdoor teaching practices integrated into the curriculum. The analysis of the workshop presented at the CRESPI Conference highlights the crucial role of shared research questions and documentation. The contribution ultimately reflects on the synergy among schools, educators, and local stakeholders, showing how a renewed connection with the natural environment can transform education in ecological, participatory, and sustainable directions.

Keywords: Childhood; Outdoor Education; Research-based Teacher Professional Development; Professional Development; Green Comp; Sustainability.

1. Le ragioni di una scelta

La diffusione di una generazione di bambini/e sempre più confinata in spazi pensati e costruiti da adulti è il risultato un modello culturale e pedagogico, ampiamente accettato, per cui uno stile di vita oltremodo protetto e caratterizzato da un alto consumismo porta alla convinzione che tutto si possa acquisire facilmente e rapidamente. Le azioni per lo più programmate dagli adulti ed il loro controllo orientato alla sicurezza conducono ad una diminuzione di autonomia e intraprendenza dei bambini/e, relegando l'infanzia ad una progressiva invisibilità, chiusa nelle case e nelle scuole, che va di pari passo con il peggioramento delle condizioni dell'ambiente. Uno degli allarmi più evidenti riscontrati nell'ultimo trentennio a livello internazionale, il “deficit di natura” (Louv, 2005), indica la crescente mancanza di contatto con il mondo naturale, relegando l'infanzia e l'adolescenza ad una progressiva invisibilità, che va di pari passo con il peggioramento delle condizioni dell'ambiente. Per invertire questa tendenza, una pista di lavoro riguarda la progettazione di

percorsi educativi capaci di riannodare il legame uomo-natura ri-accompagnando l'infanzia urbanizzata in ambienti naturali ricchi e complessi con l'obiettivo di guidarla verso una profonda conoscenza della complessità e un nuovo rispetto per la conservazione degli habitat naturali e della biodiversità. In questo senso si è in linea con l'*Agenda 2030* e con il documento *GreenComp* (2022).

Quella tra l'educazione e natura è una relazione lunga e articolata, che attraversa la storia della pedagogia e della didattica da molto tempo. Si tratta di una relazione discussa, problematizzata e sperimentata da moltissimi autori: ne sono esempi illustri, nella loro diversità, Rousseau, Fröbel, Baden Powell, Dewey, Lattier, Montessori, Pizzigoni. Una connessione che oggi appare ancora più necessaria e si sta rinnovando attraverso un incremento di ricerche, riflessioni e proposte che trovano sempre più spazio nella scena educativa, internazionale e nazionale. L'idea che sta alla base della proposta di educazione e didattica

all'aperto parte quindi dalla necessità di accompagnare le istituzioni scolastiche a considerare, in prospettiva ecologica, gli spazi oltre la scuola come contesti privilegiati per incoraggiare una prospettiva di sviluppo sostenibile (UNESCO, 2017), innovare le pratiche didattiche tradizionali attraverso il potenziamento di didattiche attive (Dewey, 1929; Freinet, 1972), garantire una dimensione di benessere dell'apprendere e sostenere la promozione delle competenze chiave europee. In questa direzione, il recupero della relazione con l'ambiente esterno risulta essere fondamentale per valorizzare i rapporti con il territorio (*learning landscape*), per ripensare la didattica oltre le mura della scuola e l'apprendimento oltre le discipline (Cardarello & Pintus, 2019; Castoldi, 2020) in piena connessione con il curriculum e il costrutto di competenza (Baldacci, 2010; Castoldi, 2016). La letteratura scientifica nazionale e internazionale si concentra sulla specifica capacità degli ambienti naturali di incidere positivamente sulla salute mentale, sul benessere e la qualità della vita di bambini e adulti (Humberstone *et al.*, 2016) segnalando come vi sia una relazione significativa fra *place-based learning* (Smith, 2002) e migliori esiti nell'apprendimento, nonché un generale sostegno allo sviluppo nell'infanzia (Kuo *et al.*, 2019). Inoltre, si evidenzia come i "setting naturali" possano essere promotori di cambiamento nelle pratiche degli insegnanti (Mygind, 2009) e come le caratteristiche dei luoghi abbiano influenze sulla progettazione didattica complessiva (Lynch & Mannion, 2016). Recenti ricerche empiriche sulle percezioni degli stessi (Lynch & Mannion, 2021; Schenetti, 2020) mettono in luce come la competenza del bambino possa essere maggiormente riconosciuta all'interno di spazi meno artificiali e più sfidanti, mentre la competenza dell'adulto, cambiando spazio di azione, possa uscire da schemi e consuetudini consolidate attraverso una didattica più orientata alla ricerca (Calonghi, 2017). In questo senso la didattica all'aperto sfida gli insegnanti a non limitarsi semplicemente ad aumentare le uscite didattiche, riprogettare e allestire spazi esterni o utilizzarli con più frequenza ma a ripensare globalmente il modello organizzativo della scuola, le caratteristiche dell'azione didattica dotandosi di strumenti di valutazione e monitoraggio (Schenetti & D'Ugo, 2020) alla luce della necessità di

educare a saper stare nel mondo (MIUR, 2018) e promuovere comportamenti responsabili, attivi e partecipativi (Legge 92/2019). I temi dell'*outdoor learning* e dell'*outdoor education* sono diventati recentemente oggetto di interesse nel sistema formativo nazionale. Sono infatti, più frequenti, anche in Italia, indicazioni orientate al privilegiare gli spazi all'aperto per svolgere attività didattica (INDIRE, 2021; MIUR, 2014) e far crescere una scuola caratterizzata al contempo da qualità ed equità, attraverso la promozione di relazioni significative tra le persone e con il territorio (De Bartolomeis, 1980). Ciò suggerisce di prestare attenzione ai vantaggi che l'educazione all'aperto potrebbe portare anche agli adulti in termini di formazione professionale, riflessione, ripensamento ed innovazione delle proposte educative e per estensione, portare benefici alla qualità complessiva della scuola.

2. Il progetto "La scuola in natura"

Una ricerca triennale, attualmente in corso, coordinata dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna in collaborazione con il CTR Educazione alla Sostenibilità di Arpa Emilia-Romagna si è sviluppata attorno al costrutto della Ricerca-Formazione. Tale percorso è collegato al progetto "La Scuola in Natura", realizzato dai CEAS (Centri di educazione alla Sostenibilità ambientale), in collaborazione con nidi, scuole dell'infanzia, primarie, secondarie e con enti locali, in attuazione al *Programma Triennale Informazione e Educazione alla Sostenibilità INFEAS 2020-2022* e si propone di implementare e consolidare in ambito didattico le opportunità offerte dall'ambiente naturale e dal territorio⁴. La ricerca supporta il progetto con l'obiettivo di investire sulle competenze professionali degli educatori ambientali in connessione con gli insegnanti per sostenere pratiche di educazione all'aperto in prospettiva sostenibile, inclusiva e coerente con le più recenti indicazioni internazionali e nazionali (Decreto 183/2024; Legge 92/2019; UNESCO, 2017) e promuovere esperienze formative che valorizzino un pensare

⁴ https://www.arpae.it/it/temi-ambientali/educazione_alla_sostenibilita/progetti-in-corso/la-scuola-in-natura.

radicato nell'esperienza sensibile e il diffondersi di una nuova cultura ecologica (Mortari, 2020). In conseguenza delle ragioni illustrate, la formazione e lo sviluppo della professionalità degli insegnanti e, più in generale, di coloro che operano nel mondo dell'educazione in una relazione attiva e continuativa con l'ambiente, come gli educatori ambientali, risultano oggi più che mai essenziali per attivare processi condivisi, partecipativi e solidi in linea con stili autenticamente ecologici di abitare il mondo.

2.1. La Ricerca-Formazione per sostenere le competenze degli educatori ambientali nella relazione con i servizi educativi e le scuole

L'approccio metodologico scelto è stato quello della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018; Schenetti, 2021) con lo scopo di attivare processi capaci di sostenere la crescita professionale degli educatori ambientali in relazione alla promozione di percorsi di formazione partecipativi rivolti ad insegnanti e orientati a promuovere competenze green per adulti e bambini attraverso l'implementazione di pratiche educative e didattiche attive all'aperto, la diffusione di strumenti metariflessivi e l'allestimento di contesti educativi e scolastici all'aperto (Antonietti *et al.*, 2022; Schenetti, 2022). Il percorso ha coinvolto una trentina di educatori ambientali dei CEAS regionali che sono stati sensibilizzati sul tema della mediazione didattica per costruire, collaborando con i ricercatori dell'università, un «modello formativo a cascata» pensato per «formare e accompagnare educatori e insegnanti a ripensare la propria azione didattica complessiva in direzione di un'ecologia della mente che affonda le sue radici su una conoscenza frutto di processi di scambio e co-costruzione di un "sistema di relazioni"» (Bateson, 1984, p. 27). Tra gli obiettivi del percorso di ricerca: attivare percorsi partecipativi sostenendo i rapporti interistituzionali e le competenze professionali *green*; promuovere l'implementazione di pratiche di educazione e didattica all'aperto, innovative e responsive, in grado

di valorizzare la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti nei processi educativi in una prospettiva di *empowerment* professionale; sostenere lo sviluppo di rete attraverso l'individuazione di un approccio formativo comune. Il modello definito valorizza le competenze (scientifiche, ecologiche e naturalistiche) specifiche degli educatori ambientali e quelle (pedagogico-didattiche) degli insegnanti attraverso metodologie di lavoro attive e partecipative pensate per promuovere uno scambio professionale efficace per cogliere le occasioni del territorio senza dimenticare la centralità del soggetto in apprendimento. Si considera l'ambiente esterno alla scuola come ambiente d'elezione ricco di saperi, significativi, mutevoli, essenziali per rendere i compiti e gli apprendimenti autentici e durevoli in connessione con il curriculum di Scuola e con il costrutto di competenza (Castoldi, 2011). Perché questo accada, pare decisivo promuovere una collaborazione continuativa tra Centri di Educazione Ambientale e Scuole, con il sostegno attivo dell'Università, chiamata a svolgere un ruolo strategico nel garantire qualità, rigore scientifico e innovazione nei processi formativi.

2.2. Educazione all'aperto, competenze trasversali e green skills nella formazione di adulti e bambini

Nel triennio che si avvia alla conclusione sono stati coinvolti circa un migliaio di insegnanti in percorsi di formazione che hanno attivato pratiche di educazione all'aperto continuative e documentate in contesti educativi e scolastici (nidi, scuole infanzia, primarie e secondarie di primo grado). Questo ha reso disponibile un cospicuo numero di dati sia quantitativi, sia qualitativi sui processi attivati. Per questa ragione, accanto al processo di Ricerca-Formazione ha preso forma un'indagine empirica pensata per monitorare l'influenza dei percorsi di formazione sulle competenze dei diversi interlocutori; registrare le percezioni del cambiamento; indagare le rappresentazioni dei genitori e delle insegnanti sulle pratiche innovative proposte; raccogliere i vissuti e le rappresentazioni dei soggetti coinvolti

nelle esperienze di didattica attiva all'aperto e, soprattutto indagare l'impatto di tali esperienze nei confronti dei saperi formali, delle competenze trasversali e green skills. Per raggiungere gli obiettivi, favorire la riflessività (Schön, 1987) e lo sviluppo professionale degli insegnanti coinvolti, sono stati utilizzati, co-costruiti e condivisi diversi strumenti osservativi e di documentazione. Per indagare l'impatto di tali esperienze sulle competenze trasversali e green skills è stato messo a punto un protocollo osservativo specifico condiviso tra insegnanti, educatori ambientali, ricercatori universitari che ha permesso di raccogliere le evidenze sollecitate dalle prassi educative quotidiane. Dalla reciproca contaminazione tra professionalità diverse, sia la ricerca empirica che la prassi didattica hanno potuto trarre vantaggi significativi, coniugando il rigore metodologico e le evidenze del processo euristico con la saggezza della pratica riferita agli specifici contesti e ambienti di apprendimento. Si è andato così producendo, quell'«adattamento ragionevole» (Bortolotti & Sorzio, 2014) funzionale al miglioramento delle situazioni educative e scolastiche contingenti, al soddisfacimento dei bisogni emergenti e alla creazione di nuovi scenari di crescita culturale e sociale.

3. Educazione all'aperto e R-F

Promuovere educazione all'aperto ancora oggi rappresenta una sfida per insegnanti ed educatori, seppur anche nel nostro paese il dibattito da una quindicina d'anni sia sempre più attivo e approfondito. Sono noti (Oberle, *et al.* 2021; Van Dijk-Wesselius *et al.*, 2020) alcuni dei principali ostacoli che frenano o promuovono l'avvio di esperienze di educazione all'aperto: tra questi l'intreccio tra le attitudini personali degli insegnanti/educatori, il consolidamento di competenze professionali, una precisa dimensione culturale ed organizzativa del contesto professionale e sociale rappresentano alcuni degli elementi critici.

La Ricerca-Formazione pare rispondere in modo particolarmente efficace alle barriere de-

lineate, facilitando e promuovendo la costruzione di una professionalità che metta al centro la dimensione dell'educazione all'aperto in una prospettiva di cambiamento delle pratiche didattiche. Infatti, gli insegnanti/educatori (ricercatori interni) nei percorsi di R-F vengono ingaggiati e coinvolti in prima persona e – a partire dalla loro esigenza di agentività e cambiamento – hanno l'opportunità di dedicare tempo per discutere e riflettere in gruppo in un contesto paritario di confronto e sollecitazione, di ipotizzare strategie e metodologie alla luce delle ricerche già esistenti, verificandole sul campo, modificandole e riprogettandole, accompagnati da ricercatori esterni al percorso (Asquini, 2018; Dodman *et al.*, 2025).

Al fine di promuovere una riflessione sulle tematiche dell'educazione all'aperto nei servizi per l'infanzia due paiono le questioni cruciali a cui fare riferimento a partire dalle esperienze di R-F condotte dalle autrici: la formulazione e condivisione della domanda di ricerca all'interno del percorso e la documentazione del suo processo di individuazione (punto 1 R-F, Strumento SARF, in Dodman *et al.*, 2025).

Pertanto il workshop realizzato durante il primo convegno CRESPI, ha inteso rispondere alle questioni nodali che abbiamo affrontato negli ultimi anni all'interno di percorsi di R-F relativi alle esperienze di educazione all'aperto. Il workshop ha coinvolto personale educativo dei servizi e delle scuole dell'infanzia, dottorandi e ricercatori universitari, con l'obiettivo di approfondire i fondamenti teorici dell'educazione all'aperto e di offrire strategie operative e strumenti chiave per promuoverne la diffusione nei contesti educativi, grazie al contributo della Ricerca Formazione. Si intendevano presentare alcuni percorsi di R-F realizzati sulla tematica in oggetto, approfondire strumenti, materiali, documentazioni per attivare processi connessi con la R-F e stimolare una riflessione all'interno del gruppo attorno al tema della R-F relativamente all'educazione all'aperto nei servizi per l'infanzia. Sono state previste alcuni brevi presentazioni in riferimento al quadro teorico, contestualizzando e descrivendo poi alcuni percorsi di R-F realizzati⁵, approfondendo la documentazione come linguaggio particolarmente saliente che sostiene i processi di ricerca e formazione⁶. A questi momenti maggiormente frontali sono state affiancate proposte di attiva-

5 M. Schenetti percorso di R-F Competenze Green 0-6; M. Antonietti percorso R-F di riprogettazione di giardino scolastico; S. Bertolini percorso R-F dei CEAS.

6 A. Ferrari presentazione sulla documentazione pedagogica come linguaggio.

zione a coppie⁷ e a piccolo gruppo con l'intento di accompagnare i partecipanti a condividere la formulazione di una domanda di Ricerca-Formazione che connettesse il tema dell'educazione all'aperto con le Green Comp. La richiesta è stata quella di costruire una mappa che rendesse evidente il processo di formulazione della domanda. Per sostenere il processo sono state fornite alcune documentazioni di servizi che operano in tal senso⁸ e diverse card relative al Green Comp⁹. L'obiettivo è stato quello di condividere un orizzonte simbolico comune e reale di pratiche e valori dell'Educazione ecologica e ambientale nei servizi 0-6. Le mappe sono poi state presentate e discusse da ogni gruppo, tenendo traccia di bisogni formativi e attenzioni di ricerca, mettendo in luce le caratteristiche (ostacoli, criticità ma anche risorse) dei processi di R-F. Il workshop ha, quindi, inteso porre al centro della riflessione il processo – per nulla semplice e scontato – che porta alla formulazione di una domanda di formazione e ricerca, sostenibile in termini di tempi e spazi, condivisa e che possa avviare percorsi di sviluppo professionale per insegnanti ed educatori coerenti ed in sinergia con i contesti in cui si opera, primo passo per la possibilità di un impatto reale.

⁷ Passeggiata in esterno con l'invito di individuare alcune domande sul tema che potrebbero orientare un processo di Ricerca-Formazione.

⁸ Scuola in Golenà – Brescello, www.scuolaingolenà.it.

⁹ Nate nell'ambito della Ricerca GreenComp e CEAS e curate da Stefania Bertolini.

Bibliografia

- Asquini, G.** (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., & Schenetti M.** (2022) *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: Franco Angeli.
- Antonietti, M., & Ferrari, A.** (2021). *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*. Bergamo: Junior Spaggiari.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M.** (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2760/13286> [Accessed 03.03.2026].
- Bortolotti, E., & Sorzio, P.** (Eds.) (2014). *Osservare per includere. Metodi di intervento nei contesti socio-educativi*. Roma: Carrocci.
- Castoldi, M.** (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carrocci.
- De Bartolomeis, F.** (1980). *Fare scuola fuori dalla scuola*. Roma: Aracne.
- D.M. 7 settembre 2024, n. 183.** *Linee guida per l'insegnamento trasversale dell'educazione civica*. Retrieved from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995> [Accessed 03.03.2026].
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A.** (Eds.) (2025). *La Ricerca-Formazione Impatti, strumenti, fattori*. Milano: Franco Angeli.
- Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., & Tortoli, L.** (Eds.) (2021). *"Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education" versione 1.0*. Firenze: INDIRE.
- Humberstone, B., Prince, H., & Henderson, K.A.** (Eds.) (2016). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. London: Routledge.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C.** (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, 305. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305> [Accessed 03.03.2026].
- Legge 20 agosto 2019, n. 92.** *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/s> [Accessed 03.03.2026].
- Louv, R.** (2005). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. New York: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Lynch, J., & Mannion, G.** (2016). Enacting a place-responsive research methodology: Walking interviews with educators. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), 330-345. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1163271> [Accessed 03.03.2026].
- Lynch, J., & Mannion, G.** (2021). Place-responsive Pedagogies in the Anthropocene: Attuning with the more-than-human. *Environmental Education Research*. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1867710> [Accessed 03.03.2026].
- MIUR** (2014). *Linee guida Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile*. Retrieved from https://www.mase.gov.it/portale/documents/d/guest/linee_guida-pdf-2 [Accessed 20.04.2026].
- Mortari, L.** (2020). *Educazione ecologica*. Roma: Laterza.
- Oberle, E., Zeni, M., Munday, F., & Brussoni, M.** (2021). Support Factors and Barriers for Outdoor Learning in Elementary Schools: A Systemic Perspective. *American Journal of Health Education*, 52(5), 251-265.
- Schenetti, M., & D'Ugo, R.** (2020). Education in nature and educational evaluation: for a common design. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(2), 236-247.
- Schenetti, M.** (Ed.) (2022). *Didattica all'aperto, Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Schenetti, M.** (2021). Ricerca-Formazione e Didattica all'aperto. In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali* (pp. 1279-1286). Pensa Multimedia editore.

- Schön, D. A.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sen, A.** (2000). *Il tenore della vita. Tra benessere e libertà*. Venezia: Marsilio.
- Smith, G.** (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- UNESCO** (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO** (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- Van Dijk-Wesselius, J. E., van den Berg, A. E., Maas, J., & Hovinga, D.** (2020). Green Schoolyards as Outdoor Learning Environments: Barriers and Solutions as Experienced by Primary School Teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2919. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02919> [Accessed 03.03.2026].
- Waite, S.** (Ed.) (2011). *Children Learning Outside the classroom, From Birth to Eleven*. London: Sage.
- Wiggins, G.P.** (1993). *Assessing student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sostenere bambini e famiglie in contesti di vulnerabilità attraverso servizi educativi di comunità: il progetto Hub San Paolo 0-6

Supporting children and families in vulnerable situations through community-based education services: The project Hub San Paolo 0-6

Arianna Lazzari¹, Lucilla Tutone², Lucia Balduzzi^{3,4}

Università di Bologna

Sintesi

La recente riforma del sistema integrato 0-6 (L. 107/2015, D.Lgs. 65/2017), enfatizzando l'importanza di garantire pari opportunità educative per tutti i bambini fin dai primi anni di vita, mira a contrastare le disuguaglianze sociali e culturali che ostacolano la loro piena partecipazione alla vita di comunità. L'articolo, a partire dagli esiti del progetto San Paolo 0-6⁵ coordinato da Save the Children, mette in luce le strategie di intervento sviluppate all'interno di un percorso di Ricerca-Formazione – condotto dalle autrici con il coinvolgimento di educatrici e insegnanti – per rispondere ai bisogni complessi di bambini e famiglie in situazioni di fragilità.

Parole Chiave: Sistema integrato 0-6; Servizi per l'infanzia; Ricerca-Formazione; Educatrici e insegnanti; Collaborazione interprofessionale.

Abstract

The recent reform of the integrated 0-6 system (Law 107/2015, Legislative Decree 65/2017), emphasizing the importance of ensuring equity of educational opportunities for all children from an early age, aims to reduce social and cultural inequalities that hinder their full participation in community life. Based on the results of the San Paolo 0-6 project, coordinated by Save the Children, this article highlights the intervention strategies developed as part of a Research-based Teacher Professional Development pathway conducted by the authors with the involvement of educators and teachers to respond to the complex needs of children and families in vulnerable situations.

Keywords: Integrated 0-6 system; Early childhood education and care services; Research-based Teacher Professional Development; Educators and teachers; Interprofessional collaboration.

¹ Professoressa Associata, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", arianna.lazzari2@unibo.it.

² Docente a contratto, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", luca.tutone2@unibo.it.

³ Professoressa Ordinaria, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", lucia.balduzzi2@unibo.it.

⁴ La presente pubblicazione è frutto di un lavoro condiviso che ha previsto la collaborazione e il confronto costante con le referenti di Save the Children, in quanto ente coordinatore del progetto. Si ringraziano Debora Sanguinato (coordinatrice nazionale Asse Educazione 0-6 e programma Poli Millegiorni di Save the Children) e Giovanna Crisafulli (coordinatrice pedagogica dell'Hub San Paolo 0-6) per il contributo alla co-conduzione del workshop in cui sono stati presentati gli esiti del progetto.

⁵ Il progetto è stato selezionato dall'Agenzia per la coesione territoriale e finanziato nell'ambito del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione (2020-EDA-00066 "San Paolo 0-6: sperimentare una comunità di cura"), con la finalità di promuovere interventi integrati per bambini e bambine tra 0-6 anni e per le loro famiglie nel quartiere San Paolo di Bari. www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/san-paolo-0-6-sperimentare-una-comunita-di-cura.

1. Introduzione

Negli ultimi venti anni, l'attenzione politica si è sempre più focalizzata sul valore educativo dei servizi per la prima infanzia e sul loro impatto nella promozione della coesione sociale. Le Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea (2018; 2019) sottolineano come i servizi per l'infanzia non debbano offrire solamente opportunità educative ai bambini, ma anche supportare le famiglie nel loro ruolo genitoriale, incentivandone la partecipazione.

Studi recenti dimostrano che la frequenza a servizi educativi di qualità durante l'infanzia può ridurre le disuguaglianze sociali e culturali (OECD, 2025). Tuttavia, il successo di questi interventi è legato sia alla qualità delle esperienze educative e alla loro inclusività (EENEE, 2018), sia alla continuità pedagogica, soprattutto durante le transizioni tra i vari gradi del sistema educativo e scolastico (Dumčius *et al.*, 2014). Le discontinuità nei percorsi educativi possono, infatti, avere ripercussioni negative sullo sviluppo dei bambini, specialmente per quelli provenienti da famiglie svantaggiate. Pertanto, risulta di fondamentale importanza elaborare politiche educative che promuovano la continuità educativa verticale e orizzontale sul piano istituzionale, professionale e pedagogico, favorendo transizioni inclusive e graduali tra nido, scuola dell'infanzia e primaria (OECD, 2017).

Le *Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato 0-6* (MI, 2021) ribadiscono l'importanza di questo approccio, sottolineando come sia indispensabile un lavoro collaborativo tra decisori politici, servizi educativi, scuole e comunità locali per formare una rete di sostegno per le famiglie più vulnerabili, rafforzando i legami sociali e promuovendo lo sviluppo dei bambini. Sostenere la ri-progettazione dei servizi educativi 0-3 e 3-6 in una prospettiva di continuità educativa risulta, dunque, essenziale per promuovere la partecipazione delle famiglie in contesti di diversità socioculturale, garantendo inclusione, equità e successo formativo durante tutto il percorso da 0 a 6 anni e oltre.

In Italia, dove l'accesso ai servizi educativi per bambini da 0 a 3 anni presenta forti disomogeneità territoriali (ISTAT, 2024), è necessario compiere ulteriori sforzi per promuovere l'inclusione

di bambini a rischio di povertà educativa nei servizi per la prima infanzia, garantendo opportunità educative e di cura capaci di sostenerne lo sviluppo sul piano cognitivo, emotivo-affettivo e sociale. In questa prospettiva, fondamentale risulta anche l'offerta di interventi specificamente rivolti a supportare le famiglie in situazioni di marginalità: riconoscere e valorizzare il ruolo educativo dei genitori, accompagnandoli lungo il processo di crescita dei loro figli, gioca un ruolo cruciale nell'interrompere il ciclo della povertà educativa (Silva, 2024). I servizi per l'infanzia possono pertanto essere considerati quali presidi territoriali a contrasto della povertà educativa, a patto che sappiano rispondere in modo tempestivo ai bisogni complessi di bambini e famiglie mediante un approccio integrato e flessibile che coinvolga l'intero nucleo familiare. Per raggiungere questo obiettivo, è necessaria una maggiore sinergia tra i servizi educativi, sociali e sanitari che permetta di sviluppare un modello d'intervento integrato a livello territoriale (Silva *et al.*, 2022).

Il percorso preso in esame in questo contributo ha coinvolto l'Hub San Paolo 0-6, nidi e scuole dell'infanzia nel Terzo Municipio di Bari, in una Ricerca-Formazione volta a promuovere la creazione di una comunità di apprendimento (inter)professionale tra le educatrici e le insegnanti che in tali servizi operano. Come sottolineato da Pastorini (2017) non è ingenuo credere che educatrici e insegnanti possano diventare co-ricercatori, ma è essenziale accompagnarle in questo percorso, valorizzandone il sapere e sostenendone lo sviluppo professionale. A partire da questi presupposti, il percorso di Ricerca-Formazione ha preso avvio dall'analisi delle criticità e risorse – così come percepite dalle educatrici e insegnanti coinvolte – rispetto all'accessibilità dei servizi educativi per l'infanzia e alla loro inclusività, con particolare riferimento alla partecipazione di bambini e famiglie in situazione di fragilità. Le domande generative che hanno orientato il percorso di indagine e le azioni formative intraprese a supporto di processi trasformativi sono state le seguenti:

- Chi rimane fuori dai nidi e perché? Quali sono le ragioni che incidono sulla frequenza dei servizi per la prima infanzia nel Terzo Municipio di Bari?

- Come vengono declinate le pratiche di ambientamento e di accoglienza delle famiglie al nido e alla scuola dell'infanzia?
- Come viene declinata la partecipazione delle famiglie al nido e alla scuola dell'infanzia? In che modo le famiglie vengono accompagnate nei momenti di passaggio del/la proprio/a bambino/a dall'ambiente domestico, al nido e alla scuola dell'infanzia?

Attraverso le metodologie e gli strumenti della ricerca-azione partecipativa (Reason & Bradbury, 2001), educatrici e insegnanti sono state sollecitate a riflettere criticamente sul loro agire educativo nel dispiegarsi delle pratiche quotidiane. Al tempo stesso, l'utilizzo di dispositivi formativi riflessivi e situati – che hanno sollecitato educatrici e insegnanti a ridefinire il loro agire educativo all'interno di una cornice pedagogica condivisa – ha contribuito a far emergere «dinamiche interconnesse tra dimensione teorica, pratica e sapere pratico», promuovendo «competenze educative calibrate sull'integrazione della pluralità» (Infantino, 2022, p. 355) che hanno sostenuto la fase di sperimentazione e documentazione di approcci innovativi.

2. Il progetto San Paolo 0-6: contesto, obiettivi e metodologia di intervento

I Poli Millegiorni di Save the Children si caratterizzano per un approccio multidimensionale e integrato volto a combattere la povertà educativa, assicurando un accesso equo ai servizi educativi e sociosanitari per bambini e famiglie che si trovano in situazioni di deprivazione economica e culturale (Dalledonne *et al.*, 2023). Tra questi, l'Hub San Paolo 0-6 è stato inaugurato nel 2022 all'interno di una scuola dell'infanzia statale nel quartiere di Bari, in un'area con evidenti fragilità economiche e sociali. Qui, il 20,1% della popolazione è costituita da minorenni e si registra una significativa percentuale di residenti con solo la licenza media (62,5%) e senza occupazione (49,5%), fattori che contribuiscono a un alto tas-

so di abbandono scolastico e coinvolgimento dei giovani in attività illecite.

Il quartiere soffre inoltre della mancanza di spazi verdi e di centri di aggregazione, essenziali per il benessere sociale delle famiglie. La presenza di strade a grande percorrenza rende la zona poco sicura e difficoltosa da attraversare, compromettendo la mobilità pedonale, in particolare per le famiglie con bambini. Nonostante la sua alta densità di popolazione infantile, i servizi educativi per la prima infanzia sono quasi assenti mentre le strutture per bambini dai 3 ai 6 anni sono più numerose, con 8 scuole dell'infanzia statali e una paritaria (che comprende anche una sezione primavera).

In risposta all'esigenza di interventi integrati per migliorare la vita dei bambini e delle famiglie nel quartiere, il progetto San Paolo 0-6 ha avviato una serie di iniziative volte ad incrementare l'accesso a opportunità educative di qualità con percorsi di accompagnamento alla genitorialità, supporto psicologico e materiale. Fin dall'avvio del progetto Hub San Paolo ha assunto un ruolo strategico nel promuovere la creazione di equipe multidisciplinari, offrendo al suo interno servizi educativi integrativi per bambini tra i 18 e i 36 mesi, laboratori e spazi per bambini e famiglie, interventi di sostegno alla genitorialità in collaborazione con enti locali e associazioni. In questo senso, l'hub è stato concepito come un presidio territoriale volto a catalizzare processi di innovazione sociale (Lazzari, 2017) attraverso l'attivazione delle risorse presenti nel quartiere e la messa in rete dei servizi educativi rivolti all'infanzia. Il progetto Hub San Paolo 0-6, pertanto, non si proponeva solamente l'obiettivo di incrementare l'accesso ai servizi per la prima infanzia nel quartiere, ma anche quella di favorire la creazione di una rete territoriale tra servizi educativi, sociali e sanitari capace di rispondere ai bisogni complessi delle famiglie in situazione di fragilità, attraverso interventi multidimensionali e flessibili (Milani, 2018).

3. Il percorso di Ricerca-Formazione

In linea con questi obiettivi, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna ha sviluppato un percorso di Ricerca-Formazione coinvolgendo le operatrici dell'Hub San Paolo 0-6, le insegnanti della scuola dell'infanzia, sia statale sia paritaria, e le educatrici e coordinatrici pedagogiche dei nidi comunali nel Terzo Municipio di Bari. La metodologia utilizzata ha previsto la reciproca integrazione di dispositivi di ricerca partecipativa – capaci di attivare processi condivisi di lettura dei bisogni e delle risorse presenti nei contesti educativi – e di dispositivi formativi riflessivi capaci di sostenere educatrici e insegnanti nella raccolta e nell'interpretazione di dati empirici derivanti dalle loro pratiche quotidiane – al fine di migliorare le strategie di intervento rivolte a bambini e famiglie, con una particolare attenzione rivolta a coloro che provengono da background svantaggiati.

In questo contesto, la cornice teorico-metodologica della Ricerca-Formazione (R-F) (Asquini, 2018) è stata declinata in relazione a due direzioni di intervento. Da un lato sono stati utilizzati metodi e strumenti della ricerca-azione partecipata (Reason & Bradbury, 2001) con l'intento di incrementare la riflessività tra educatrici e insegnanti, sviluppare le loro competenze professionali e innovare le pratiche pedagogiche e didattiche agite nei servizi. Dall'altro, il quadro teorico della pedagogia istituzionale ha costituito lo sfondo di riferimento che ha permesso di progettare azioni di *advocacy* politica capaci di dare sostenibilità ai processi trasformativi attivati «dal basso» attraverso la costruzione di un «sistema competente» (Balduzzi & Lazzari, 2020; Urban *et al.*, 2012). Questa metodologia è particolarmente efficace nel supportare la collaborazione interprofessionale attraverso la creazione di comunità di apprendimento, in grado di sviluppare risposte flessibili e localmente adattabili a problemi sociali complessi (McKinnon, 2013; Sharmahd *et al.*, 2017).

Nel contesto del sistema integrato 0-6, la costruzione di una comunità di apprendimento è centrata sulla facilitazione di ambienti gruppal che promuovono pratiche riflessive e collabora-

tive tra educatori e insegnanti operanti in contesti educativi vari, come nidi, scuole dell'infanzia e servizi integrativi a bassa soglia (spazi gioco e centri per bambini e famiglie). Pertanto, il percorso di R-F ha coinvolto servizi educativi gestiti da diverse organizzazioni, inclusa l'Hub San Paolo 0-6 di Save the Children, i nidi comunali e le scuole dell'infanzia statali e paritarie del Terzo Municipio di Bari.

Il percorso è stato articolato in sei fasi principali:

- *Introduzione al percorso formativo*: questa fase si è concentrata sugli aspetti normativi e pedagogici legati alla riforma del sistema integrato 0-6, con una ricognizione dei bisogni e delle risorse nel contesto territoriale in cui operano l'hub, i nidi e le scuole dell'infanzia, facilitata attraverso focus group con educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici;
- *Analisi dei dati e restituzione formativa*: in questa fase, sono stati organizzati workshop focalizzati su temi come accessibilità, coinvolgimento delle famiglie e continuità educativa, fornendo a educatori e insegnanti strumenti pratici per la progettazione di interventi su questi argomenti;
- *Co-progettazione di micro-sperimentazioni*: sono state predisposte iniziative sperimentali per supportare bambini e famiglie nei momenti di transizione (sia verticale che orizzontale), con particolare attenzione all'aumento della partecipazione delle famiglie. Queste micro-sperimentazioni hanno incluso strategie per facilitare le transizioni graduali dal contesto familiare al nido e alla scuola dell'infanzia, promuovendo il protagonismo dei bambini nei loro percorsi di apprendimento;
- *Monitoraggio delle micro-sperimentazioni*: durante questa fase, si è proceduto all'analisi delle documentazioni prodotte da educatori e insegnanti riguardo alle iniziative attuate, condividendo e discutendo queste osservazioni durante un focus group finale;
- *Restituzione degli esiti*: gli esiti delle micro-sperimentazioni sono stati presentati nell'evento finale di progetto, dove sono state condivise le

buone pratiche replicabili con decisori politici e stakeholders a livello territoriale;

- *Elaborazione di linee guida*: nel report finale⁵ (Lazzari *et al.*, 2024) sono state sviluppate linee guida per assicurare la sostenibilità e la replicabilità di un approccio multidimensionale e sistemico, in grado di contribuire alla costruzione di un sistema integrato 0-6 a livello sia locale che regionale.

4. Sintesi degli esiti del percorso di Ricerca-Formazione

Il percorso ha preso avvio dalla condivisione dei risultati di studi e ricerche (Bove & Sharmahd, 2020; Lazzari & Vandenbroeck, 2014) che evidenziano come barriere strutturali, linguistiche e culturali limitino l'accesso ai servizi educativi per bambini provenienti da famiglie vulnerabili, rivelando processi di selezione involontari che tendono ad escludere coloro che trarrebbero maggiore beneficio da tali servizi in una logica di riduzione delle disuguaglianze (OECD, 2025).

In questa fase sono stati condotti focus group con insegnanti e educatrici per discutere le pratiche di accoglienza di bambini e famiglie. È emersa la difficoltà delle famiglie, in particolare di quelle in situazioni di fragilità, nel partecipare attivamente alla vita scolastica e nel gestire le necessità quotidiane, quali la spesa e l'accompagnamento a scuola. Questo ha evidenziato l'urgenza di sviluppare una rete di supporto che coinvolgesse servizi sociali, istituzioni locali e altre figure professionali, adottando un approccio integrato per sostenere le famiglie.

Nella seconda fase del percorso è stato favorito uno spazio critico e riflessivo dove gli operatori potessero condividere buone pratiche, valorizzarne le diversità e lavorare insieme alla definizione di una visione condivisa per l'accoglienza di bambini e famiglie. Per facilitare questa co-costruzione, sono stati impiegati strumenti come l'osservazione reciproca e gruppi di confronto per analizzare le pratiche (Pirard, 2016). Questi stru-

menti consentono agli operatori di comprendere meglio le peculiarità di ciascun contesto educativo e di elaborare strategie condivise per promuovere il protagonismo di bambini e famiglie (Silva & Sharmahd, 2022).

Il confronto ha anche portato a una reinterpretazione del ruolo delle famiglie e dei bambini nei processi educativi, riposizionando la loro partecipazione da una prospettiva strumentale a una prospettiva dialogica che prevede una maggiore reciprocità nello scambio. Come afferma un'educatrice di nido in visita alla vicina scuola dell'infanzia statale:

«Anche loro (le insegnanti) usano molto lo spazio esterno; infatti, stavamo pensando anche a una collaborazione futura per qualche progetto, qualche laboratorio, coinvolgendo anche i genitori sia del nido che della scuola.»

Inoltre, la presenza di un servizio integrativo a bassa soglia presso dell'Hub San Paolo ha promosso ulteriori riflessioni – da parte di educatrici e insegnanti – rispetto a come riuscire a coinvolgere bambini e quelle famiglie con bisogni complessi. Come riporta un'insegnante di scuola dell'infanzia:

«Un altro aspetto che mi piacerebbe sottolineare è proprio il servizio dell'Hub 0-6, quindi proprio il servizio che viene offerto al territorio. È stato molto interessante confrontarci con le educatrici e con le responsabili perché la nostra curiosità è stata la reazione dei bambini nello svolgere le attività in presenza dei genitori... perché con noi dell'infanzia quando capita che ci sono i genitori presenti i bambini cambiano completamente atteggiamento, quindi un bambino che tendenzialmente rispetta le regole ed è buono e tranquillo alle volte quando ci sono i genitori cambia atteggiamento... Invece le operatrici ci hanno confermato che questo da loro non succede perché è proprio un momento di scambio tra genitori e figli. È stato molto interessante capire quanto i laboratori siano una scusa, un metodo, per arrivare in realtà alle famiglie e andare a carpire eventuali necessità, eventuali bisogni e quindi poter poi intervenire sia proprio in relazione al rapporto genitori e figli, quindi la genitorialità, ma anche bisogni che possono essere altri, magari anche seri.»

⁵ www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/contrastare-poverta-educativa-dalla-nascita-quartiere-san-paolo.

Co-progettazione di azioni innovative per migliorare la continuità nido-infanzia e la partecipazione delle famiglie

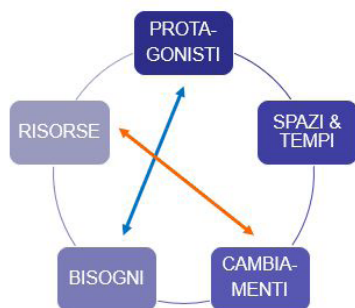


Fig. 1 - Dispositivo utilizzato per la progettazione congiunta delle micro-sperimentazioni.

Nella terza fase del percorso, sono stati utilizzati strumenti operativi volti a sostenere la progettazione congiunta di iniziative di continuità volte a rilanciare il protagonismo di bambini e genitori nei momenti di transizione tra contesto familiare, servizi educativi per la prima infanzia e scuole.

In questa fase sono emerse 5 piste di lavoro percorribili, che hanno costituito il punto di partenza delle micro-sperimentazioni, trasformando il riconoscimento del potere progettuale da limite a strumento per l'emancipazione di tutti i partecipanti coinvolti nel processo educativo:

- valorizzazione dei momenti informali di partecipazione, prevedendo l'organizzazione di

attività come merende-gioco e feste per favorire relazioni di fiducia tra genitori, educatori e insegnanti;

- coinvolgimento delle educatrici dei nidi negli open days delle scuole dell'infanzia per rendere visibile la continuità tra i vari livelli educativi e fornire un riferimento per le famiglie durante il passaggio alla scuola dell'infanzia;
- utilizzo sistematico della documentazione pedagogica: per condividere con le famiglie le esperienze dei bambini al nido e alla scuola attraverso narrazioni visive e scritte che restituiscano il valore e il significato delle proposte educative;
- creazione di un comitato di genitori che possa divenire un luogo in cui esprimere bisogni e suggerire iniziative per migliorare il rapporto tra servizi educativi, scuole e famiglie sul territorio;
- sistematizzazione del lavoro di rete attraverso l'elaborazione di protocolli di collaborazione interistituzionale tra i diversi servizi nel Terzo Municipio.

Nelle ultime due fasi, le micro-sperimentazioni progettate sono state realizzate e documentate (Fig. 2 e 3). Le documentazioni delle micro-sperimentazioni intraprese sono state infine condivise nell'ultimo incontro del percorso di Ricerca-Formazione, con l'obiettivo di promuovere

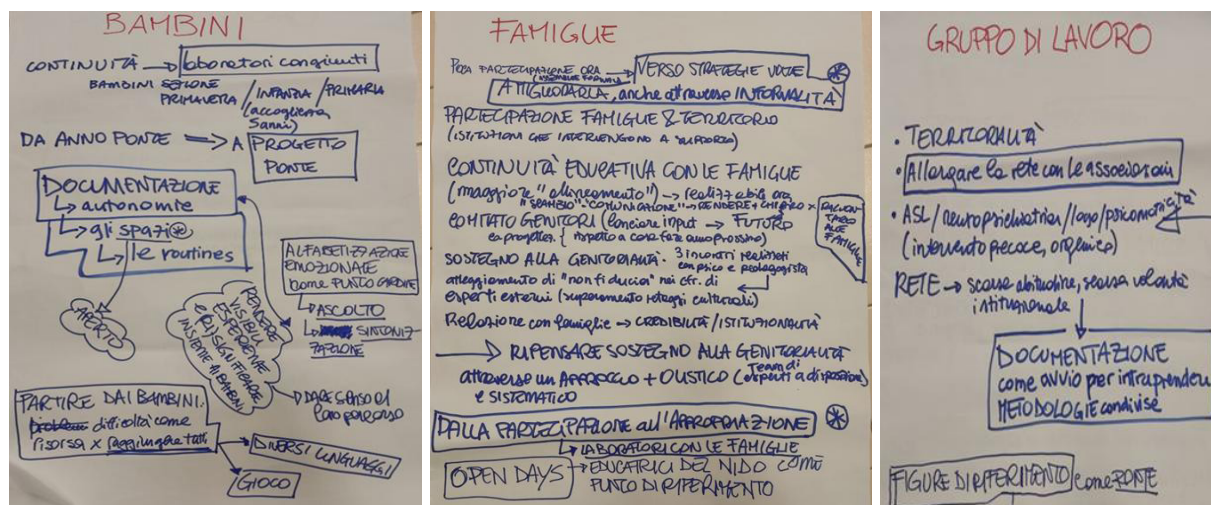


Fig. 2 - Progettazione congiunta delle micro-sperimentazioni: esiti dei lavori di gruppo.



Fig. 3 - Documentazione delle micro-sperimentazioni realizzate dai gruppi di lavoro.

lo scambio di buone pratiche condivise a livello territoriale e attivare, a posteriori, la riflessione di educatrici e insegnanti rispetto alla ricaduta delle stesse sulle esperienze di bambini e famiglie neoiscritti al nido e alla scuola dell'infanzia. Da tale confronto è emerso quanto il processo stesso che ha accompagnato l'elaborazione delle documentazioni all'interno di gruppi di lavoro abbia svolto un ruolo cruciale anche nel miglioramento delle pratiche educative connesse alla partecipazione delle famiglie. Grazie all'utilizzo di modalità di comunicazione che hanno reso maggiormente leggibili per i genitori le esperienze dei loro bambini al nido e alla scuola dell'infanzia – quali ad esempio lo sfondo integratore del viaggio che ha accompagnato il periodo di ambientamento e la redazione giornaliera di un diario di bordo corredato da foto e narrazioni – si sono rafforzati la fiducia e il coinvolgimento delle famiglie nel percorso educativo.

5. Conclusioni

L'esperienza descritta in questo articolo, con particolare riferimento all'Hub San Paolo 0-6, evidenzia il potenziale dei Poli Millegiorni come spazi multifunzionali volti ad incrementare l'accesso a opportunità educative di qualità per bambini e famiglie con bisogni complessi a livello territoriale. Essendo concepiti come presidi socioeducativi "a bassa soglia", che offrono servizi integrativi per bambini dai 0 ai 3 anni e interventi integrati

a sostegno della genitorialità, i Poli Millegiorni contribuiscono all'attivazione di reti territoriali tra servizi e scuole, contribuendo a migliorarne l'inclusività delle pratiche educative attraverso il ripensamento delle modalità di accoglienza di bambini e famiglie. Tale approccio contribuisce a costruire una visione condivisa di continuità educativa, sia verticale sia orizzontale, nonostante la diversificazione delle culture pedagogiche e delle pratiche dei servizi per la prima infanzia e delle scuole.

I Poli Millegiorni rappresentano un'opportunità di sviluppo per tutti i servizi che compongono il sistema integrato 0-6 a livello territoriale, sostenendo la co-costruzione di un sistema competente capace di inclusione (Sharmahd, 2020; Urban *et al.*, 2012). Il percorso di Ricerca-Formazione analizzato evidenzia come il confronto tra professionisti di diversi servizi abbia consentito a educatrici e insegnanti di mettere al centro della riflessione sulle prassi educative i bisogni e le risorse delle famiglie in contesti di fragilità sociale, promuovendo processi trasformativi in senso emancipatorio, che hanno preso avvio da un rinnovato sguardo sulle famiglie e dal loro coinvolgimento autentico nella vita del nido e della scuola dell'infanzia (Bove, 2020).

I percorsi di Ricerca-Formazione, come quello discusso in questo articolo, possono sostenere tutti gli attori coinvolti – bambini, genitori, educatori, insegnanti – nella ridefinizione di problemi sociali complessi e nell'attivazione di interventi integrati che mettono in rete le risorse presenti a livello territoriale. In questa chiave, i Poli posso-

no diventare luoghi di elaborazione collettiva di una cultura plurale dell'infanzia e delle famiglie, instaurando relazioni dinamiche con il contesto urbano attraverso un approccio partecipativo alla co-progettazione e all'advocacy politica (Dierckx *et al.*, 2024).

La recente riforma sul sistema integrato 0-6 offre un'importante occasione per sperimentare modelli organizzativi e metodologici innovativi: se supportati da percorsi di ricerca, formazione e diffusione di buone pratiche, questi modelli possono contribuire a elevare la qualità e l'equità dell'intero sistema educativo, affrontando le sfide attuali legate all'inclusione delle differenze e alla riduzione delle disuguaglianze sociali e culturali.

Bibliografia

- Asquini, G.** (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi, L., & Lazzari, A.** (2020). L'educazione per la prima infanzia in tempo di riforme: incrementare l'accessibilità dei servizi per bambini e famiglie provenienti da contesti svantaggiati attraverso processi di advocacy. *Scholè, LVIII*(2), 295-307.
- Bove, C.** (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: Franco Angeli.
- Bove, C., & Sharmahd, N.** (2020). Beyond invisibility. Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 1-9.
- Consiglio dell'Unione Europea** (2018). *Council Conclusions on integrated early childhood development policies as a tool for reducing poverty and promoting social inclusion*. Retrieved from <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10306-2018-INIT/en/pdf> [Accessed 03.03.2026].
- Consiglio dell'Unione Europea** (2019). *Raccomandazione relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)) [Accessed 03.03.2026].
- Dalledonne Vandini, C., Pettinari, E., & Lazzari, A.** (2023). Un buon inizio: lavorare sul sistema integrato sin dai primi anni di vita. *Il Nodo*, 27(53), 171-185.
- Dierckx, M., Vandenbroeck, M., & Devlieghere, J.** (2024). Child and Family Social Work as a Space for Promoting Social Cohesion. *Child & Family Social Work*, 30(3), 398-409.
- Dumcius, R., Peeters, J. & Hayes, N.** (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Brussels: European Commission.
- European Expert Network on Economics of Education (ENEE)** (2018). *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*. European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.
- Infantino, A.** (2022). La formazione sul campo in ottica 0-6: il sapere pratico. In M. Fiorucci, & E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 353-356). Lecce: Pensa Multimedia.
- ISTAT** (2024). *I servizi educativi per l'infanzia in Italia. Stato dell'arte, personale e accessibilità dell'offerta*. Retrieved from www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/Report-Completo_I-servizi-educativi-per-linfanzia-in-Italia_16_10_24-1.pdf [Accessed 03.03.2026].
- Lazzari, A.** (2017). Early childhood education and care as social innovation tool? Insights from a multi-site case study carried out in Emilia-Romagna Region. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 12(3), 13-39.
- Lazzari, A., Tutone, L., & Balduzzi, L.** (2024). *San Paolo 0-6: sperimentare una comunità di cura. Il percorso di ricerca-formazione rivolto a educatrici e insegnanti del Terzo Municipio di Bari*. Roma: Save The Children. Retrieved from www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/contrastare-poverta-educativa-dalla-nascita-quartiere-san-paolo [Accessed 03.03.2026].
- Milani, P.** (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- McKinnon, E.** (Ed.) (2013). *Using evidence for advocacy and resistance in early years services: exploring the Pen Green Research Approach*. London: Routledge.
- Ministero dell'Istruzione** (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. Retrieved from www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei [Accessed 03.03.2026].
- OECD** (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en> [Accessed 03.03.2026].
- OECD** (2025). *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en> [Accessed 03.03.2026].
- Pastori, G.** (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Bergamo: Junior.

- Pirard, F.** (2016). Développement professionnel dans un système compétent: l'importance de l'accompagnement. In C. Silva (Ed.), *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea* (pp. 179-194). Pisa: ETS.
- Reason, P., & Bradbury, H.** (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publication.
- Sharmahd, N.** (2020). Il coordinamento pedagogico in un 'sistema competente' capace di inclusione: voci dal panorama europeo. *Zeroseiup*, 1, 7-8.
- Sharmahd, N., Peeters, J., Van Laere, K., Vonta, T., De Kimpe, C., Brajković, S., Contini, L., & Giovannini, D.** (2017). *Transforming European ECEC Services and Primary Schools into Professional Learning Communities: Drivers, Barriers and Ways Forward*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Silva, C., Segata, C., & Riccio, B.** (2022). Promuovere il benessere di bambini e famiglie esposte alla marginalità. L'esperienza del Progetto "Ali per il futuro". *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 20(1), 5-15.
- Silva, C., & Sharmahd, N.** (2022). Una ricerca azione per creare servizi inclusivi: la voce di personale e famiglie. In C. Silva & N. Sharmahd (Ed.), *Family Hub Mondì per crescere. Il progetto, le buone pratiche* (pp. 101-120). Firenze: Istituto degli innocenti.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J.** (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.
- Vandenbroeck, M., & Lazzari, A.** (2014). Accessibility of early childhood education and care: A state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 327-335.

L'analisi della discussione in classe per lo sviluppo professionale dell'insegnante

Analyzing classroom discussion for teacher professional development

Luisa Zecca¹, Claudia Fredella²

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Lara Didonè^{3,4}

Istituto Comprensivo "M. Longhi" (VA)

Sintesi

L'articolo presenta un percorso di ricerca-formazione che ha visto coinvolta un'insegnante di scuola primaria nella conduzione di discussioni in una classe terza e nell'analisi delle stesse insieme a due ricercatrici con lo strumento ODIS (Osservazione della DIScussione). L'analisi doppio cieco, con ulteriore confronto intersoggettivo con la terza componente del gruppo di ricerca, ha permesso di evidenziare le potenzialità formative del processo di codifica ODIS per lo sviluppo professionale dell'insegnante nel riconoscere e progettare intenzionalmente le forme discorsive e interattive in classe e nel valutare l'incidenza dei propri interventi sugli apprendimenti dei

bambini in termini di partecipazione e di costruzione di saperi e acquisizione di un linguaggio disciplinare. La ricerca ha rappresentato anche un'occasione di ulteriore confronto sull'applicabilità e la validità dello strumento nel leggere quali aspetti dell'interazione insegnante-alunni ci permettono di riconoscere il processo di co-costruzione dell'apprendimento.

Parole Chiave: Strategia didattica; Comunicazione didattica; Osservazione; Pensiero critico; Formazione insegnanti.

¹ luisa.zecca@unimib.it

² claudia.fredella@unimib.it

³ ldidone@campus.unimib.it

⁴ Ai fini della stesura finale del testo, il § 1 è da attribuire a Luisa Zecca, il § 2 a Claudia Fredella, il § 3 a Lara Didonè. Le riflessioni conclusive sono frutto del lavoro congiunto tra le tre autrici.

Abstract

The paper presents a Teacher Professional Development research involving a primary school teacher who conducted classroom discussions with a third-grade class while collaboratively analysing these interactions with two researchers using the ODIS tool (Observation of DIscussion in Schools). A double-blind analysis, followed by intersubjective comparison with a third research team member, highlighted the formative potential of the ODIS coding process for teacher professional development. Specifically, it enhanced the teacher's ability to recognise and intentionally design discursive and interactive classroom practices, as well as assess the impact of their

interventions on student learning, particularly in terms of participation, knowledge co-construction, and acquisition of disciplinary language. The study also provided an opportunity to examine further the applicability and validity of the ODIS tool in identifying key teacher-student interaction patterns that reveal the collaborative learning process.

Keywords: Teaching strategy; Instructional communication; Classroom observation; Critical thinking; Teacher professional development.

1. La discussione in classe: una strategia didattica per la costruzione di conoscenze

A scuola ogni forma di comunicazione rispecchia un modello psicopedagogico-didattico in modo esplicito e implicito. La comunicazione educativa, infatti, influisce sull'apprendimento degli allievi, come singoli e come gruppo, e diverse modalità di organizzazione del discorso in classe hanno effetti differenti sulla qualità della relazione e sugli apprendimenti (Lumbelli, 1987; Zecca *et al.*, 2025). La discussione è quel formato discorsivo che forma l'attitudine alla riflessione e alla capacità di sospendere giudizi e affermazioni per sottoporle ad analisi critica esercitando il pensiero a porsi e porre domande per prendere in esame punti di vista alternativi alle "cornici di cui siamo parte" (Sclavi, 2003).

La Ricerca-Formazione che presentiamo ha per oggetto la Discussione in classe. La discussione è quello specifico evento comunicativo che coinvolge un insegnante e le allieve o gli allievi tra loro (non necessariamente tutta la classe) in un confronto su un tema a partire da una o più domande aperte e problematizzanti, è un ragionamento collettivo in cui prevalgono argomentazioni, opposizioni, negoziazioni (Eurydice, 2017). La pratica del discutere favorisce la comprensione della pluralità interpretativa insita in ogni ambito di studio, sviluppando flessibilità e decentramento cognitivi. Tale approccio dimostra come raramente un problema ammetta una lettura univoca, mentre più spesso emergono diverse

posizioni argomentabili. Sebbene non tutte risultino ugualmente valide, la costruzione di un'interpretazione fondata richiede necessariamente l'esame critico delle prospettive alternative. L'abitudine al confronto con molteplici visioni induce un atteggiamento epistemico prudente verso le affermazioni proprie e altrui. Anche se l'insegnante può presentare differenti approcci teorici, l'impatto risulta maggiore quando le divergenze emergono spontaneamente tra pari, rendendo evidente – anche nelle situazioni apparentemente oggettive – l'inevitabilità del dibattito interpretativo e l'insostenibilità di posizioni dogmatiche (Pontecorvo *et al.*, 1991). La discussione come metodologia didattica, infatti, rientra tra le strategie volte a potenziare il pensiero critico, in particolare seguendo il modello di Daniel e Gagnon (2011) sul pensiero critico dialogico. Tale approccio ne evidenzia la natura processuale e graduale, articolandosi in diverse fasi: pensiero aneddotico, monologico, dialogico non critico, semi-critico e critico.

Nello “scambio aneddotico”, gli studenti non tengono conto delle opinioni altrui, né giustificano le proprie, rivolgendosi prevalentemente all'insegnante. Questo tipo di interazione è tipico di chi fatica a riflettere sulla propria esperienza e fa un uso frequente del pronome “io”.

Lo “scambio monologico” si concentra su una domanda scelta dal gruppo, con interventi brevi e poco elaborati, simili a risposte dirette all'insegnante piuttosto che a contributi ragionati. Gli alunni mostrano scarso interesse per le idee degli altri, percependo le divergenze come fonte di confusione anziché di arricchimento. Anche se sollecitati, faticano a motivare le proprie posizioni, esprimendosi in modo unimodale, ovvero limitandosi a un singolo modo di pensare per intervento, spesso legato all'osservazione diretta e al concreto.

Al contrario, lo “scambio dialogico” presuppone un'attenzione alle prospettive diverse, integrate per ampliare la propria visione. Si caratterizza per l'interdipendenza dei punti di vista e il rispetto della diversità, suddividendosi in tre livelli:

- dialogico non critico: gli studenti si riferiscono agli interventi precedenti senza però approfondire le differenze di prospettiva.

- dialogico semi-critico: mettono in discussione le affermazioni dei pari senza lasciarsi influenzare, mantenendo invariata la propria posizione.
- dialogico critico: emerge una negoziazione attiva delle opinioni, con conclusioni provvisorie e aperte a ulteriori riflessioni.

La differenza tra semi-critico e critico risiede nell'epistemologia: il primo è radicato nel relativismo, il secondo introduce l'intersoggettività. Lo sviluppo del pensiero critico si articola attraverso quattro modalità:

1. logico: basato su ragionamenti rigorosi, giustificazioni e analisi condivise;
2. creativo: stimola dubbi, trasforma prospettive e ricerca significati innovativi;
3. responsabile: esplora le conseguenze delle azioni, riflettendo su valori e norme sociali;
4. metacognitivo: implica consapevolezza dei propri processi mentali e apertura alla revisione grazie al confronto con gli altri.

Queste modalità evolvono attraverso sei prospettive epistemologiche: egocentrismo, post-egocentrismo, pre-relativismo, relativismo, pre-intersoggettività e intersoggettività orientata al significato. Mentre l'egocentrismo domina negli scambi aneddotici e monologici, le fasi successive introducono gradualmente astrazione, decentramento e giustificazioni più articolate.

Il modello esposto è un possibile strumento concettuale funzionale all'osservazione e interpretazione dei ragionamenti degli studenti e alla scelta, quindi, di come progettare e condurre discussioni. Tale scelta implica la capacità di progettare, prima, e riflettere poi, sui propri interventi verbali. Lo strumento ODIS che stiamo utilizzando ha, dunque, anche lo scopo di osservare e riflettere sulla propria comunicazione verbale, di progettare intenzionalmente le forme discorsive e di interazione in classe riconoscendone le specificità, di valutare gli effetti sugli allievi e sull'insegnante delle interazioni nella partecipazione al dialogo, di osservare il processo e gli esiti della costruzione di saperi e di linguaggi nella prospettiva della costruzione collettiva.

Dal punto di vista didattico, la discussione richiede la capacità di gestire conflitti cognitivi, relativizzando il proprio punto di vista. Strumenti come ODIS facilitano questo processo, rendendo visibili le dinamiche comunicative. Ad esempio, espressioni come “secondo me” o l’uso del condizionale (“potrebbe”) segnalano il superamento dell’egocentrismo, mentre formule di disaccordo (“sono d’accordo, ma...”) introducono divergenze costruttive.

L’insegnante assume un ruolo di tutoring, promuovendo non solo accordo/disaccordo, ma anche richieste di spiegazione che spingano all’argomentazione profonda. Interventi spontanei come “ho ragionato e ho capito che...” o “ripensandoci...” rivelano un pensiero in formazione, capace di autovalutarsi e modificarsi grazie al dialogo.

In sintesi, la discussione è uno strumento per sviluppare competenze critiche, favorendo l’espressione ragionata, l’inferenza e la riflessione condivisa, caratteristiche di un pensiero interpretativo nella lettura e analisi delle informazioni.

2. ODIS: strumento per l’osservazione della discussione

Il sistema ODIS si compone di due strumenti distinti e complementari, il primo (Tab. 1) per la codifica degli interventi degli insegnanti e il secondo (Tab. 2) per gli interventi degli allievi. L’articolato processo di ricerca (Zecca *et al.*, 2025) che ha portato alla definizione del sistema ha visto coinvolti, dal 2018 al 2023, ricercatori e insegnanti con il duplice obiettivo di indagare da un lato la valenza della discussione come strategia di insegnamento-apprendimento e dall’altro di fornire agli insegnanti stessi uno strumento per promuovere lo sviluppo professionale attraverso l’analisi della propria comunicazione. L’utilizzo degli strumenti si presta sia a una raccolta di dati di tipo quantitativo (es. frequenze di determinate funzioni, analisi correlazionali o sequenziali), sia a indagini qualitative dei processi comunicativi (Zini, 2024), volte a portare evidenza dell’importanza di un’interazione ricca di sfide cognitive (Alexander, 2020).

Il sistema di codifica fa riferimento alla teoria degli atti linguistici (Sbisà, 2009) e nella comunicazione in classe pone l’accento sull’interrelazione tra le funzioni e l’intenzionalità del discorso dell’insegnante (Selleri, 2004) in rapporto con quelle degli allievi, delle quali permette di analizzare la qualità dell’argomentazione e il tipo di saperi espressi, ad esempio se originati da esperienze dirette e personali o più o meno vicini al sapere convenzionale.

La costruzione delle categorie, mutualmente esclusive e pensate per una codifica esaustiva delle mosse comunicative, è stata infatti orientata alla possibilità di un’analisi su più livelli della situazione comunicativa che permette infatti sia di individuare le funzioni comunicative presenti in ogni turno di parola sia di analizzare gli interventi degli alunni dal punto di vista della correttezza concettuale dei loro enunciati.

Il sistema ha, tuttavia, come principale oggetto d’analisi l’interazione nella situazione comunicativa della lezione scolastica, con l’obiettivo di dare evidenza degli impatti comunicativi dati dalla circolarità dei feedback, rogersianamente intesi (Rogers, 1951), e di comprendere se il discorso prende la forma di una discussione, come si può inferire ad esempio dalla frequenza di interventi di continuazione e di iniziative da parte degli studenti che aumentano quando è in atto un processo di co-costruzione di conoscenza.

Nelle diverse fasi di test dello strumento è emersa la centralità di alcuni dati di contesto da esplicitare, quali ad esempio il “clima della classe” (Kanizsa, 2007) e le peculiarità dei profili professionali degli insegnanti coinvolti, specifici saperi disciplinari o familiarità con i temi dell’*inquiry-based learning* e della didattica laboratoriale (Zecca, 2016). Si tratta infatti di aspetti strettamente connessi alla proposta di co-costruzione di conoscenza intrinseca alla discussione stessa e la cui presenza chiaramente aumenta le probabilità di “successo” dell’intero processo.

Funzione comunicativa	Codice funzione	Tipo di intervento	Codice tipo
Gestione	G	Organizzativo procedurale	OP
		Controllo della condotta	CC
		Richiamare regole e valori nell'interazione	REG
Moderazione	M	Dare il turno di parola	DT
		Togliere il turno di parola	TT
		Ignorare il turno di parola	IT
		Ricapitolazione (senza funzione di sviluppo del ragionamento)	RIC
		Richiesta di riformulazione	RIF
		Invito a partecipare o continuare generico	ICG
		Invito a continuare specifico	ICS
Orientamento	O	Confutazioni	CONF
		Collegamenti	COLL
		Aggiunta informazioni	INF
		Domanda chiusa	DC
		Intervento retorico, o imbeccata	IMB
Ragionamento	R	Richiesta di spiegazione, motivazione, o argomentazione	SPI
		Rispecchiamento ed espansione	RISP
		Fare il punto della situazione, o riepilogo	RIEP
		Esplicitare le strategie cognitive	SC
		Problematizzazione	PROB
		Richiesta di accordo	RA
		Richiesta di consenso	CONS
Valutazione	V	Feedback positivo	FP
		Feedback negativo	FN
Altro		Discorso dell'insegnante non codificato	DI

Tab. 1 - Sistema di codifica degli interventi degli insegnanti (Fonte: Zecca et al., 2025).

Categorie	Tipi di interventi	Codice
Risposte	Risposta non pertinente	NONP
	Risposta senza argomentazione	RSA
	Risposta con aggiunta o elaborazione di informazioni	RINF
	Risposta con argomentazione	RCA
	Risposta-completamento	COMPL
Continuazioni Intervento collegato (sul piano tematico e/o interattivo) a un intervento precedente	Continuazione senza aggiunta di informazioni	COLLS
	Opposizione senza aggiunta di informazioni	COLLN
	Continuazione a completamento	COMPLC
	Continuazione con aggiunta o elaborazione di informazioni	COLLINF
	Continuazione argomentata	COLLA
	Opposizione argomentata	COLLAOP
Iniziative	Domande di chiarimento	CHI
	Problematizzazione	PROB
	Proposta di un nuovo argomento, ma nello stesso ambito tematico	PROP
Intervento procedurale	Intervento sulle modalità operative della discussione	PROC
Altro	Discorso degli alunni non codificato	DB

Tab. 2 - Sistema di codifica degli interventi degli allievi (Fonte: Zecca et al., 2025).

2.1. La prospettiva formativa, implicazioni per l'insegnante

La collaborazione degli insegnanti nella definizione dello strumento ha preso le mosse con un'indagine esplorativa sulle pratiche e sulle

rappresentazioni sull'uso della discussione in classe (Fredella et al., 2022) e successivamente sono stati coinvolti in prove di codifica finalizzate anche a valutare la sostenibilità dell'uso dello strumento.

L'insegnante può così sviluppare una riflessione sul proprio agire didattico assumendo consa-

pevolezza di come sia necessaria una padronanza disciplinare dei concetti che intende affrontare in termini di trasposizione didattica. Utilizzando l'analisi delle dinamiche comunicative, può progettare intenzionalmente le forme discorsive e interattive in classe, riconoscendone le specificità, e valutando l'incidenza dei propri interventi sugli apprendimenti, la partecipazione e l'acquisizione di un linguaggio disciplinare da parte degli alunni.

3. La scienza in discussione alla scuola primaria: un percorso di ricerca-formazione

La ricerca-formazione ha preso avvio in occasione di un percorso di tesi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (Didonè & Zecca, 2025) e l'insegnante-ricercatrice ha quindi proseguito lo studio nel contesto professionale in cui si è inserita, coinvolgendo la classe terza della scuola primaria "P. Marchesi" di Saltrio, appartenente all'Istituto Comprensivo "M. Longhi" di Viggiù, nella provincia di Varese. I 19 allievi della classe hanno partecipato, da gennaio a marzo 2025, a cinque discussioni riguardanti tematiche scientifiche, sviluppate intorno ai seguenti contenuti disciplinari presentati attraverso domande-problema (Ripamonti, 2016): il ciclo dell'acqua, un ecosistema creato in un barattolo, le tipologie di rocce presenti sulla Terra, i feedback dei bambini a seguito della costruzione di un "hotel per insetti" e le ipotesi verificate o smentite sull'ecosistema. Le discussioni sono state avviate attraverso stimoli dell'insegnante che ha guidato l'attenzione e il pensiero dei bambini su specifici nuclei concettuali.

L'obiettivo dell'insegnante che ha condotto la ricerca azione è stato quello di indagare la possibilità di utilizzare la discussione come strategia didattica per co-costruire conoscenze.

Le domande che hanno guidato la ricerca sono state:

1. La discussione ha promosso lo sviluppo di un pensiero critico-dialogico nei bambini di tipo intersoggettivo?
2. Quali modalità di comunicazione dell'adulto hanno favorito un pensiero strutturato e argomentato nei bambini, contribuendo alla nascita di ragionamenti e alla co-costruzione della conoscenza collettiva?
3. L'uso di ODIS per l'analisi condivisa della discussione ha promosso uno sviluppo professionale dell'insegnante sulla consapevolezza e intenzionalità della propria modalità comunicativa?

L'insegnante ha registrato e trascritto verbatim le discussioni e sono state considerate come unità osservative sequenze contenenti più atti comunicativi, analizzando così i singoli turni di parola all'interno di una concatenazione di senso che li lega al precedente e/o al successivo (Zini, 2025).

Un esempio emblematico è la discussione in cui, allievi e insegnante, hanno ragionato su un piccolo ecosistema, composto da ghiaia, terriccio e una piantina verde, ricreato in un vaso di vetro. Il focus della discussione è incentrato sull'esplorazione della duplice possibilità della pianta di continuare a vivere o morire dopo aver sigillato il barattolo con un tappo, rendendo il sistema chiuso. A seguito dell'analisi realizzata con il gruppo di ricercatrici, sono emersi diversi passaggi comunicativi che evidenziano la presenza di una discussione e non di un semplice dialogo. Di seguito viene riportato un passaggio esemplare costituito da tre interventi consecutivi dei bambini classificati come "opposizioni argomentate" (Tab. 3):

Perché no non vivrà perché se adesso mettiamo il tappo non potrà più produrre ossigeno perché non potrà più respirare carbonio, cioè l'anidride carbonica	BB	CONTINUAZIONE	COLLAOP
No, però adesso qua dentro c'è anidride carbonica, quindi ce n'è, se tengo...	BB	CONTINUAZIONE	COLLAOP
Sì, ma quando finisce????	BB	CONTINUAZIONE	COLLAOP

Tab. 3 – Esempi di codifica.

In questo scambio emerge lo sviluppo di un pensiero critico-dialogico di tipo intersoggettivo da un punto di vista epistemologico, in linea con la definizione teorica di Daniel e Gagnon (2011). I due bambini stanno discutendo sull'ipotesi che una volta messo il tappo al vaso di vetro l'ecosistema al suo interno possa o non possa sopravvivere. Sono presenti giustificazioni, valutazioni

costruttive del punto di vista altrui, domande e dubbi che portano a conclusioni provvisorie e a ulteriori riflessioni.

L'esempio che segue (Tab. 4) dà evidenza della tipologia di interventi dell'insegnante che rientrano nella funzione di ragionamento (richiesta di spiegazione, rispecchiamento, problematizzazione).

maestra perché l'aria... c'è in mezzo alla terra?	BB			INIZIATIVA	CHI
l'aria in che senso?	INS	R	SPI		
ci son dei buchini	BB			RISPOSTA	RINF
tipo adesso c'è l'aria dentro, ma la terra la può assorbire l'aria?	BB			INIZIATIVA	PROB
secondo te?	INS	R	PROB		
ehm sì!	BB			RISPOSTA	RSA
secondo te sì, ok	INS	R	RISP		
perché se praticamente l'assorbe, qua sotto, tra la ghiaia ci sono dei buchi, non è come la roccia madre che è un pezzo solo, quindi l'aria potrebbe rimanere anche lì sotto e quindi potrebbe essere un rinforzo	BB			CONTINUAZIONE	COLLA
ok, molto bene DN!		V	FP		

Tab. 4 – Esempi di codifica.

L'insegnante si ferma dinanzi alla tentazione di fornire risposte immediate alle domande poste dai bambini ("l'aria in che senso?"), si pone in ascolto e accetta di sostare nell'incertezza, rinunciando così al totale controllo del sapere per consentire ai bambini di approfondire il ragionamento ("secondo te?") e costruire essi stessi la conoscenza attraverso un processo di ricerca ed esplorazione.

4. Riflessioni conclusive

L'utilizzo di ODIS nella pratica didattica è risultato efficace per lo sviluppo della competenza metacognitiva dell'insegnante, intesa come la capacità di riflettere sui processi cognitivi e comunicativi nell'apprendimento/insegnamento, sui giudizi, sugli stati emotivi, sia propri che altrui. La dimensione metacognitiva è trasversale a ogni esperienza di apprendimento ed è connessa alla capacità sia di riflettere su cosa e su come si conosce, sia di riconoscere un problema e di scegliere strategie di soluzione. La consapevolezza del legame tra la conoscenza dei processi cognitivi e comunicativi e la pianificazione e progettazione delle azioni educative assume un'importanza centrale nelle pratiche pedagogico-didattiche.

«Gli insegnanti che vogliono costruire la propria competenza metacognitiva sono docenti che hanno rinunciato a formare "teste molto piene", sono attenti ai processi di apprendimento, sono consapevoli delle loro intenzionalità formative, selezionando le proposte e le conoscenze, vivono le loro proposte con un "occhio quasi sperimentale", verificandole e costantemente riaggiustandole con i colleghi e i bambini stessi» (Zecca, 2012, p. 156).

Nella presente ricerca, il lavoro di analisi intersoggettiva delle discussioni, tra insegnante e ricercatrici, ha fatto emergere una differenza di punti di vista nell'attribuzione dei codici ad alcuni atti comunicativi. Il confronto durante la codifica ha rivelato il potenziale formativo dello strumento ODIS attivando un dialogo costruttivo verso la ricerca di significati condivisi. Inoltre, l'utilizzo costante di ODIS ha permesso all'insegnante di interiorizzare e appropriarsi delle categorie di

classificazione degli interventi comunicativi, che sono diventate così strumenti per aumentare il controllo sulla propria comunicazione e la "riflessione in azione" (Schön, 1993).

Lo studio conferma dunque i precedenti risultati (Zecca *et al.*, 2025) mostrando come le potenzialità formative di ODIS, in tutti i livelli scolastici, siano favorite da contesti di ricerca-azione-formazione (UNESCO, 2015). Insegnare a discutere è emblema di una scuola democratica che sviluppa pensiero critico autonomo e strumenti per interpretare la realtà. La scuola, in questo senso, si configura come laboratorio di cittadinanza attiva e contemporaneamente come contesto privilegiato per indagini collaborative tra insegnanti e ricercatori.

Bibliografia

- Alexander, R.** (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. London: Routledge
- Daniel, M. F., & Gagnon, M.** (2011). Developmental process of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2(05), 418-428.
- Didonè, L., & Zecca, L.** (2025). La discussione filosofica nella scuola dell'infanzia. In L. Zecca, P. Perucchini & C. Bertolini (cur.), *Modelli di discussione in classe. ODIS: uno strumento per l'osservazione della comunicazione tra insegnanti e allievi* (pp. 147-162). Milano: Franco Angeli.
- Eurydice** (2017). *Citizenship Education at school in Europe - 2017*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fredella, C., Goracci, S., Perucchini, P., Sposetti, P., Szpunar, G., & Zecca, L.** (2022). La discussione come strategia didattica: rappresentazioni, usi e finalità degli insegnanti. In A. La Marca & A. Marzano (cur.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 1022-1031). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Kanizsa, S.** (2007). *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Milano: Bruno Mondadori.
- Lumbelli, L.** (1987). *Pedagogia della comunicazione verbale. Quanto e come il discorso dell'insegnante può incidere sulla qualità ed efficacia dell'istruzione?* Milano: FrancoAngeli.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C.** (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Ripamonti, D.** (2016). Discutere per apprendere. In E. Nigris, S.C. Negri, & F. Zuccoli (cur.), *Esperienza e didattica* (pp. 167-208). Roma: Carrocci.
- Rogers, C. R.** (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sbisà, M.** (2009). *Linguaggio ragione interazione. Per una pragmatica degli atti linguistici*. Trieste: EUT, Edizioni Università di Trieste.
- Sclavi, M.** (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Selleri, P.** (2004). *La comunicazione in classe*. Milano: Carocci.
- Schön, D.** (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- UNESCO** (2015). *Teachers' Professional Development: An International Review of the Literature*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010> [Accessed 31.05.2025].
- Zecca, L.** (2012). *I pensieri del fare. Verso una didattica meta-riflessiva*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Zecca, L.** (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Zecca, L.** (2000). Conversazioni con i bambini e stili educativi. In D. Demetrio (a cura di), *Appunti per una ricerca sugli stili educativi* (pp. 145-168). Milano: CUEM.
- Zecca, L., Perucchini, P., & Bertolini, C.** (2025). *Modelli di Discussione in classe. ODIS (Osservazione della Discussione) uno strumento per l'osservazione della comunicazione tra insegnanti e studenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Zini, A.** (2024). Discourse and Interaction in the Classroom: Research Traditions and Perspectives. *Pedagogia oggi*, 22(2), 250-257.
- Zini, A.** (2025). Dall'informazione al dato di ricerca, in L. Zecca, P. Perucchini, & C. Bertolini (cur.), *Modelli di Discussione in classe. ODIS (Osservazione della Discussione) uno strumento per l'osservazione della comunicazione tra insegnanti e studenti* (pp. 118-143). Milano: FrancoAngeli.

Leggere, Interagire, Scrivere, Apprendere: un approccio integrato allo sviluppo della competenza alfabetica funzionale

Reading, Interacting, Writing, Learning: An integrated instructional approach to fostering literacy competence

Maurizio Gentile^{1,2}
LUMSA Università di Roma

Agnese Vezzani, Chiara Bertolini
Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Sintesi

Lo scritto presenta due modelli di lavoro per lo sviluppo della competenza alfabetica-funzionale e un'ipotesi di integrazione tra i due, al fine di offrire agli insegnanti protocolli didattici strutturati, utili nelle classi dalla quarta primaria alla scuola secondaria di primo grado. Il primo modello è centrato sul testo e sulle difficoltà che il lettore incontra nell'affrontare il processo di comprensione. Il secondo approccio considera i processi di comprensione e produzione del testo come strettamente integrati. Di entrambi i modelli saranno descritti le caratteristiche salienti, i contesti di Ricerca-Formazione nei quali sono stati proposti, gli esiti delle verifiche sperimentali. L'integrazione dei modelli è stata sottoposta ad una prima valutazione esplorativa in occasione del workshop condotto durante il Convegno CRESPI del 2025 "Alla ricerca della formazione perduta". Di esso saranno riportate le attività e le principali osservazioni offerte dai partecipanti.

Parole Chiave: Competenza alfabetica-funzionale; Comprensione del testo; Produzione del testo; Sviluppo Professionale; Evidenze.

Abstract

This paper presents two complementary models for developing students' literacy competence and proposes a theoretically grounded hypothesis for their integration, aimed at designing coherent and scalable instructional protocols for Grades 4-8. The first model adopts a text-centered perspective, addressing the cognitive and linguistic challenges of reading comprehension. The second conceptualizes literacy as the result of a tightly integrated relationship between reading and writing, emphasizing their reciprocal functions. The article outlines the theoretical foundations and core features of both models, situates them within Research-based Teacher Professional Development initiatives, and reports evidence from field implementation. An exploratory test conducted during the CRESPI 2025 workshop informed further refinement of the integrated framework.

Keywords: Literacy competence; Comprehension; Writing; Professional Development; Evidence.

¹ m.gentile@lumsa.it

² Lo scritto è il frutto della mutua collaborazione tra gli autori che ne hanno curato l'impostazione, la scrittura e la revisione finale. In particolare: Maurizio Gentile ha redatto le sezioni 1, 3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4; Agnese Vezzani ha curato le sezioni 2, 2.1, 2.2, 4; Chiara Bertolini ha redatto la sezione 5.

1. Introduzione

Lo scopo dell'articolo è offrire agli insegnanti dei riferimenti teorici e delle pratiche di lavoro didattico coerenti per lo sviluppo della competenza alfabetica-funzionale. A tal proposito, si presentano due modelli di lavoro. Il primo modello è centrato sul testo e sulle difficoltà che lo studente affronta durante la lettura. Il secondo modello si basa sulla sinergia tra lettura e scrittura, attivando nelle medesime attività compiti di scrittura a supporto della comprensione, e al contrario.

L'ipotesi di integrazione dei due modelli si fonda sul concetto di competenza alfabetica-funzionale, ovvero sulla

«capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo. Il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica. A seconda del contesto, la competenza alfabetica funzionale può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua dell'istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un paese o di una regione» (Consiglio dell'Unione Europea, RACC, 2018, C 189/01, p. 8).

Con riferimento specifico ai processi di lettura e scrittura, la competenza è alimentata dallo sviluppo di ulteriori componenti. Essa comprende «la conoscenza della lettura e della scrittura e una buona comprensione delle informazioni scritte e quindi presuppone la conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio» (Consiglio dell'Unione Europea, RACC, 2018, C 189/01, p. 8).

Il quadro di riferimento richiamato apre a metodi e approcci nei quali si cerca di integrare i compiti di lettura con quelli di scrittura, cercando nel contempo di sostenere il lavoro degli insegnanti che progettano per competenze le attività didattiche orientate alla promozione della literacy globalmente intesa (Castoldi, 2016). Nell'ambito di queste riflessioni è maturato il presente contributo, che risponde ad un duplice obiettivo:

1. rendere conto di un'ipotesi di possibile ibridazione tra due modelli a sostegno alla literacy (il primo centrato sulla competenza di lettura e di comprensione e il secondo più orientato alla scrittura e al lessico);
2. offrire agli insegnanti modelli operativi strutturati come protocolli didattici replicabili e validati, oltre che dalla letteratura di riferimento, anche da un'esperienza di workshop congiunto tra ricercatori e insegnanti, nell'ottica della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018; Dodman *et al.*, 2025).

L'ipotesi è che l'integrazione tra i due modelli possa creare un protocollo didattico strutturato e sostenibile, che supporti gli insegnanti nella progettazione didattica, a partire dalla classe quarta della scuola primaria e per tutta la scuola secondaria di primo grado; l'auspicio è che il modello configuri un "effetto fionda": si scrive per imparare a leggere, si legge per imparare a scrivere. In questa cornice, la progettazione di attività e consegne chiaramente focalizzate su entrambi i processi può costituire una sorta di "coefficiente di spinta" ai fini di evolvere livelli più profondi di comprensione delle letture (Wolf, 2018). L'ambizione è formare lettori e scrittori competenti promuovendo negli alunni una percezione positiva della lettura/scrittura e di sé come lettori e autori di testi. Oltre a ciò, l'insegnamento diretto di pratiche di apprendimento efficaci per l'elaborazione di contenuti testuali costituisce il presupposto per ulteriori apprendimenti. Essere in grado di comprendere i testi, saperli utilizzare per la vita e per lo studio e intervenire su di essi può condurre gli studenti ad affinare i propri approcci di apprendimento, anche a favore della personale rielaborazione dei contenuti disciplinari.

2. Il modello di didattica della comprensione "centrata sul testo"

In questo paragrafo viene presentato il quadro teorico a cui il primo modello fa riferimento, seguito dalla presentazione dei contesti in cui

gli insegnanti hanno sperimentato la proposta in occasioni operative di Ricerca-Formazione; successivamente sono presentate le verifiche sperimentali che hanno testato empiricamente la solidità dell'approccio.

2.1. Cornice teorica della didattica della comprensione “centrata sul testo”

Cardarello & Bertolini (2020) distinguono i modelli di didattica della comprensione del testo in due grandi famiglie: una più centrata sulle difficoltà specifiche del testo e una più focalizzata sulle strategie ricorrenti che mette in pratica il lettore. In entrambi i casi, le soluzioni didattiche che sostengono il lettore nella comprensione del testo hanno l'obiettivo principale di rendere attivo il lettore stesso, per coinvolgerlo consapevolmente nelle molteplici azioni che accompagnano la costruzione del significato di ogni testo. Questa rappresentazione di significato consente la comprensione profonda del testo se il lettore rende disponibili schemi e script presenti nella sua memoria semantica, se li seleziona in modo pertinente e se riesce a riconoscere nel testo delle connessioni che rendano inferibili le informazioni non date esplicitamente. Inoltre, il lettore deve poter selezionare i significati e integrare le frasi che via via legge per creare microstrutture di significato, le quali trattengono e integrano tra loro solo alcuni dei significati, cioè quelli coerenti con le informazioni che il lettore via via legge (Van Dijk & Kintsch, 1983). In questo contesto si colloca l'approccio didattico “centrato sul testo”, sviluppato a partire dagli studi di Lumbelli (2009) e successivamente approfondito da Cardarello e colleghi (Bertolini, 2012; Cardarello & Bertolini, 2020; Cardarello & Contini, 2012; Cardarello & Lumbelli, 2019; Cardarello & Pintus, 2018), che si propone di promuovere la comprensione attraverso un'architettura didattica strutturata in tre momenti: lettura individuale segmentata da domande inferenziali, discussione a coppie e confronto collettivo guidato. Il presupposto da cui muove l'approccio centrato sul testo è che ogni testo porti con sé delle difficoltà specifiche, per esempio relative a nodi narrativi par-

ticolarmente impliciti oppure a schemi e script non riconosciuti correttamente. In altre parole, il lettore deve poter mettere in gioco, contemporaneamente e oltre all'atto della decodifica, la memoria di lavoro, la memoria a lungo termine, le abilità metacognitive e la capacità di generare inferenze corrette. Questo modello si distingue per l'uso di una comunicazione non direttiva da parte dell'insegnante e per una situazione didattica volta a sostenere l'esercizio e il ragionamento del lettore: l'attenzione, cioè, è *insegnare* la comprensione nel dialogo, anziché certificare a posteriori l'avvenuta comprensione, intesa come numero di risposte esatte. Le domande inferenziali sono inserite strategicamente nei punti critici del testo, con l'obiettivo di stimolare il lettore durante la lettura, mentre la memoria di lavoro è attiva, per aiutarlo ad integrare le informazioni anche implicite in parti diverse del testo e a cercare queste connessioni con un atteggiamento di problem solving (Bertolini, 2012; Cardarello & Contini, 2012). Tale approccio è applicabile fin dalla scuola dell'infanzia, anche in assenza, cioè, della competenza di decodifica del codice verbale scritto (Bertolini, 2012). Le attività sono progettate per attivare il lettore, sollecitandolo a esplorare il contesto testuale alla ricerca di indizi utili alla comprensione, piuttosto che semplificare il testo stesso. Tale impostazione si è rivelata particolarmente efficace nel sostenere gli alunni con maggiori difficoltà, come evidenziato da Cardarello e Pintus (2018), i quali hanno riscontrato un impatto più marcato dell'intervento proprio tra gli studenti meno competenti. L'elemento collaborativo, in particolare la discussione a coppie, assume un ruolo centrale nel processo di costruzione del significato, configurandosi come una forma di “pensiero collaborativo” che valorizza il confronto tra pari e la negoziazione del significato reso evidente dall'espressione ad alta voce di ciò che ciascun membro della coppia ha capito (Vezzani, 2023). Le attività proposte prevedono che gli alunni, organizzati in coppie, leggano brani naturali, tratti cioè da testi di letteratura per l'infanzia e non creati appositamente per ridurre le difficoltà, e rispondano congiuntamente a domande aperte e chiuse, confrontandosi sulle rispettive interpretazioni. La fase successiva di discussione collettiva consente di consolidare le inferenze emerse, offrendo agli insegnanti l'opportunità di fornire feedback mirati e di guidare

la riflessione metacognitiva. L'intero percorso si articola in almeno 10-12 lezioni, ciascuna delle quali segue una struttura ricorrente che favorisce la familiarità con il metodo e la progressiva interiorizzazione delle strategie di comprensione (Cardarello & Lumbelli, 2019). In prospettiva, il gruppo di ricerca intende ampliare questo approccio integrandolo con i principi della didattica inclusiva e promuovendo percorsi di formazione professionale per gli insegnanti, al fine di consolidare le competenze necessarie per un insegnamento efficace della comprensione del testo.

2.2. Contesti di Ricerca-Formazione

La Ricerca-Formazione (R-F), intesa come metodologia collaborativa tra scuola e università, mira a trasformare l'agire educativo e promuovere la riflessività docente, sviluppando pratiche professionali fondate sull'indagine condivisa tra ricercatori e insegnanti e sul miglioramento continuo (Asquini, 2018). Si tratta, cioè, di un'esperienza professionale di riflessione costante sulle pratiche didattiche quotidiane, che supera il tradizionale modello formativo prevalentemente trasmissivo a favore di un lavoro costante e monitorato che modifichi realmente la pratica quotidiana. L'applicazione del modello di comprensione centrato sul testo prevede, dunque, che l'insegnante sia in grado di produrre *buone domande* (Dickinson & Smith, 1994; Duke & Pearson, 2011), cioè domande di alto livello cognitivo, che stimolino un esercizio di ragionamento ad alta voce del lettore, per fargli acquisire consapevolezza e controllo dei legami di significato inconsapevolmente creati, in modo tale da permettergli di correggere fraintendimenti intervenuti nel corso del testo. La creazione di queste domande dipende dallo specifico testo preso in esame, dalle sue difficoltà non solo di ordine lessicale, ma legate alla disponibilità di schemi e script nelle conoscenze enciclopediche del lettore. L'insegnante, cioè, va allenato a produrre domande non centrate sulla semplice localizzazione di informazioni esplicite, ma sull'integrazione

delle idee evocate nel brano e che siano orientate alla costruzione di un modello situazionale a supporto della generazione di inferenze corrette. L'insegnante impara, inoltre, a mantenere una comunicazione non direttiva né giudicante, ad ascoltare le ipotesi che emergono dai lettori, sostenendo un atteggiamento di problem solving. Questo modo di stimolare il pensiero del lettore è stato sperimentato in alcuni corsi di formazione con gli insegnanti, ispirati ai principi della R-F (Agrusti & Dodman, 2021; Asquini, 2018; Nigris *et al.*, 2020; Vannini, 2018). Alcuni istituti comprensivi del territorio emiliano e lombardo³ hanno chiesto la collaborazione del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane per migliorare gli esiti nella comprensione del testo dei bambini e delle bambine di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. In ogni corso si è costituito un gruppo di lavoro che ha previsto la presenza, oltre agli insegnanti interessati, di due ricercatrici che hanno lavorato presentando i due modelli sopra esposti (centrati sul testo e centrati sulle strategie) e seguendo le linee di approfondimento di interesse dei docenti per rispondere ai loro bisogni formativi. Il percorso è stato monitorato e discusso costantemente da ricercatori e insegnanti insieme.

2.3. Verifiche sperimentali

Il modello centrato sul testo è stato sottoposto alla verifica sperimentale nel corso di un più ampio progetto PRIN, "*Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible*" (codice progetto 2022WC8JJ4; CUP E53D23012010006), con un campione di 423 alunni di classe quarta primaria. Il progetto (Bertolini & Bartolucci, 2022) complessivo ha previsto una sperimentazione della durata di dodici settimane, basata sulla proposta di altrettanti testi (Cardarello & Lumbelli, 2019). Sono stati creati tre gruppi sperimentali: un gruppo ha lavorato su materiali cartacei, un gruppo ha lavorato su materiali digitali e il restante ha utilizzato un materiale ludiforme.

L'approccio "centrato sul testo" è stato seguito nei soli gruppi cartaceo e digitale. Il pro-

3 Istituto Comprensivo di Correggio 2 (RE), nell'ambito del corso di formazione inerente al Lesson Study; Istituto Comprensivo 5 di Cremona; Istituto Comprensivo di Luzzara (RE) nell'ambito del corso sui Piani di miglioramento d'Istituto; Istituto Comprensivo di Podenzano (PC) e Istituto Comprensivo di Sorbolo (PR) come istituti capofila della rete relativa al progetto di tirocinio "Ti racconto una storia".

getto complessivo ha previsto una *R-F* contemporanea degli insegnanti coinvolti. Gli esiti, in corso di stampa (Bertolini *et al.*, *in press*), sono decisamente incoraggianti e mostrano progressi evidenti nei gruppi cartaceo e digitale rispetto al gruppo di controllo, in tutti i test utilizzati: MT (Cornoldi & Colpo, 2004); *SQA – Summary Qualitative Assessment* (Menichetti & Bertolini, 2019); prova di Significato Verbale (Montesano, 2019); prove INVALSI. Di seguito, nella Fig. 1, la sintesi dei principali risultati riferiti ai soli gruppi che hanno seguito l’approccio centrato sul testo.

Il modello centrato sul testo è stato sperimentato anche in altri due contesti formativi che non possono essere rubricati come Ricerca-Formazione, ma che hanno accompagnato la pratica e il confronto costante sullo stesso approccio. Il primo contesto è il progetto di tirocinio “Ti racconto una storia”, che ha previsto una formazione di 12 ore rivolta agli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell’Università di Modena e Reggio Emilia (circa 20 studenti ogni anno a partire dall’anno accademico

2022-23) e dei loro tutor accoglienti. Studenti e insegnanti hanno progettato, con la supervisione dei ricercatori universitari (referenti scientifici del progetto) e dei tutor universitari di tirocinio, Unità di Apprendimento della durata di circa 25 ore di attività, realizzate poi nelle sezioni e nelle classi in cui gli stessi studenti sono stati accolti. Il secondo contesto formativo è il laboratorio di didattica integrativa all’insegnamento “Didattica della lettura e della comprensione”, rivolto agli studenti del quarto anno dello stesso corso di laurea (circa 150 ogni anno dall’anno accademico 2020-21 in poi). Durante il laboratorio gli studenti (spesso già in servizio come insegnanti) hanno sperimentato lo studio delle difficoltà inferenziali di ogni brano e la generazione delle “buone domande” attraverso le quali segmentare il brano stesso. Gli studenti/insegnanti in formazione hanno poi praticato a coppie il pensiero ad alta voce con cui l’insegnante può modellare il ragionamento e fornire un feedback efficace ai lettori.

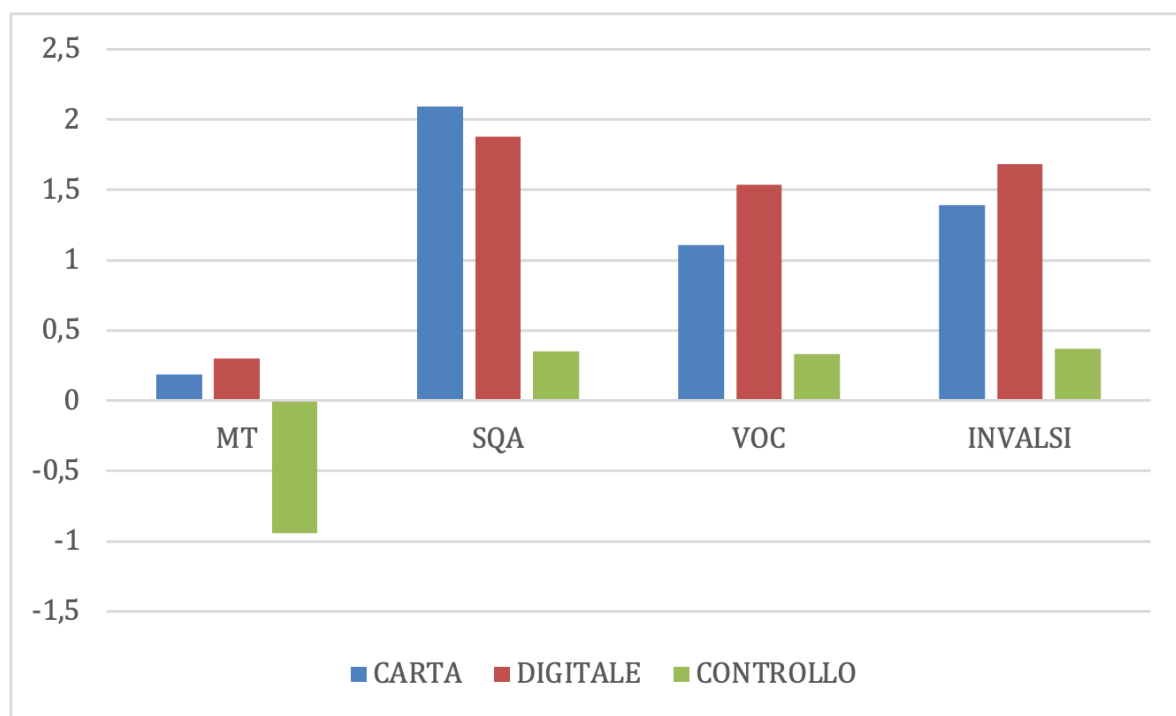


Fig. 1 - Differenze tra T1-T0 tra condizioni sperimentali nelle diverse misure d’impatto previste dallo studio.

3. Il modello centrato su comprensione e produzione del testo

In questo paragrafo viene presentato il quadro teorico a cui fa riferimento il modello che integra lettura e scrittura, seguito dalla presentazione dei contesti in cui gli insegnanti hanno sperimentato la proposta in occasioni operative di Ricerca-Formazione; successivamente sono presentate le verifiche sperimentali che hanno testato empiricamente la solidità dell'approccio.

3.1. Cornice teorica della didattica della comprensione che integra lettura e scrittura

Gli studi sui rapporti tra scrittura e lettura sottolineano l'importanza di vedere i processi di comprensione e produzione del testo come strettamente integrati poiché condividono una base comune di conoscenze e abilità (Fitzgerald & Shanahan, 2000). Lettori e autori di testi attivano, infatti, risorse cognitive simili come le conoscenze di background e delle strutture testuali (Kintsch, 2013). Questo legame è fondamentale per promuovere una comprensione e una produzione del testo efficaci (Graham & Hebert, 2011). Scrivere a partire dai testi letti migliora la comprensione della lettura, soprattutto quando la scrittura è focalizzata sull'analisi e la sintesi di quanto letto (Graham & Hebert, 2010). L'integrazione di compiti di lettura e scrittura ha dimostrato di essere efficace nella promozione delle abilità di comprensione, come evidenziato in studi su diverse popolazioni scolastiche (Cho & Brutt-Griffler, 2015). Tale relazione si può, in alcuni casi, estendere alle abilità linguistiche di base, con effetti positivi su decodifica, fluidità e comprensione del testo scritto (Snowling & Hulme, 2005). Uno studio di Turcotte e Caron (2020), ad esempio, ha dimostrato che l'insegnamento combinato di lettura e scrittura di testi informativi migliora

la comprensione rispetto a metodi didattici che trattano queste due componenti separatamente.

Sulla base di tali presupposti, sono state sviluppate le "Attività Integrate di Lettura e Scrittura" (AILS). Il modello è basato su sei dispositivi didattici. I primi tre sono stati mutuati dai lavori di Poletti e Pognante (2022), e hanno come obiettivo accompagnare l'attività di lettura in interazione con quella di scrittura (Kim *et al.*, 2024; Teruggi, 2019). Essi sono: il *taccuino*, gli *organizzatori grafici*, le *scritture brevi*. A questi sono stati aggiunte tre scelte didattiche trasversali: la *valutazione formativa* (Gentile, 2019; Gentile & Pisanu, 2023), la *didattica attiva e cooperativa* (Gentile & Chiappelli, 2016), l'*apprendimento centrato sull'alunno* (Marzano *et al.*, 2001; Rosenshine, 2012). Pertanto, le attività e i materiali AILS riflettono l'intreccio dei sei elementi.

3.2. Contesti di Ricerca-Formazione

Il primo contesto di applicazione è stato il progetto INFERODANTIS-AILS. Esso rappresenta un ampliamento di una prima convenzione siglata con ARETE⁴ e realizzata nell'anno scolastico 2022, consistente in quattro webinar centrati sul tema della valutazione formativa. Il nuovo accordo, siglato nel 2023, è stato finalizzato alla realizzazione di una R-F (Asquini, 2018) sul tema del potenziamento delle competenze linguistiche nel primo ciclo d'istruzione⁵. L'iniziativa ha coinvolto 5 scuole, distribuite geograficamente nelle province di Latina, Rieti, Roma per un totale di 22 docenti sperimentatori e 320 alunni appartenenti a 11 classi quinte di scuola primaria e 8 terze di scuola secondaria di primo grado. Il progetto è stato articolato in tre fasi. Le fasi I e II sono state dedicate allo sviluppo professionale dei docenti, mentre la fase III è stata orientata alla valutazione degli effetti del metodo (Gentile *et al.*, 2024).

Prima dell'avvio dei lavori di aula, il gruppo di ricerca ha fornito un kit di otto attività organizzate in un materiale operativo per la scuola primaria e otto attività analoghe per la scuola secondaria di primo grado, affiancato da un percorso autonomo di lettura e rielaborazione di un testo. Il numero di ore medio a settimana in cui ragazzi sono stati coinvolti è stato pari a 4,5, per un totale di

⁴ Rete di scuole interprovinciale che coinvolge 45 Istituti delle cinque province laziali con capofila l'I.C. Goffredo Mameli di Palestrina.

⁵ Il progetto è stato finanziato dal Ministero dell'Istruzione con fondi Monitor 408 (Progetto "INFERODANTIS", CUP: d91I21000980001 – CIG: Z28395C7AF).

36 ore, distribuite lungo le otto settimane di percorso (Stragapede *et al.*, 2024). I kit hanno offerto spunti operativi per organizzare il lavoro degli alunni in base ai dispositivi didattici del modello.

3.3. Verifiche sperimentali

Nella fase III, sono stati esaminati i risultati ottenuti prima e dopo il percorso di otto settimane, considerando i punteggi nella “comprensione e nella produzione del testo” e nella “percezione di sé” intesa in termini di “opinioni su lettura e scrittura” e “senso di auto-efficacia” (Gentile, 2025). I risultati di pre-test/post-test sono stati trattati come effetti fissi mentre i partecipanti come effetto casuale. Questo approccio permette di controllare le variazioni individuali tra i soggetti, isolando l’effetto delle due rilevazioni sulle variabili dipendenti. Successivamente, è stata svolta delle ANOVA ai fini di ottenere i valori di F e p , con lo scopo di determinare la significatività statistica dell’effetto fisso su ciascuna variabile dipendente. Un ulteriore livello di analisi ha previsto l’inserimento di variabili predittive quali grado scolastico (“Scuola primaria” *versus* “Scuola secondaria”), profilo (“Studenti con BES” *versus* “Sviluppo tipico”) e urbanizzazione (“Città”, “Piccole città e sobborghi”, “Zone rurali”), includendo anche l’interazione tra rilevazione e ciascun predittore. Queste interazioni sono state inserite al fine di valutare se il miglioramento era generalizzato per tutti gli studenti, indipendentemente dalle differenze scolastiche, dal profilo e dal contesto.

Comprensione del testo

Per valutare la capacità di comprensione del testo sono state selezionate, rispettivamente, due prove standardizzate per grado scolastico, selezionate dal pacchetto *MT 3-4-5*, di scuola primaria (Cornoldi *et al.*, 2017a), e *MT 1-2-3 - Kit scuola secondaria di primo grado* (Cornoldi *et al.*, 2017b). Per ciascun studente è stato calcolato uno z -score ($z = (x - \mu) / \sigma$), dove x rappresenta il punteggio totale ottenuto (cioè la somma delle risposte corrette), μ la media campionaria e σ la deviazione standard fornita dalle norme. Questo metodo di valutazione ha permesso di classifica-

re le prestazioni degli studenti rispetto alla media campionaria: punteggi sotto lo zero indicavano una prestazione inferiore alla media, mentre punteggi positivi indicavano una prestazione superiore alla media. I risultati di comprensione del testo non hanno mostrato miglioramenti. Le media di pre-test è stata pari a -0.618 ($DS = 1.05$), mentre il valore medio di post-test è stato pari a -0.723 ($DS = 1.02$).

Produzione del testo

Per quanto riguarda la produzione del testo, agli studenti è stato chiesto di scrivere un tema espositivo partendo da due titoli appositamente ideati per ciascun livello scolastico (Limpo *et al.*, 2017). I testi prodotti sono stati valutati secondo diversi parametri, inclusi produttività, complessità e qualità testuale (Cornoldi *et al.*, 2022; Limpo *et al.*, 2017). La valutazione dei testi è stata eseguita da due esaminatori, che hanno discusso e concordato il punteggio da attribuire a ciascun parametro per garantire coerenza e affidabilità nella valutazione. Comparando le differenze prima/dopo, sono state osservate differenze statisticamente significative. In particolare, si è registrato un aumento dell’impressione globale ($F = 42.67$, $p < 0.001$) e della qualità del vocabolario ($F = 22.49$, $p < 0.001$). Anche gli indici di complessità testuale hanno mostrato miglioramenti. Nel dettaglio, un numero maggiore di alunni è riuscito a includere conclusioni coerenti e strutturate nei propri testi ($F = 4.51$, $p > 0.05$). Per ciascuna delle variabili prese in esame, tali risultati confermano che il miglioramento è stato indipendente dal grado scolastico, dal profilo e dal contesto. Di rilevanza è il fatto che anche gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) hanno beneficiato dell’intervento, mostrando miglioramenti significativi sia nella qualità sia nella complessità dei testi prodotti.

Percezione di sé come lettori/scrittori

È stato redatto un questionario con item dedicati all’auto-efficacia ispirati ad uno strumento utilizzato da Shell *et al.* (1989; 1995), e adattati al contesto classe. Per quanto riguarda la percezione di sé, e in particolare l’auto-efficacia, i risultati

mostrano che sia come lettori che, come autori di testi, gli alunni si sentono molto più efficaci dopo l'intervento (rispettivamente, $F = 4.18, p < 0.05$ e $F = 4.91, p < 0.05$). L'aumento dell'autoefficacia è stato osservato in tutti i gruppi di studenti, indipendentemente dal grado scolastico, dal profilo e dal contesto.

Confronto tra alunne/i con punteggi cognitivi iniziali più bassi e più alti

Ai fini di capire l'effetto di AILS sui profili differenziati di alunne/i e, è stata condotta un'analisi di cluster (*k-means*) basata sui punteggi delle prove cognitive di pre-test. L'analisi ha permesso di individuare due profili: uno con prestazioni più basse, e uno con prestazioni più alte nella comprensione e produzione di testi (Fig. 2). La Tab. 1 mostra il confronto tra pre-test e post-test. Si osserva che gli studenti con un rendimento iniziale più basso hanno incrementato maggiormente le loro capacità, nell'impressione globale dei testi prodotti ($t = 7.83, p < 0.001$), la qualità del vocabolario ($t = 7.83, p < 0.001$) e la complessità globale degli elementi testuali ($t = 4.05, p < 0.001$) (Gentile, 2025; Gentile *et al.*, 2024).

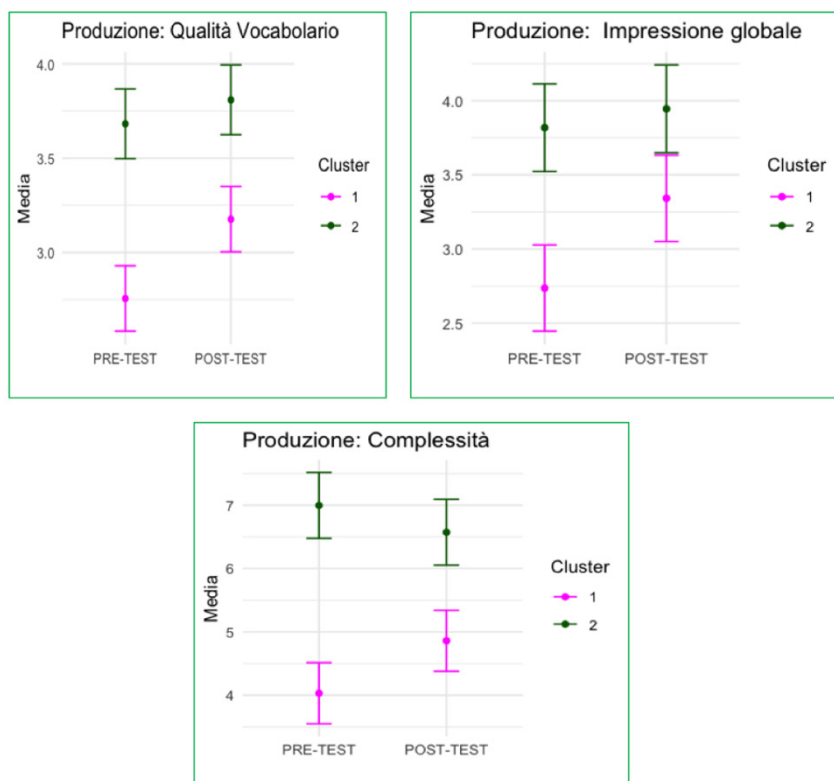
3.4. Ottimizzazione di AILS

In ragione dei risultati non soddisfacenti nelle prove di comprensione, gli attuali sviluppi di AILS stanno puntando al potenziamento di tale componente in termini sia teorici che didattici (Cornoldi, 2017; 2023; Wolf, 2018). Il perfezionamento di questa componente è basato su uno studio proposto da Peng e colleghi (2024). Gli autori hanno individuato sette strategie che da sole e in associazione reciproca hanno maggiore probabilità di produrre esiti positivi. Le strategie messe in evidenza dallo studio sono state le seguenti: a) riassumere l'idea principale; b) fare inferenze; c) interpretare il testo in termini personali; d) conoscere la struttura del testo; e) fare previsioni; f) auto-monitorare la comprensione durante la lettura; g) usare organizzatori grafici. Aggregazioni diverse tra specifiche strategie producono risultati maggiori o minori. Ad esempio, "riassumere l'idea principale", associata a "conoscere la struttura" e a "interpretare in termini personali il testo" riflette la combinazione più efficace. Altre combinazioni, come riassumere + auto-monitorare + organizzatori grafici, risultano altrettanto efficaci ma con effetti sull'apprendimento inferiori rispetto alla prima combinazione.

Si è cercato di tenere conto dei risultati appena presentati, traducendo tali evidenze in pratiche e materiali didattici, con l'obiettivo di

	Cluster 1 – N = 145 Alunni con punteggi più bassi		Cluster 2 – N = 118 Alunni con punteggi più alti	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Pre-test
	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
Impressione globale	2.62 (0.678)	3.23 (0.797)***	3.75 (0.742)	3.87 (0.822)
Vocabolario	2.74 (0.643)	3.17 (0.773)***	3.70 (0.799)	3.83 (0.743)
Complessità dei testi	3.90 (1.61)	4.73 (1.85)***	6.93 (1.96)	6.51 (2.19)
***p < 0.001				

Tab. 1 - Raggruppamenti in base alla prima rilevazione: differenze tra i profili nella qualità e complessità della produzione dei testi.



Cluster 1: studenti con punteggi di post-test più alti

Cluster 2: studenti con punteggi di pre-test più bassi

Fig. 2 - Differenze tra cluster nella produzione dei testi nel confronto tra pre-test e post-test.

arricchire in termini qualitativi e quantitativi le soluzioni proposte. A tal proposito, sono stati realizzati due studi pilota. Il primo condotto in due scuole secondarie di primo grado del contesto urbano e suburbano di Palermo, e finanziato dal programma PRIN22 “Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola. Sviluppo professionale degli insegnanti e Ricerca-Formazione nell’era post-Covid” (Agrusti *et al.*, 2024); un secondo, finanziato con fondi del DM65/23, condotto presso l’IIS “G. Da Catino” di Poggio Mirteto. Con riferimento al primo studio, i risultati delle due classi coinvolte nei percorsi di R-F sono stati incoraggianti (Gentile & Pasquazi, 2025). La valutazione dell’evoluzione dei punteggi è stata condotta mediante la somministrazione della prova di studio AMOS 8-15, aggregando i punteggi delle sub-prove in un punteggio totale,

ma anche tenendo conto dei punteggi di ogni singola componente (Cornoldi *et al.*, 2022).

La Tab. 2 mostra i risultati dell’analisi. Per valutare l’evoluzione nei punteggi osservati tra T1 e T2, è stata calcolata l’ampiezza dell’effetto. Si è scelto di procedere secondo la formula proposta da Hattie (2012)⁶. L’autore individua nel valore 0.40 la soglia critica per distinguere cambiamenti che hanno dimostrato un’evoluzione significativa nell’apprendimento. La Tab. 2 riporta i valori di ampiezza dell’effetto classificando ciascuno di essi secondo la seguente scala di valutazione:

- ≥ 0.60 = Alto
- $0.40 - 0.59$ = Moderato
- $0.01 - 0.39$ = Basso

⁶ La formula calcola l’effetto dividendo la differenza tra T2 e T1 per la media aritmetica delle due deviazioni standard ottenute nelle due fasi della rilevazione. Il calcolo standardizza la differenza tra T2 e T1, tenendo conto della variabilità media interna alla distribuzione. La formula è stata sviluppata nel contesto per analizzare l’efficacia di interventi educativi in condizioni non sperimentali, come studi longitudinali o quasi-sperimentali in contesto di ricerca-intervento.

			T1*		T2**		Ampiezza dell'effetto	
Componente			Media	DS	Media	DS	Valore	Classificazione
Scuola 1	Classe 1	Scelta di titoli	0.92	0.28	1.31	0.63	0.86	alto
		Domande Aperte	3.15	1.68	3.77	2.2	0.32	basso
		Vero/falso	2.69	2.75	6.85	3.51	1.33	alto
		Totale	6.77	4.23	11.92	4.77	1.14	alto
Scuola 2	Classe 2	Scelta di titoli	1	0.85	1.58	0.79	0.71	alto
		Domande Aperte	2.42	1.68	3.75	1.96	0.73	alto
		Vero/falso	2.5	3.06	5.67	4.92	0.79	alto
		Totale	5.92	4.21	11	6.45	0.95	alto

*Tempo 1 = nella prima rilevazione la classe era al primo anno di scuola secondaria

**Tempo 2 = nella seconda rilevazione la classe era al secondo anno di scuola secondaria

Tab. 2 - Statistiche descrittive delle due classi coinvolte nei percorsi di R-F in T1 e T2.

- 0.00 = Nessun effetto
- < 0.00 = Negativo

Come si può vedere, il calcolo non ha rilevato assenza di effetto o effetto negativo, restituendo sette valori con effetto alto e uno con effetto basso. Gli studenti migliorano nei due punteggi aggregati, nelle prestazioni interpretative della prova (scelta del titolo, domande aperte) e in quelle che richiedono di rispondere alle domande chiuse (domande vero/falso).

4. Il modello LISA

In questo paragrafo sono presentate le principali caratteristiche della proposta di ibridazione tra il modello di didattica della comprensione centrato sul testo e il modello che integra lettura e scrittura, sperimentato nel corso di due workshop pratico-teorici realizzati nel marzo 2025.

LISA sta per “Leggere, Interagire, Scrivere, Apprendere”. Il gruppo di progetto ha una com-

posizione eterogenea e complementare. Oltre agli autori del presente contributo, sono coinvolte le docenti e ricercatrici Benedetta Gentile, Valeria Caricattera, Chiara Magurno, Martina Mura, Linda Petrucci, Francesca Salvati, Ilaria Stragapede e Giulia Toti. In occasione dei workshop, il gruppo ha prodotto materiali *ready-to-use* in cui le letture (una adatta al secondo ciclo di scuola primaria e una adatta alla classe seconda di scuola secondaria di primo grado) sono state predisposte con alcune domande inferenziali poste dopo opportune segmentazioni del testo. Sono state incluse domande aperte, domande chiuse con risposte a scelta multipla, richieste di ricerca degli indizi testuali a sostegno della risposta data, stimoli per la riflessione lessicale, consegna per la correzione reciproca delle risposte, proposte di produzione del testo alimentate dalle precedenti operazioni di comprensione e basate su tracce di elaborazione creativa dei contenuti letti. Dopo ogni stimolo è stato considerato uno spazio utile (individuale e collaborativo) a supporto delle elaborazioni degli studenti.

L'ibridazione dei due modelli è stata sperimentata in occasione di due eventi formativi a

carattere laboratoriale che hanno coinvolto insegnanti di scuola primaria e secondaria provenienti da diversi territori italiani: il workshop “Leggere, interagire, scrivere, apprendere: un approccio integrato allo sviluppo della competenza alfabetica funzionale” tenutosi all’interno della fiera DIDACTA e il workshop “Sviluppare la competenza alfabetico-funzionale a scuola: esperienze di Ricerca-Formazione, proposte didattiche e approcci per il primo e il secondo ciclo di istruzione” organizzato dal Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell’Insegnante (CRESPI). La struttura dei due laboratori ha previsto una prima fase di presentazione dei due modelli, seguita da una seconda fase di sperimentazione diretta da parte dei partecipanti dell’interazione collaborativa agita durante l’elaborazione scritta prevista dalle risposte alle domande offerte dai materiali; inoltre, i partecipanti hanno commentato la struttura delle attività rispetto alla sostenibilità e praticabilità nei contesti classe da loro vissuti, a partire dalle domande: “Che cosa mi ha colpito? Che cosa ho trovato interessante? Che cosa mi ha lasciato perplesso?”.

Gli insegnanti presenti hanno espresso un deciso apprezzamento per la forma data ai workshop, per la conduzione e la struttura dei materiali, volti a sostenere abilità generalmente trascurate dai libri di testo e dai sussidi tradizionalmente usati dagli insegnanti. Le perplessità rispetto alla realizzazione hanno riguardato principalmente i tempi di esecuzione delle consegne e hanno suggerito la divisione dei materiali in due momenti distinti, per garantire un coinvolgimento efficace degli studenti.

5. Conclusioni

Ciascuno dei modelli presentati ha ricevuto l’apprezzamento dei docenti a cui sono stati proposti. Le ragioni sono principalmente tre: la prima è che il materiale, globalmente inteso, ha stimolato quelle sette abilità indicate da Peng e colleghi (2024) come efficaci, anche in combinazione le une con le altre, ai fini di sviluppare le diverse componenti della competenza di *literacy*.

In secondo luogo, è apparso chiaro anche agli insegnanti, nei materiali e nelle successioni delle attività, il legame tra le ragioni teoriche e i

materiali didattici predisposti, grazie al lavoro di *Ricerca-Formazione* che ha coinvolto i docenti in prima persona. Essi hanno potuto sperimentare quello che viene proposto agli alunni in classe, sperimentando direttamente su sé stessi il tipo di lavoro cognitivo sollecitato da ogni consegna. In questo senso, il confronto scaturito durante il workshop ha senza dubbio favorito negli insegnanti la lettura degli esiti possibili.

La terza ragione è che questo lavoro scientificamente fondato viene fornito “*ready-to-use*”, con testi opportunamente selezionati, arricchiti da stimoli adatti, con stampati pronti da usare in classe ma anche attentamente progettati nei tempi e nelle strategie connesse.

L’ibridazione dei modelli qui proposta, tuttavia, aggiunge ulteriore valore ad ognuno dei due approcci precedentemente testati. Sia dal punto di vista della ricerca che della qualità dei materiali conseguenti, la sperimentazione sembra aver unito i punti di forza di approcci appartenenti a filoni di ricerca diversi. Duke e colleghi (2011) avevano già messo in luce dieci elementi essenziali che rendono efficace e coinvolgente la didattica della comprensione del testo, tra cui troviamo l’integrazione tra lettura e scrittura.

Il modello LISA, proposto ed esposto alle riflessioni degli insegnanti, appare sollecitare il pensiero degli studenti in modo multiforme e sfidante, tenendo in alta considerazione, comunque, i benefici per gli insegnanti derivanti da una “modellizzazione” delle attività, da inserire nella progettazione complessiva. Nella successione delle attività trovano posto, in modo ragionato e ordinato, il sostegno alla generazione di inferenze, la riflessione sulla morfologia e sul lessico, la scrittura e la rielaborazione, la valorizzazione delle idee dei lettori, l’organizzazione grafica delle idee principali, la collaborazione e l’autovalutazione.

Ciò significa continuare a studiare le possibilità di manipolazione del testo in tutte le sue possibilità, con l’attenzione costante al pensiero del lettore che ne rielabora i contenuti in modo personale, significativo per il proprio apprendimento.

Il presente contributo costituisce, dunque, una prima esplorazione che apre a piste di ricerca e di studio più sistematici, empiricamente verificati e teoricamente fondati. I necessari approfondimenti potranno essere orientati secondo tre principali direzioni. Primo, occorre avere cura

prima di tutto del piacere con cui i lettori beneficiano dei testi proposti, affinché i lettori non considerino mai un peso le attività legate alla comprensione del testo e alla scrittura. Secondo, sarebbe utile monitorare il ruolo delle strumentalità di base nelle diverse consegne proposte, poiché automatismi più consolidati consentono di ottimizzare il carico cognitivo necessario per le consegne del materiale. Infine, continuando a mantenere una proficua collaborazione con gli insegnanti, sarebbe importante ipotizzare una sostenibile distribuzione delle attività nel tempo, per adattarsi sia ai ritmi scolastici che all'attenzione degli studenti dei diversi ordini di scuola.

Bibliografia

- Agrusti, G., Asquini, G., & Vannini, I.** (2024). Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola. Sviluppo professionale degli insegnanti e ricerca-formazione nell'era post-Covid. *CADMO*, 1, 7-23. Retrieved from <https://doi.org/10.3280/CAD2024-001002> [Accessed 02.03.2026].
- Agrusti, G., & Dodman, M.** (2021). Evaluating the impact of “Ricerca-Formazione” on teachers’ professional development. Methodological issues and operational models. *RicercaAzione*, 13(2), 75-84.
- Asquini, G.** (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F.** (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Firenze: Giunti Scuola.
- Bertolini, C.** (2012). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell’infanzia*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Cardarello, R., & Bertolini, C.** (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci Editore.
- Cardarello, R., & Contini, A.** (2012). *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Cardarello, R., & Lumbelli, L.** (2019). *La comprensione del testo. Attività su brani d’autore per le classi IV e V primaria*. Firenze: Giunti.
- Cardarello, R., & Pintus, A.** (2018). Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale. *Italian Journal of Educational Research*, 21(2), 189-204.
- Castoldi, M.** (2016). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci
- Cho, H., & Brutt-Griffler, J.** (2015). Integrated reading and writing: A case of Korean English language learners. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 242-261.
- Cisotto, L.** (2006). *Didattica del testo: processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Consiglio dell’Unione Europea** (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente* (2018/C 189/01). Gazzetta ufficiale dell’Unione europea. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)) [Accessed 02.03.2026].
- Cornoldi, C.** (2017). *Difficoltà e disturbi della comprensione del testo*. Bologna: Il Mulino
- Cornoldi, C.** (2023). *I disturbi specifici di apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., Colpo, G. & Carretti, B.** (2017a). *Prove MT – Kit scuola. Classi 3-4-5 primaria*. Firenze: Giunti EDU.
- Cornoldi, C., Colpo, G. & Carretti, B.** (2017b). *Prove MT – Kit scuola. Classi 1-2-3 secondaria di primo grado*. Firenze: Giunti EDU.
- Cornoldi C., Ferrara R., & Re, A. M.** (2022). *BVSCO-3 Batteria per la Valutazione clinica della Scrittura e della Competenza Ortografica–3*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C.** (2022). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Edizioni Erickson.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W.** (1994). Long-term effects of preschool teachers’ book readings on low-income children’s vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 105-122.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A.** (2025). *La Ricerca-Formazione: impatti, strumenti, fattori* (p. 302). Milano: FrancoAngeli.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K.** (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. Jay Samuels, & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 286-314). Newark: International Reading Association.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T.** (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Gentile, M.** (2017). Strategie di comprensione nell’apprendimento da testo scritto. *Form@re*, 17(2), 112-129. Retrieved from <https://doi.org/10.13128/formare-20535> [Accessed 02.03.2026].

- Gentile, M.** (2019). *Valutare per apprendere*. Milano: DeA/UTET.
- Gentile, M.** (2025). Inclusive effects of an eight-week pilot program to teach literacy competence in primary and lower secondary school. *Pedagogia oggi*, 23(2), 136-144. Retrieved from <https://doi.org/10.7346/PO-022025-16> [Accessed 02.03.2026].
- Gentile, M., & Chiappelli, T.** (2016). *Intercultura e inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Gentile, M., & Pisanu, F.** (2023). *Insegnare educando*. Milano: DeA/UTET.
- Gentile, M., Cerni, T., Stragapede, I., Toti, G., Gentile, B., Mura, M. & Caricattera, V.** (2024). Il Metodo AILS per lo sviluppo della competenza alfabetica funzionale nella scuola del primo ciclo: Valutazione degli effetti di un percorso di otto settimane. In F. Batini (cur.), *La lettura ad alta voce condivisa* (pp. 375-394). *Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale, Perugia, 4-6, Dicembre, 2024*. Lecce: PensaMultimedia. Retrieved from <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255682349> [Accessed 02.03.2026].
- Gentile, M., & Pasquazi, D.** (2025). Povertà educativa e sviluppo professionale degli insegnanti: un modello d'intervento, *CADMO*, 1, 82-100. Retrieved from <https://doi.org/10.3280/CAD2025-001006> [Accessed 02.03.2026].
- Graham, S., & Hebert, M. A.** (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Graham, S., & Hebert, M. A.** (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. A Carnegie Corporation Time to Act Report. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Hattie, J.** (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London, UK: Routledge.
- Kim, Y.-S. G., Wolters, A., & Lee, J.** (2024). Reading and Writing Relations Are Not Uniform: They Differ by the Linguistic Grain Size, Developmental Phase, and Measurement. *Review of Educational Research*, 94(3), 311-342. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/00346543231178830> [Accessed 02.03.2026].
- Kintsch, W.** (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 807-839). Newark: International Reading Association.
- Limpo, T., Alves, R. A., & Connelly, V.** (2017). Examining the transcription-writing link: Effects of handwriting fluency and spelling accuracy on writing performance via planning and translating in middle grades. *Learning and Individual Differences*, 53, 26-36. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.004> [Accessed 02.03.2026].
- Lumbelli, L.** (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Laterza.
- Marzano, R. J., Norford, J. S., Paynter, D. E., Pickering, D. J., & Gaddy, B. B.** (2001). *A handbook for classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I.** (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237.
- Peng, P., Wang, W., Filderman, M. J., Zhang, W., & Lin, L.** (2024). The Active Ingredient in Reading Comprehension Strategy Intervention for Struggling Readers: A Bayesian Network Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 94(2), 228-267. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/00346543231171345> [Accessed 02.03.2026].
- Poletti, R., & Pognante, S.** (2022). *Educare alla lettura con il WRW*. Trento: Erickson.
- Rosenshine, B.** (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12-19.
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H.** (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of educational psychology*, 87(3), 386-398.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H.** (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- Snowling, M.J., & Hulme, C.** (Eds.) (2005). *The science of reading: A handbook*. Blackwell.
- Teruggi, L.A.** (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci Editore.

- Turcotte, C. & Caron, P.O.** (2020). Better Together: Combining Reading and Writing Instruction to Foster Informative Text Comprehension. *Literacy Research and Instruction*, 59(3), 240-259. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1752861> [Accessed 02.03.2026].
- Stragapede, I., Toti, G., Gentile, M., Cerni, T., Gentile, B., Mura, M., & Caricattera, V.** (2024). I Docenti nel Progetto INFERODANTIS-AILS: Il Diario di Bordo come Strumento di Analisi e Monitoraggio. In F. Batini (cur.), *La lettura ad alta voce condivisa* (pp. 395-422). *Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale, Perugia, 4-6, Dicembre, 2024*. Lecce: PensaMultimedia. Retrieved from <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255682349> [Accessed 02.03.2026].
- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W.** (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vannini, I.** (2018). Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (cur.), *Ricerca e Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-26). Milano: FrancoAngeli.
- Vezzani, A.** (2023). *Lavorare a coppie nella comprensione del testo. Modelli di riferimento e realizzazioni didattiche*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Wolf, M.** (2018). *Lettore, vieni a casa*. Milano: Vita e Pensiero.

Un percorso di Ricerca-Formazione con follow-up sulla valutazione e certificazione delle competenze nella scuola del primo ciclo

A Research-based Teacher Professional Development pathway with follow-up on the assessment and certification of competences in primary and lower secondary education

Davide Capperucci¹
Università di Firenze

Sintesi

L'attenzione crescente delle politiche per l'istruzione verso la maturazione delle competenze degli alunni e il miglioramento delle scuole intese come organizzazioni che apprendono pone nuovi interrogativi anche sul fronte della valutazione, facendo emergere l'esigenza di nuovi approcci, metodi e strumenti di accertamento e monitoraggio. Il presente contributo, a partire dalla prospettiva teorico-metodologica della valutazione autentica, presenta un percorso di Ricerca-Formazione con follow-up, a cui hanno partecipato ricercatori dell'Università di Firenze e un gruppo di scuole toscane del primo ciclo, finalizzato alla costruzione di modelli condivisi di valutazione e certificazione delle competenze degli alunni. Il percorso in questione si compone di due studi, uno studio principale e un follow-up, realizzati a distanza di tempo l'uno dall'altro allo scopo di verificare la validità e affidabilità delle rubriche valutative elaborate dal gruppo di progetto e favorire lo sviluppo professionale di ricercatori e insegnanti su questo tema.

Parole Chiave: Valutazione; Rubriche; Competenze; Revisione tra pari.

Abstract

The growing attention of education policies to the development of students' competences and to the improvement of schools conceived as learning organizations also raises new questions in the field of assessment, highlighting the need for new approaches, methods, and tools for evaluation and monitoring. Drawing on the theoretical and methodological perspective of authentic assessment, this paper presents a Research-based Teacher Professional Development pathway with follow-up involving researchers from the University of Florence and a group of primary and lower secondary schools in Tuscany, aimed at developing shared models for the assessment and certification of student competences. The pathway consists of two studies – a main study and a follow-up study – conducted at different times in order to examine the validity and reliability of the assessment rubrics developed by the project team and to foster the professional development of both researchers and teachers in this area.

Keywords: Assessment; Rubrics; Competences; Peer review.

¹ davide.capperucci@unifi.it

1. Il contributo della valutazione autentica alla valutazione delle competenze

Il percorso di ricerca-formazione con follow-up proposto nel presente contributo ha come quadro di riferimento teorico gli studi sulla valutazione autentica sviluppatasi presso l'Università di Harvard negli anni Settanta del secolo scorso (Arter & Bond, 1996; Gardner, 1992; McClelland, 1973; Wiggins, 1993; 1998), e affermatasi successivamente anche nel nostro paese come approccio per la valutazione delle competenze in ambito scolastico. Come sostengono Winograd e Perkins (1996), il compito della valutazione non è quello di misurare l'apprendimento, ma quello di fornire informazioni sui processi che generano apprendimento e su come le conoscenze e abilità acquisite e le risorse interne del soggetto vengono "orchestrate", per generare comportamenti efficaci, competenze personali spendibili sia dentro che fuori la scuola. Questa funzione formativa e costruttiva della valutazione va intesa come un processo continuo che accompagna tutte le fasi dell'iter formativo che vede, oltre al lavoro dell'insegnante, anche la partecipazione diretta dell'alunno in percorsi di autovalutazione, co-valutazione e valutazione tra pari, mediante il ricorso a procedure quantitative e qualitative legate alla rilevazione dei livelli di conoscenza e competenza raggiunti (Benvenuto, 2003; Vannini, 2012). Piuttosto che sulla standardizzazione dei risultati, la valutazione autentica si concentra sulle modalità personali che ciascun soggetto attiva in situazioni di apprendimento, siano esse formali o non formali. In tal senso essa può promuovere un nuovo modo di fare e di pensare la valutazione scolastica, in quanto: 1. punta a superare i limiti delle cosiddette prove oggettive, limitando l'incidenza della casualità della risposta e fornendo informazioni importanti non solo sui prodotti ma anche sul processo di valutazione; 2. fa riferimento a forme dirette di verifica della performance rispetto a compiti significativi, in quanto non si presuppone nessun carattere predittivo o proiettivo, ma si valuta l'azione prodotta diret-

tamente sul campo per quello che è; 3. considera l'apprendimento soprattutto in termini di competenze acquisite, viste quali prodotti conoscitivi contestualizzati e trasferibili in molteplici situazioni d'uso, nella misura in cui l'agire competente ha a che fare con problemi reali, "autentici", definiti a livello spazio-temporale e legati non tanto al ricordo di frammenti di informazione, quanto a compiti complessi connessi con il mondo reale (Earl, 2012).

La dimensione autentica della valutazione chiama in causa sia le modalità che gli strumenti valutativi da impiegare a scuola, che devono avere senso non solo all'interno dell'aula scolastica e per l'insegnante che li ha predisposti, bensì proporre compiti significativi in grado di attivare connessioni, collegamenti tra concetti e costrutti, supportare il pensiero deduttivo e induttivo, formare al pensiero critico-argomentativo, sostenere la capacità di riflettere, formulare ipotesi, problematizzare e proporre soluzioni, andando oltre la semplice acquisizione e memorizzazione di informazioni, nozioni, contenuti (Tessaro, 2014).

2. L'attualità della valutazione autentica tra processi di innovazione e ripensamenti

Il D.M. 742/2017 sulla certificazione delle competenze, il D.Lgs. 62/2017 e l'O.M. 172/2020 sull'introduzione dei giudizi descrittivi nella scuola primaria sono stati provvedimenti importanti per diffondere le teorie e le prassi della valutazione autentica anche all'interno del sistema scolastico italiano (Agrusti, 2021; Nigris & Agrusti, 2021), nel tentativo di accompagnare il passaggio da una *valutazione normativa*, basata sul confronto dei risultati delle alunne e degli alunni, ad una *valutazione autentica* che prevede la descrizione degli apprendimenti raggiunti mediante appositi livelli di padronanza (Corsini, 2020).

La sperimentazione prima e l'attuazione poi della valutazione autentica, pur essendo stata una misura fortemente innovativa sul piano ordinamentale, ha comportato anche alcune

difficoltà, almeno in parte imputabili alla scarsa conoscenza e familiarità delle scuole e degli insegnanti con gli strumenti di cui la valutazione autentica si serve, ovvero le rubriche e i compiti autentici (Stevens & Levi, 2005; Trincherò, 2017). Entrambi questi strumenti hanno notevoli qualità, ma presentano anche delle criticità. Essi possono essere efficaci per personalizzare la valutazione in funzione del miglioramento e dell'autoregolazione dell'apprendimento (Scierri, 2025), evidenziando ciò che l'alunno "sa fare con ciò che sa" e come può progredire verso acquisizioni sempre più complesse (Castoldi, 2016; Comoglio, 2002); sono in grado di far emergere comportamenti evidenti, visibili, rilevabili attraverso l'osservazione o la realizzazione di compiti in situazione (Hattie & Zierer, 2018); consentono agli alunni di concorrere alla propria valutazione e di partecipare all'individuazione di criteri e descrittori, sviluppando consapevolezza sullo stato di avanzamento dell'apprendimento e sui risultati da perseguire (Grion & Restiglian, 2019; Nicol *et al.*, 2014). Essi, tuttavia, presentano anche alcuni elementi critici. Le rubriche, ad esempio, al pari di altri strumenti qualitativo-descrittivi e criteriali, possono presentare dei problemi nel momento in cui: la formulazione dei giudizi avviene senza aver condiviso a priori i criteri su cui deve basarsi la descrizione della competenza da valutare (Girelli, 2022); l'interpretazione dei livelli della rubrica rimanda ad una scala ordinale in cui i voti sono sostituiti da altre etichette, dando vita così ad una sorta di "voto muto" (Scierri, 2023); l'espressione delle differenze quali-quantitative tra i livelli e i descrittori della rubrica è condotta attraverso l'uso di avverbi modali e aggettivi qualificativi che non descrivono, non informano, e che al contrario aprono la valutazione ad una deriva soggettivistica (Losito, 2011); le descrizioni dei livelli di padronanza sono prive di un reale ancoraggio a dimensioni osservabili, basate su evidenze, e riconducibili a "diverse modalità di manifestazione di un singolo obiettivo di apprendimento" (Agrusti, 2021); ed infine, i giudizi descrittivi non risultano essere in grado di rappresentare un'effettiva progressione/maturazione delle competenze nel passaggio da un livello all'altro (soprattutto per i livelli intermedi della rubrica). Tutto questo, in molti casi, può essere contrastato attivando processi di triangolazione dei risultati e del punto di vista dei docenti, me-

dante interventi di revisione tra pari (peer review) come quelli condotti nel percorso di Ricerca-Formazione del modello VA.R.C.CO (Capperucci, 2018), descritto in questo contributo.

Per quanto riguarda i compiti autentici, essi sono esposti ai principali effetti distorsivi di qualsivoglia processo valutativo e/o osservativo (effetto alone, stereotipia, contagio, contraccollo, distribuzione forzata, successione/contrasto, Pigmalione, equazione personale, ecc.) (Corsini, 2023). Possono essere viziati da una mancata corrispondenza tra le dimensioni della competenza descritta nella rubrica e quanto previsto dal compito autentico (Trincherò, 2021); da una strutturazione generica del compito che non prevede task adeguati ad evidenziare i differenti modi di manifestarsi della competenza da valutare; dalla predisposizione di compiti sfidanti, ma sovrabbondanti rispetto alla/e competenza/e da accertare (Batini *et al.*, 2020); da un uso poco diffuso di questa tipologia di compiti ai fini didattici e impiegati solo come strumenti valutativi con funzione sommativo-certificativa; nonché da tempi lunghi di progettazione e realizzazione del compito.

3. Il percorso di Ricerca-Formazione con follow-up del modello VA.R.C.CO.: metodologia e strumenti

Il percorso di Ricerca-Formazione (R-F) legato al modello VA.R.C.CO. si è sviluppato in due momenti distinti, ma tra loro strettamente correlati, uno studio principale (R-F/1), condotto negli aa.ss. 2015-17 (Capperucci, 2017; 2018) e uno studio follow-up (R-F/2) realizzato negli aa.ss. 2023-25.

La finalità dello studio principale (R-F/1) è stata quella di supportare gli insegnanti del primo ciclo nella valutazione e certificazione delle competenze mediante la costruzione di rubriche valutative. La domanda che ha dato avvio al percorso di ricerca è stata la seguente: "Come la ricerca didattica e le scuole possono costruire assieme un modello metodologico per la valutazione e certificazione delle competenze in modo da

creare un raccordo coerente tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze (delle discipline delle Indicazioni Nazionali; MIUR, 2012) e gli indicatori del documento di certificazione del Profilo dello studente?”.

Lo studio follow-up (R-F/2) ha inteso ampliare la sperimentazione del modello ad un campione più ampio di scuole e raccogliere ulteriori evidenze in merito all'affidabilità degli strumenti valutativi e certificativi elaborati grazie allo studio principale. In questo frangente l'affidabilità degli strumenti è stata associata non tanto alla capacità di questi ultimi di fornire risultati stabili, coerenti e ripetibili nel tempo, come si è soliti intendere nella ricerca empirica, quanto alla capacità di incrementare i livelli di condivisione tra docenti dei giudizi descrittivi delle rubriche mediante il ricorso a processi di *peer review*.

Lo studio principale ha previsto due fasi. Una prima fase di progettazione e attuazione della ricerca (da marzo 2015 a dicembre 2016) ed una seconda fase di verifica del grado di condivisione delle rubriche valutative (da ottobre 2016 a febbraio 2017). Sono state individuate 25 istituzioni scolastiche del primo ciclo della Toscana, coinvolte nella sperimentazione ministeriale del nuovo documento di certificazione. Le fasi del percorso di Ricerca-Formazione sono state le seguenti:

1. costituzione del gruppo di ricerca allargato (Gr.All-1): 75 docenti-referenti per la certificazione delle competenze che hanno lavorato all'impostazione della ricerca e all'elaborazione del modello metodologico VA.R.C.CO. assieme a 3 ricercatori dell'Università di Firenze e un referente dell'USR;
2. presentazione della R-F e del modello metodologico elaborato all'interno dei singoli istituti della rete;
3. revisione da parte del gruppo di ricerca allargato del modello a seguito delle indicazioni fornite dai colleghi docenti degli istituti del campione;
4. costituzione di 115 gruppi di lavoro, composti da docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, per un totale di 1.506 docenti coinvolti, che hanno progettato 164 rubriche valutative, una per ciascuno dei traguardi della

scuola del primo ciclo riportati nelle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012);

5. costituzione di 3 gruppi di revisione per verificare la condivisione dei giudizi descrittivi delle rubriche prodotte, attraverso processi di triangolazione dei risultati. Il processo di revisione ha previsto due livelli: un primo livello che ha visto la costituzione di 2 gruppi di controllo, formati da 52 docenti, di cui 25 individuati tra i docenti-referenti e 27 tra i docenti partecipanti alla sperimentazione, in entrambi i casi mediante estrazione casuale; un secondo livello, che ha coinciso con la costituzione di un terzo gruppo di controllo, a cui è stato assegnato il compito di revisionare ulteriormente i prodotti monitorati dai 2 gruppi di controllo;
6. disseminazione delle rubriche progettate e revisionate all'interno degli istituti della rete;
7. monitoraggio del percorso di Ricerca-Formazione attraverso 5 focus groups e la somministrazione di un questionario semi-strutturato.

Lo studio follow-up, realizzato da novembre 2023 a gennaio 2025, ha visto la partecipazione di 18 istituti comprensivi, rappresentativi delle dieci province toscane, che non erano stati selezionati per lo studio principale, e che sono stati coinvolti nelle seguenti fasi:

1. costituzione del gruppo di ricerca allargato (Gr.All-2), composto da 54 docenti-referenti per la certificazione delle competenze, 36 docenti-tutor che avevano partecipato allo studio principale, 3 ricercatori dell'Università di Firenze e un referente dell'USR Toscana allo scopo di definire assieme il disegno della ricerca follow-up;
2. presentazione dello studio principale ai docenti-referenti delle scuole dello studio follow-up, analisi delle rubriche realizzate e delle modalità di condivisione dei giudizi descrittivi di queste ultime previste nel percorso R-F/1;
3. costituzione di 15 gruppi di peer-review, composti cadauno da 2 docenti-tutor dello studio R-F/1 e 4 docenti-referenti delle scuole del R-F/2. I ricercatori universitari e il referen-

te USR si sono alternati in momenti diversi in ciascuno dei gruppi di lavoro;

4. condivisione all'interno delle scuole R-F/2 delle rubriche revisionate;
5. monitoraggio del percorso R-F/2 attraverso un focus group a cui hanno partecipato un rappresentante di ciascun gruppo di peer-review, i 3 ricercatori universitari e il referente dell'USR.

4. Risultati

Le 164 rubriche valutative progettate grazie allo studio principale, che hanno rappresentato il prodotto più significativo del R-F/1, sono state il punto di partenza anche per lo studio follow-up del R-F/2. Quest'ultimo ha permesso la diffusione delle rubriche elaborate dai gruppi di lavoro anche in istituti che non avevano partecipato allo studio principale, oltre ad aver contribuito ad una loro ulteriore revisione secondo una prospettiva longitudinale e ricorsiva.

Se nello studio principale lo scopo del processo di revisione delle rubriche era stato quello di attivare processi di triangolazione tra pari (Bonaccorsi, 2012), per rilevare in che misura i descrittori di padronanza di ciascuna di esse erano stati capaci di discriminare comportamenti quali-

tativamente diversi in base a criteri come la complessità, l'accuratezza, l'ampiezza e la trasferibilità delle azioni previste, l'obiettivo nel R-F/2 non è stato solo quello di rilevare il grado di condivisione di detti descrittori tra i docenti, che pur appartenendo a scuole diverse, avevano preso parte alla stessa esperienza di Ricerca-Formazione (valore intraclasse), bensì quello di verificarne la pertinenza e l'applicabilità anche in altri contesti scolastici (valore interclasse).

Nella prima colonna della Tab. 1 sono riportate le (principali) tipologie di revisioni apportate alle rubriche al termine del R-F/1, con indicazione del numero di quelle modificate (sul totale $N=164$). Gli interventi correttivi realizzati dai gruppi I e II sono quantitativamente simili, mentre questi diminuiscono sensibilmente nel secondo livello di revisione, operato dal III gruppo, a dimostrazione di una maggiore triangolazione dei punti di vista dei docenti-revisori sulla qualità delle rubriche prodotte. In tal senso i valori intraclasse sembrano essere confermati. Un'ulteriore conferma del grado di condivisione delle rubriche costruite nel R-F/1 sembra essere attestata anche dall'andamento delle misure correttive legate al follow-up del R-F/2, che risultano essere in linea con gli interventi di revisione eseguiti dal III gruppo. Gli interventi di modifica o integrazione apportati a conclusione del R-F/2, infatti non risultano essere significativi sul totale delle rubriche previste da modello VA.R.C.CO.

Azioni/criteri	R-F/1			R-F/2
	I livello		II livello	Gruppo follow-up
	I gruppo di revisione	II gruppo di revisione	III gruppo di revisione	
Articolazione dei "traguardi molecolari" in ulteriori componenti o sotto-competenze	45	38	7	3
Revisione del grado di complessità dei descrittori di padronanza (soprattutto rispetto alla verticalità del curriculum)	33	37	11	5
Eliminazione di aggettivi e avverbi modali per limitare la soggettività della valutazione	52	56	25	6
Ulteriore esplicitazione del comportamento atteso rispetto al livello di certificazione per rendere il descrittore di padronanza misurabile e/o rilevabile	44	49	12	4

Tab. 1 - Processo di triangolazione, tipologie di interventi e livelli di revisione delle rubriche del modello VA.R.C.CO in R-F/1 e R-F/2.

R-F/1				R-F/2
Azioni/criteri	I livello		II livello	Gruppo follow-up
	I gruppo di revisione	II gruppo di revisione	III gruppo di revisione	
Parziale riscrittura dei descrittori di padronanza delle rubriche	68	55	12	8
Totale riscrittura dei descrittori di padronanza delle rubriche	14	11	4	0

Tab. 2 - Processo di triangolazione e tipologie di interventi di revisione operati sulle rubriche del modello VA.R.C.CO. in R-F/1 e R-F/2.

Nella Tab. 2 sono indicati i dati riferiti agli interventi di revisione operati sulle rubriche del modello VA.R.C.CO. a conclusione del R-F/1 e R-F/2, sia per le rubriche che sono state modificate solo parzialmente sia per quelle che hanno subito sostanziali cambiamenti fino ad una totale riscrittura.

I valori del R-F/2 indicano un andamento positivo anche per il valore interclasse, a dimostrazione del grado di applicabilità e trasferibilità delle rubriche elaborate grazie al R-F/1 per la valutazione e certificazione di competenze con alunni del primo ciclo d'istruzione.

La composizione e selezione del campione di entrambi gli studi, di natura non probabilistica, ma su adesione delle scuole, non permette di operare una generalizzazione dei risultati raggiunti, neanche a conclusione del R-F/2, e quindi di ipotizzare una validità esterna e statistica dei percorsi di Ricerca-Formazione ricostruiti nel presente contributo, tuttavia essi risultano essere ugualmente significativi per gli effetti positivi che hanno prodotto direttamente sullo sviluppo delle competenze degli insegnanti in materia di valutazione e certificazione delle competenze e indirettamente sulla loro capacità di collaborare tra pari e partecipare alla costruzione di competenze di ricerca.

5. Conclusioni

La Legge 150/2024 e l'O.M. del 10 gennaio 2025, con cui è stato previsto un nuovo sistema di valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria affidato a giudizi

sintetici, hanno fatto registrare un passo indietro rispetto all'applicazione di modelli di valutazione autentica basati su giudizi descrittivi. Stanti i cambiamenti introdotti dai suddetti provvedimenti normativi, che in materia di valutazione delle competenze sembrano prestare poca attenzione ai principali studi sul tema condotti sia a livello nazionale che internazionale, si possono comunque intravedere degli elementi di continuità e di coerenza con le disposizioni previgenti, laddove si precisa che le scuole, nell'esercizio della loro autonomia didattica, sono lasciate libere di specificare ulteriormente i sei giudizi sintetici previsti dalle nuove norme mediante la descrizione degli apprendimenti e delle competenze oggetto di valutazione. Pur non volendo essere ottimisti a tutti i costi, questo potrebbe essere interpretato per un verso come il tentativo di non disperdere l'expertise maturata dagli insegnanti nel corso degli ultimi anni in merito all'uso delle rubriche e della valutazione autentica e per un altro come un modo per valorizzare le esperienze di ricerca che le scuole, in collaborazione con le università e altri centri di ricerca, hanno realizzato per rendere la valutazione sempre più formativa, equa e inclusiva (Agrusti & Dodman, 2021).

Il percorso di Ricerca-Formazione legato al modello VA.R.C.CO., e il relativo follow-up, si inseriscono nel solco di questi itinerari di ricerca, condotti con le scuole e con gli insegnanti, per rendere la valutazione e la certificazione delle competenze strumenti sempre più in grado di promuovere l'autoregolazione dell'apprendimento e dell'insegnamento nella prospettiva del miglioramento continuo (Capperucci *et al.*, 2021; Nigris *et al.*, 2020).

Bibliografia

- Agrusti, G.** (2021). Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria. *RicercAzione*, 13(1), 25-38. Retrieved from <https://doi.org/10.32076/RA13101> [Accessed 10.02.26].
- Agrusti, G., & Dodman, M.** (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *RicercAzione*, 13(2), 75-84. Retrieved from <https://doi.org/10.32076/RA13202> [Accessed 10.02.26].
- Arter, J. A., & Bond, L.** (1996). Why is assessment changing. In R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring* (pp. 1-4). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Batini, F., Corsini, C., Fini, A., Grion, V., Marzano, A., & Trincherò R.** (2020). Il giudizio descrittivo: oltre la logica del "Benino, Bene, Benissimo". *Scuola7*, 189. Retrieved from <https://www.scuola7.it/2020/189/il-giudizio-descrittivo-oltre-la-logica-del-benino-bene-benissimo/> [Accessed 10.02.26].
- Benvenuto, G.** (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Capperucci, D.** (2017). Certificare competenze attraverso le rubriche di valutazione: Un percorso di ricerca-formazione realizzato con gli insegnanti del primo ciclo d'istruzione. In P. Magnoler, A. M. Notti, & L. Perla (cur.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 611-632). Lecce: PensaMultimedia.
- Capperucci, D.** (2018). Valutazione e certificazione delle competenze attraverso le rubriche: Triangolazione per migliorare la validità e l'affidabilità dei risultati. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 140-155. Retrieved from <https://doi.org/10.19241/lll.v14i31.112> [Accessed 10.02.26].
- Capperucci, D., Salvadori, I., & Schenetti, M.** (2021). Valutazione dell'impatto di percorsi di Ricerca-Formazione con insegnanti della scuola primaria: analisi di due esperienze. *RicercAzione*, 13(2), 95-102. Retrieved from <https://doi.org/10.32076/RA13204> [Accessed 10.02.26].
- Castoldi, M.** (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Comoglio, M.** (2002). La "valutazione autentica". *Orientamenti pedagogici*, 49(1), 93-112.
- Corsini, C.** (2020). Valutazione: controllo o sviluppo?. In M. Di Segni, V. Elmetti, & A. L. Proietti Ergün (cur.), *Atti del Seminario Internazionale sulla Valutazione dello Studente "Oltrelapennarossa"* (pp. 20-26). Retrieved from <https://italia.lend.it/index.php/categorie.html?task=download.send&id=2&catid=3&m=0> [Accessed 02.03.26].
- Corsini, C.** (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Earl, L. M.** (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Girelli, C.** (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Roma: Carocci.
- Grion, V., & Restiglian, E.** (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Italian Journal of Educational Research*, 13, 195-222. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3277> [Accessed 10.02.26].
- Hattie, J., & Zierer, K.** (2018). *10 Mindframes for visible learning*. New York, NY: Routledge.
- Losito, B.** (2011). Valutare è necessario. Valutare è possibile? *Scuola democratica*, 3, 118-124.
- McClelland, D. C.** (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- MIUR** (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Retrieved from https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf [Accessed 02.03.26].
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C.** (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518> [Accessed 10.02.26].

- Nigris, E., & Agrusti, G.** (a cura di). (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano-Torino: Pearson.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I.** (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237. Retrieved from <https://doi.org/10.32076/RA12210> [Accessed 10.02.26].
- Scierri, I. D. M.** (2023). Il voto “muto”: tra luci e ombre del passaggio dal voto al giudizio descrittivo nella scuola primaria. Le opinioni dei docenti. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 1, 519-540.
- Scierri, I. D. M.** (2024). *La valutazione come autoregolazione e sostenibilità dell'apprendimento. Prospettive teoriche e ricerca empirica sull'agire valutativo degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Stevens, D. D., & Levi, A. J.** (2005). *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Tessaro, F.** (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & insegnamento*, 12(3), 77-88.
- Trinchero, R.** (2021). *Valutare per formare. Come formulare buoni giudizi descrittivi nella Scuola Primaria*. Milano-Torino: Pearson.
- Vannini, I.** (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Wiggins, G.** (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiggins, G.** (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Winograd, P., & Perkins, F. D.** (1996). Authentic assessment in the classroom: Principles and practices. In R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring* (pp. 1-11). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

La valutazione educativa nella scuola secondaria: i primi dati di un'esperienza di Ricerca-Formazione

Educational assessment in secondary school: Preliminary findings from a Research-based Teacher Professional Development

Cristiano Corsini¹, Conny De Vincenzo^{2,3}
Università degli Studi Roma Tre

Sintesi

L'impiego della valutazione come mezzo di regolazione di insegnamento e apprendimento e non come processo di classificazione si associa generalmente a esiti positivi sul benessere e sull'esperienza scolastica di studenti e docenti. Il presente contributo esplora alcuni esiti preliminari di una Ricerca-Formazione condotta con docenti di una scuola secondaria di secondo grado della provincia di Rieti che hanno basato la valutazione in itinere nelle loro classi non sui voti ma sui riscontri descrittivi. In particolare, vengono illustrati i risultati di un questionario proposto agli studenti e alle studentesse dell'istituto per indagare aspetti significativi del benessere scolastico e delle loro esperienze in aula e le loro associazioni con le scelte valutative.

Parole Chiave: Valutazione educativa; Valutazione formativa; Ricerca-Formazione; Riscontro descrittivo; Benessere.

Abstract

Formative assessment can positively impact students' and teachers' well-being and school experiences. This paper presents preliminary findings from a Research-based Teacher Professional Development conducted with secondary school teachers in the province of Rieti, who adopted an approach to ongoing classroom assessment based on descriptive feedback. Specifically, the study presents the results of a questionnaire administered to students to investigate significant aspects of school well-being and classroom experience. The main differences between students whose teachers used ongoing assessment without grading and those who continued with traditional assessment activities were explored.

Keywords: Formative assessment; Descriptive assessment; Research-based Teacher Professional Development; Feedback; Well-being.

¹ cristiano.corsini@uniroma3.it.

² conny.devincenzo@uniroma3.it.

³ Il contributo è frutto di un lavoro comune. In particolare, C. Corsini ha redatto il paragrafo 1, il sottoparagrafo 4.3 e il paragrafo 5; C. De Vincenzo i paragrafi 2, 3 e i sottoparagrafi 4.1, 4.2, 4.4.

1. Introduzione e obiettivi della ricerca

La letteratura di settore ha ampiamente evidenziato come la valutazione possa influenzare in modo determinante l'apprendimento di studenti e studentesse, orientando ciò che viene ritenuto importante, la comprensione dei contenuti e gli aspetti emotivi e motivazionali che accompagnano i processi di apprendimento (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Schellekens *et al.*, 2021; Wisniewski *et al.*, 2020).

In questa prospettiva, la valutazione formativa si configura come una strategia didattica particolarmente efficace, in quanto contribuisce a regolare l'insegnamento e l'apprendimento attraverso feedback analitici. Al contrario, la semplice attribuzione di voti, lodi o rimproveri mostra un'efficacia molto più limitata (Black & Wiliam, 1998; Corsini, 2023; 2025; Corsini & De Vincenzo, 2025; Greenstein, 2010; Hadji, 1995) associandosi a esiti ambivalenti o addirittura negativi sull'immagine che lo studente o la studentessa costruisce di sé, sull'autoefficacia, sul rendimento futuro, sugli stati emotivi e sulla motivazione all'apprendimento (Bandura, 1986; Chamberlin *et al.*, 2023; Deci *et al.*, 1999; Deci & Ryan, 1985; Pekrun *et al.*, 2023).

Alla luce di tali considerazioni, numerosi lavori hanno sottolineato la necessità di promuovere pratiche di valutazione centrate sul feedback⁴ e sono state documentate alcune esperienze di pratiche di valutazione in itinere senza voto. In particolare, nelle scuole secondarie di primo grado, si possono riconoscere diversi percorsi di ricerca-formazione attivati per sostenere i docenti nell'introduzione di pratiche di *formative assessment* centrate sulla valutazione come strumento per favorire l'apprendimento degli studenti e delle studentesse (Castellana & Corsini, 2018; Guasconi *et al.*, 2021).

A partire da queste considerazioni, il presente studio si propone di analizzare gli esiti di un'esperienza di valutazione in itinere senza voto avviata da un gruppo di docenti⁵ di un liceo della provincia di Rieti. L'obiettivo è quello di analizzare l'esperienza scolastica e il benessere percepito da

studentesse e studenti attraverso un confronto tra classi che hanno adottato la valutazione educativa - ovvero una valutazione che, avendo come fine la trasformazione di insegnamento e apprendimento, in itinere non usa il voto, ma si incentra su riscontri descrittivi (Corsini, 2023) - e classi che hanno proseguito con pratiche valutative tradizionali, caratterizzate dall'attribuzione di voti in itinere.

2. Materiali e metodi

2.1. Contesto di riferimento, campione e procedura

Lo studio si inserisce nell'ambito di un progetto di ricerca-formazione condotto in un liceo della provincia di Rieti. Dall'a.s. 2023/24, allo scopo di migliorare l'apprendimento, i consigli di due classi prime hanno scelto di adottare una valutazione in itinere senza voto. In tali classi, alle quali dall'a.s. 2024/25 si sono aggiunte due prime, il voto numerico in itinere è stato sostituito da riscontri descrittivi, mentre nelle altre classi dell'istituto si è proseguito con le consuete modalità valutative, caratterizzate dalla presenza del voto.

La ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario a tutti/e gli studenti/le studentesse dell'istituto ($N = 513$) finalizzato a rilevare il loro vissuto scolastico e il benessere percepito. Nel presente contributo ci soffermeremo sugli esiti relativi a 227 studenti e studentesse del biennio. Tale scelta consente di confrontare le risposte di studenti che esperiscono una valutazione in itinere caratterizzata da voti con quelle di studenti che sin dal primo anno di scuola secondaria di secondo grado esperiscono una valutazione in itinere incentrata sui soli riscontri descrittivi.

Una sintesi descrittiva delle caratteristiche del campione è riportata nella Tab. 1.

Come si può osservare, la maggioranza degli studenti e delle studentesse proviene da classi che hanno proseguito con la valutazione con voto in itinere (67%), mentre il 33% sperimenta la valutazione senza voto in itinere.

⁴ La letteratura ha proposto diverse tipologie di feedback, ampiamente sistematizzati, ad esempio, nella rassegna di Panadero e Lipnevich (2022).

⁵ Liceo Rocchi di Fara Sabina. A progettare e avviare la sperimentazione sono state le docenti Giulia Addazi, Natalia Casciani, Lucia Coccia, Elisa Colangeli, Ilaria Strinati. Il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre ha fornito supporto scientifico e formativo.

Liceo	N (%)
Linguistico	76 (33.5%)
Scientifico	117 (51.5%)
Classico	34 (15%)
Anno scolastico	
Primo	105 (46.3%)
Secondo	122 (53.7%)
Modalità valutativa	
Valutazione con voto in itinere	152 (67%)
Valutazione senza voto in itinere	75 (33%)

Tab. 1 - Statistiche descrittive del campione considerato (biennio).

2.2. Il questionario

Gli studenti e le studentesse hanno risposto a un questionario online costituito da 55 item con scala di risposta Likert a 5 passi (da “Completamente in disaccordo” a “Completamente d'accordo”) volti a esplorare alcune dimensioni centrali del benessere scolastico e dell'esperienza in classe, come la relazione dello studente/della studentessa con i/le compagni/e di classe, la relazione dello studente/della studentessa con gli/le insegnanti, il rapporto con lo studio in generale e il rapporto con la valutazione. In aggiunta, il questionario si componeva di due domande aperte finalizzate a raccogliere, in forma qualitativa, i vissuti soggettivi degli studenti e delle studentesse rispetto a ciò che li fa sentire bene o male a scuola.

Lo strumento è stato scelto dalla scuola a seguito di un confronto con il gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, che ha proposto alcune modifiche al questionario inizialmente individuato dall'istituto.

3. Analisi dei dati

Le analisi statistiche sono state effettuate con il software IBM SPSS 27.

Sono state calcolate le principali statistiche descrittive per le variabili considerate: media e deviazioni standard per le variabili quantitative e frequenze e percentuali per le variabili categoriali e nominali.

È stata effettuata un'analisi delle componenti principali per identificare le dimensioni del questionario. L'associazione tra variabili categoriali è stata esplorata mediante chi-quadrato, mentre le differenze tra gruppi (condizione valutazione con voto in itinere e valutazione senza voto in itinere) sono state approfondite mediante *test t di Student* per campioni indipendenti e analisi delle correlazioni bivariate.

Per tutte le analisi statistiche condotte sono stati considerati significativi i risultati con un *p value* inferiore a 0.05.

4. Risultati

4.1. Descrizione delle scale del questionario

L'analisi delle componenti principali (rotazione Oblimin) ha consentito di individuare sei scale, ciascuna corrispondente a un'area significativa dell'esperienza scolastica:

1. gestione delle emozioni legate alla valutazione, costituita da sette item che indagano il grado in cui gli/le studenti/studentesse si percepiscono sereni nell'affrontare verifiche orali e scritte e la gestione dell'ansia nei confronti della valutazione;
2. percezioni relative al rapporto con i/le compagne/i, si compone di nove item finalizzati a esplorare la percezione di supporto, ascolto e libertà di espressione all'interno del gruppo classe;
3. percezioni relative a motivazione, coinvolgimento e sostenibilità dello studio, comprende

otto item che valutano l'interesse per le attività scolastiche e la capacità degli/delle insegnanti di stimolare la motivazione all'apprendimento;

4. percezioni relative alla qualità della relazione con le/gli insegnanti, composto da dodici item che approfondiscono la qualità della relazione educativa e la disponibilità dei docenti;
5. percezione di una didattica attiva e coinvolgente, costituita da sette item che si concentrano sull'utilizzo di metodologie didattiche diversificate che stimolano interesse e partecipazione di tutti e tutte;
6. percezione di una valutazione equa e finalizzata al miglioramento, include cinque item che esplorano il modo in cui gli/le insegnanti restituiscono riscontri, offrono indicazioni di miglioramento e valutano in modo equo.

I valori di affidabilità delle scale sono stati verificati mediante coefficiente alfa di Cronbach e risultano adeguati e compresi tra .77 e .95, a supporto della coerenza interna delle scale.

Nella Tab. 2 è presentata una sintesi delle scale del questionario, con valori alfa di Cronbach e media e deviazione standard di scala.

Scala	Esempio item	Numero item	α Cronbach	M(DS)
Gestione delle emozioni legate alla valutazione	Affronto serenamente le verifiche orali	7	0.88	2.82 (1.11)
Percezioni relative al rapporto con i/le compagne/i	Il mio rapporto con i compagni e le compagne di classe è buono	9	0.92	3.94 (0.86)
Percezioni relative a motivazione, coinvolgimento e sostenibilità dello studio	A scuola imparo cose utili per il mio futuro	8	0.79	3.18 (0.97)
Percezioni relative alla qualità della relazione con le/gli insegnanti	Il mio rapporto con gli/le insegnanti è buono	12	0.95	3.57 (1.02)
Percezione di una didattica attiva e coinvolgente	Gli/Le insegnanti utilizzano diverse metodologie didattiche	7	0.87	3.63 (0.93)
Percezione di una valutazione equa e finalizzata al miglioramento	Insieme ai risultati, gli/le insegnanti mi danno indicazioni su come migliorare	5	0.77	3.31 (1.13)

Tab. 2 - Sintesi delle scale proposte con numero di item, valore di attendibilità.

4.2. Prime evidenze dai dati: differenze tra valutazione in itinere con voto e senza voto

Una prima analisi è stata condotta per esplorare l'associazione tra la condizione valutativa (valutazione con voto in itinere vs valutazione senza voto in itinere) e le risposte ai singoli item del questionario. A tal fine, sono stati utilizzati test del chi-quadrato per confrontare la distribuzione delle risposte tra le due condizioni. L'analisi ha evidenziato numerose differenze statisticamente significative tra i due gruppi di studenti e studentesse, di cui si riportano sinteticamente le associazioni più rilevanti, organizzate per area tematica.

Con riferimento agli aspetti di correttezza percepita nella valutazione, si rileva che gli studenti nella condizione valutazione senza voto in itinere ritengono in misura significativamente maggiore che le verifiche siano valutate correttamente dai docenti, sia le proprie ($\chi^2 = 10.62$; $p < .05$) che quelle dei compagni e delle compagne ($\chi^2 = 13.56$; $p < .01$).

Inoltre, percepiscono una maggiore trasparenza del processo valutativo: nello specifico, gli studenti che hanno esperito una valutazione senza voto in itinere ritengono in misura maggiore che i loro insegnanti condividano gli obiettivi e i criteri delle prove ($\chi^2 = 28.39$; $p < .001$), fornendo loro concrete indicazioni di miglioramento ($\chi^2 = 23.89$; $p < .001$).

Gli aspetti legati alla gestione delle emozioni e alle dimensioni relazionali differiscono con riferimento alla modalità valutativa: gli studenti della condizione di valutazione con voto in itinere, infatti, reagiscono con minore serenità di fronte a verifiche insufficienti ($\chi^2 = 10.74$; $p < .05$), percependo anche una maggiore difficoltà da parte dei loro genitori ($\chi^2 = 15.25$; $p < .01$). Nella condizione con voto, inoltre, è più frequente la percezione di sentirsi giudicati come persone nella valutazione (test di associazione lineare = 4.15; $p < .05$) e maggiore la difficoltà a gestire l'ansia da prestazione (test di associazione lineare = 5.64; $p < .05$). Anche le relazioni con i docenti sembrano risentire della modalità valutativa, in quanto gli studenti che hanno esperito una valutazione senza voto in itinere percepiscono un maggiore

supporto da parte degli insegnanti: dichiarano più spesso che i docenti li aiutano a comprendere i loro punti di forza e debolezza ($\chi^2 = 13.58$; $p < .01$), parlano del loro andamento scolastico ($\chi^2 = 22.63$; $p < .001$) e trasmettono fiducia e serenità al gruppo classe ($\chi^2 = 14.94$; $p < .01$).

Gli aspetti positivi della valutazione senza voto in itinere sembrano riflettersi anche sulle questioni più specificatamente didattiche. Difatti, il gruppo di studenti che ha esperito una valutazione senza voto in itinere ritiene che i loro docenti utilizzino differenti metodologie didattiche ($\chi^2 = 24.08$; $p < .001$) e trattino gli argomenti da un punto di vista pluridisciplinare ($\chi^2 = 10.46$; $p < .05$), condividendo gli obiettivi delle lezioni con la classe ($\chi^2 = 10.13$; $p < .05$), stimolando maggiore collaborazione ($\chi^2 = 16.71$; $p < .01$), dialogo e partecipazione ($\chi^2 = 11.95$; $p < .05$), oltre che il pensiero critico ($\chi^2 = 16.83$; $p < .01$).

Infine, la valutazione senza voto in itinere sembra associarsi a una maggiore motivazione intrinseca: gli studenti coinvolti in questa modalità riportano in misura maggiore di essere stimolati ad apprendere ($\chi^2 = 13.27$; $p < .05$), e meno frequentemente dichiarano di studiare solo per ottenere voti o giudizi positivi (test di associazione lineare = 8.39; $p < .01$).

La Tab. 3 riporta le percentuali di accordo e disaccordo in relazione agli item che hanno fatto registrare una differenza statisticamente significativa tra gruppi con valutazione educativa (senza voto in itinere) e valutazione tradizionale (con voto in itinere).

Studenti di classi che hanno sperimentato la valutazione in itinere senza voto tendono a riportare percezioni più positive in numerose aree: maggiore correttezza e trasparenza della valutazione, una minore difficoltà nella gestione delle emozioni legate alla valutazione, un maggiore supporto da parte dei docenti e della classe, un maggiore interesse e coinvolgimento nello studio, più orientato alla motivazione ad apprendere che all'ottenimento di un voto o giudizio positivo.

		Completo disaccordo			Completo accordo	
Gli/le insegnanti valutano correttamente le mie verifiche	VE	6.7%	8%	24%	22.7%	38.7%
	VT	15.8%	12.5%	31.6%	17.8%	22.4%
Gli/le insegnanti valutano correttamente le verifiche di tutti	VE	6.7%	16%	18.7%	32%	26.7%
	VT	16.4%	13.8%	32.9%	17.1%	19.7%
Gli/le insegnanti condividono gli obiettivi delle verifiche e i criteri con cui le valutano	VE	4.5%	4.5%	29.9%	9%	52.2%
	VT	9.7%	14.9%	32.1%	24.6%	18.7%
Insieme ai risultati, gli/le insegnanti mi danno indicazioni su come migliorare	VE	6.7%	1.3%	17.3%	30.7%	44%
	VT	15.1%	15.1%	23.7%	26.3%	19.7%
Reagisco con serenità di fronte ai risultati negativi delle verifiche	VE	24%	13.3%	28%	22.7%	12%
	VT	36.8%	19.7%	19.1%	10.5%	13.8%
I miei genitori reagiscono con serenità di fronte ai miei risultati negativi	VE	12%	18.7%	25.3%	24%	20%
	VT	34.2%	13.2%	17.8%	13.2%	21.7%
Le valutazioni delle verifiche non mi fanno sentire giudicato come persona	VE	13.3%	17.3%	24%	21.3%	24%
	VT	28.3%	17.8%	18.4%	13.8%	21.7%
Gestisco bene la mia ansia da prestazione	VE	20%	14.7%	28%	22.7%	14.7%
	VT	35.5%	19.1%	18.4%	13.8%	13.2%
Gli/le insegnanti mi aiutano a comprendere i miei punti di forza e di debolezza nelle loro materie	VE	8%	9.3%	25.3%	26.7%	30.7%
	VT	20.4%	15.8%	28.9%	19.7%	15.1%
Gli/le insegnanti parlano con me del mio andamento scolastico	VE	8%	5.3%	25.3%	18.7%	42.7%
	VT	17.1%	15.1%	36.8%	13.8%	17.1%
A scuola trattiamo argomenti da un punto di vista pluridisciplinare	VE	4%	4%	25.3%	34.7%	32%
	VT	11.2%	9.2%	34.2%	22.4%	23%
Gli/le insegnanti utilizzano diverse metodologie didattiche	VE	4%	1.3%	13.3%	21.3%	60%
	VT	6.6%	11.8%	23%	30.3%	28.3%
Gli/le insegnanti stimolano il dialogo e la partecipazione durante le lezioni	VE	5.3%	0%	24 %	30.7%	40%
	VT	7.9%	10.5%	22.4%	33.6%	25.7%
Gli/le insegnanti stimolano la collaborazione all'interno della classe	VE	4%	2.7%	10.7 %	34.7%	48%
	VT	7.2%	11.8%	25 %	26.3%	29.6%
Gli/le insegnanti stimolano la rielaborazione personale e il pensiero critico	VE	5.3%	4%	21.3 %	40%	29.3%
	VT	7.2%	11.8%	36.8 %	18.4%	25.7%
Gli/le insegnanti stimolano la mia motivazione ad apprendere	VE	9.3%	5.3%	33.3 %	30.7%	21.3%
	VT	19.1%	17.8%	29.6 %	19.1%	14.5%
Gli/le insegnanti condividono con la classe gli obiettivi delle lezioni	VE	6.7%	4%	21.3 %	30.7%	37.3%
	VT	5.9%	14.5%	26.3 %	31.6%	21.7%
Studio soprattutto per avere voti e giudizi positivi	VE	8%	5.3%	21.3 %	30.7%	34.7%
	VT	3.3%	2.6%	14.5 %	26.3%	53.3%
VE: valutazione educativa; VT: valutazione tradizionale						

Tab. 3 - Grado di accordo e disaccordo tra la condizione Valutazione Educativa (VE, senza voto in itinere) e Valutazione Tradizionale (VT, con voto in itinere).

4.3. Analisi delle relazioni tra percezione della valutazione e della didattica

Per approfondire le differenze tra studenti della condizione con valutazione in itinere senza voto e studenti della condizione con voto e per esaminare le relazioni tra le dimensioni rilevate dal questionario, è stato condotto un *test t* per campioni indipendenti.

In particolare, sono state confrontate la gestione delle emozioni legate alla valutazione, le percezioni relative al rapporto con i/le compagni/e, le percezioni relative a motivazione, coinvolgimento e sostenibilità dello studio, le percezioni relative alla qualità della relazione con le/gli insegnanti, la percezione di una didattica attiva e coinvolgente e la percezione di una valutazione equa e finalizzata al miglioramento dei due gruppi.

In tutte le scale si apprezzano punteggi medi superiori per il gruppo di studenti che frequenta classi in cui si svolge la valutazione educativa (ovvero, senza voto in itinere). In particolare, la Tab. 4 evidenzia le differenze statisticamente

significative. Come si può notare, tali differenze sono relative alle scale:

- Percezioni relative a motivazione, coinvolgimento e sostenibilità dello studio ($t = -2.07$; $p < 0.05$);
- Percezione di una didattica attiva e coinvolgente ($t = -4.09$; $p < 0.01$);
- Percezione di una valutazione equa e finalizzata al miglioramento ($t = -4.49$; $p < 0.01$).

Sono state analizzate ulteriormente le associazioni tra le tre scale che presentano differenze statisticamente significative tra i due gruppi (Tab. 5). Le correlazioni tra le scale risultano significative ed elevate ($r = .74$; $p < .001$).

Le correlazioni tra i punteggi delle tre scale suggeriscono che in generale studenti che percepiscono il sistema di valutazione come orientato al miglioramento tendono anche a vivere l'insegnamento in maniera più coinvolgente e partecipativa e a riscontrare maggiore interesse e motivazione nell'apprendimento.

	Valutazione educativa (senza voto in itinere; n=75)	Valutazione tradizionale (con voto in itinere; n=152)	t
	Media (DS)	Media (DS)	
Gestione delle emozioni legate alla valutazione	3.00 (1.04)	2.73 (1.13)	-1.77
Percezioni relative al rapporto con i/le compagni/i	4.09 (0.85)	3.87 (0.86)	-1.90
Percezioni relative a motivazione, coinvolgimento e sostenibilità dello studio	3.37 (0.96)	3.09 (0.96)	-2.07*
Percezioni relative alla qualità della relazione con le/gli insegnanti	3.76 (0.94)	3.48 (1.05)	-1.91
Percezione di una didattica attiva e coinvolgente	3.98 (0.83)	3.46 (0.93)	-4.09**
Percezione di una valutazione equa e finalizzata al miglioramento	3.77 (1.03)	3.08 (1.11)	-4.49**
* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$			

Tab. 4 - Differenze nelle dimensioni indagate con il questionario tra studenti del gruppo Valutazione educativa (senza voto in itinere) e studenti del gruppo con valutazione tradizionale (con voto in itinere).

	Percezione di una didattica attiva e coinvolgente	Percezioni relative a motivazione, coinvolgimento e sostenibilità dello studio
Percezione di una didattica attiva e coinvolgente		
Percezioni relative a motivazione, coinvolgimento e sostenibilità dello studio	,735**	
Percezione di una valutazione equa e finalizzata al miglioramento	,741**	,743**
* sig.< 0.05; ** sig.< 0.01		

Tab. 5 - Correlazioni tra scale.

Tuttavia, come evidenzia la Fig. 1 relativa alle scale *Percezione di una valutazione equa e finalizzata al miglioramento* e *Percezione di una didattica attiva e coinvolgente*, prendendo in considerazione le scelte valutative emerge una tendenza chiara: mentre studenti appartenenti a classi in cui è stata adottata la valutazione educativa si concentrano in misura maggiore nel primo quadrante (con punteggi medio-alti su entrambe le dimensioni), studenti delle classi con valutazione tradizionale si distribuiscono prevalentemente nel terzo quadrante, evidenziano punteggi inferiori sia per la didattica sia per la valutazione.

Le risposte fornite da studentesse e studenti sembrano dunque indicare che le preferenze valutative tendono ad accompagnarsi a specifiche scelte didattiche. In particolare, i dati suggeriscono che una valutazione incentrata in itinere non su voti ma su riscontri descrittivi risulta maggiormente associata a una didattica attiva e coinvolgente (Corsini, 2025).

4.4. Analisi preliminari sulle domande aperte

Sul piano qualitativo sono state analizzate preliminarmente le risposte aperte che studentesse e studenti hanno fornito alle due domande finalizzate a individuare ciò che li faceva stare bene e male a scuola.

Le risposte fornite da studenti e studentesse sono state lette integralmente e successivamente codificate attraverso un processo di categorizzazione tematica, volto a individuare nuclei di significato ricorrenti. Le categorie sono state costruite secondo un approccio bottom-up a partire dai contenuti emergenti dalle risposte, con l'obiettivo di sintetizzare le principali fonti di benessere e malessere scolastico percepite. Sebbene l'elaborazione sia ancora in corso, i primi esiti hanno messo in evidenza alcune tendenze divergenti tra gli studenti e le studentesse delle classi con valutazione tradizionale e il gruppo delle classi con valutazione senza voto.

In particolare, come si osserva dalla Tab. 6, con riferimento alle fonti di malessere a scuola, tra gli studenti e studentesse della condizione valutazione in itinere con voto, la fonte di disagio più frequente è rappresentata dalla valutazione (23.7%), seguita dallo studio (21.7%). Al contrario, tra gli studenti che hanno esperito una valutazione senza voto in itinere (valutazione educativa), gli aspetti valutativi sono menzionati meno frequentemente (16%) come causa di malessere, mentre lo studio è segnalato leggermente di più (24%).

Per quanto riguarda gli aspetti di benessere, invece, gli studenti delle classi senza voto in itinere attribuiscono rilevanza maggiore alle relazioni con i compagni (62.7%) rispetto al gruppo con valutazione tradizionale (43.4%). Viene inoltre segnalato più spesso il ruolo rivestito dal piacere

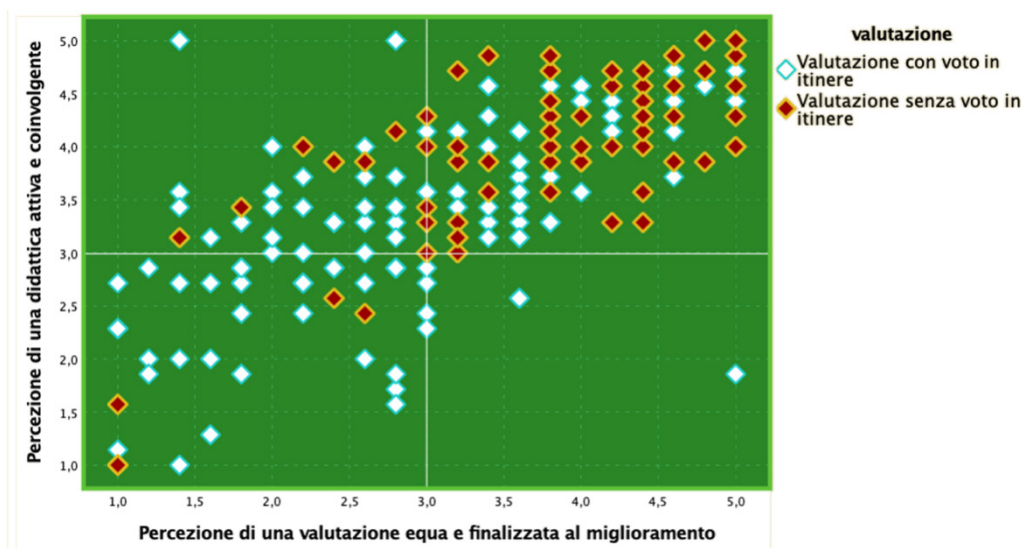


Fig. 1 - Relazione tra la percezione di una valutazione equa e finalizzata al miglioramento e la percezione di una didattica attiva e coinvolgente negli studenti delle classi con valutazione tradizionale (con voto in itinere) e valutazione educativa (senza voto in itinere).

intrinseco che si trae dallo studio e dall'imparare cose nuove (10.7% vs 5.3%).

Questi dati si situano in linea con le evidenze discusse, suggerendo l'idea che l'approccio valutativo adottato dal docente sia intrecciato con numerosi aspetti dell'esperienza scolastica e dell'apprendimento in generale.

5. Considerazioni conclusive

Il contributo ha presentato i risultati preliminari di una ricerca-formazione condotta in una scuola secondaria di secondo grado. Nella scuola, docenti di quattro classi ricorrono alla valutazione educativa impiegando in itinere non voti, ma i soli riscontri descrittivi. Allo scopo di ottenere informazioni su dimensioni significative dell'esperienza scolastica e del benessere percepito, viene somministrato un questionario agli studenti e alle studentesse dell'intero istituto. I risultati evidenziano differenze significative tra il gruppo di studenti appartenenti alle classi che hanno esperito una valutazione educativa e il resto dell'istituto. In linea con quanto rilevato nella letteratura di settore, i dati raccolti suggeriscono

che un approccio valutativo centrato su riscontri descrittivi si associa a miglioramenti del benessere scolastico e si accompagna a maggiore interesse, coinvolgimento e motivazione nello studio e una minore difficoltà nella gestione delle emozioni negative legate alla valutazione. Tali differenze si estendono anche ad aspetti legati alla didattica e alla dimensione relazionale. Infatti, il gruppo di studenti che esperisce riscontri descrittivi in itinere, tende a percepire una valutazione più corretta e adeguata e, più in generale, un maggiore supporto da parte di docenti e pari.

Anche le analisi condotte sulle risposte aperte arricchiscono e confermano il quadro emerso dai dati del questionario. Studenti delle classi con una valutazione educativa tendono ad attribuire minore centralità alla valutazione nella definizione degli aspetti di malessere scolastico e a riconoscere in misura maggiore l'influenza dell'aspetto relazionale e dell'interesse come fonti principali di benessere.

Lo studio presenta alcuni limiti, legati in particolare all'assegnazione non randomizzata di docenti e studenti ai due gruppi e al campione circoscritto a un singolo istituto. Non si tratta di uno studio sperimentale con gruppo di controllo e i processi valutativi non sono stati osservati, ma

Valutazione educativa (senza voto in itinere)		Valutazione tradizionale (con voto in itinere)
Cosa ti fa stare male a scuola?		
16,0%	La valutazione	23,7%
24,0%	Studiare	21,7%
32,0%	Non ci sono cose che mi fanno stare male	22,4%
Cosa ti fa stare bene a scuola?		
62,7%	Il rapporto con le/i compagne/i	43,4%
10,7%	Studiare e imparare	5,3%
18,7%	Non ci sono cose che mi fanno stare bene	27,0%

Tab. 6 - Risposte alle domande aperte su benessere/malessere a scuola.

dichiarati da scuola e docenti. Ulteriori approfondimenti sulla natura delle concrete scelte valutative operate dai due gruppi di docenti sono necessari per ottenere indicazioni potenzialmente utili per valutare l'efficacia delle diverse tipologie di feedback impiegate. Tuttavia, gli esiti, pur non generalizzabili, mostrano piena coerenza con la letteratura di ricerca e offrono spunti concreti per una riflessione sugli effetti delle pratiche valutative e didattiche.

Inoltre, l'associazione osservata tra la percezione di una valutazione equa e quella di una didattica attiva suggerisce che tali dinamiche possano rafforzarsi reciprocamente. Questa relazione, infatti, è verosimilmente circolare e riteniamo che non sia possibile stabilire se siano le scelte valutative a influenzare le modalità didattiche o se al contrario il ricorso a pratiche didattiche più attive e partecipative orienti in senso descrittivo le prassi valutative. A tal proposito sembrano opportune analisi in grado di coinvolgere una più ampia varietà di contesti scolastici.

Bibliografia

- Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Black, P., & Wiliam, D.** (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0969595980050102> [Accessed 28.01.26].
- Castellana, G., & Corsini, C.** (2018). Valutazione formativa vs accountability: L'impiego del Valore Aggiunto nella Ricerca-Formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 56–78.
- Chamberlin, K., Yasué, M., & Chiang, I. C. A.** (2023). The impact of grades on student motivation. *Active Learning in Higher Education*, 24(2), 109–124. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1469787418819728> [Accessed 28.01.26].
- Corsini, C.** (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: Franco Angeli.
- Corsini, C.** (2025). *La fabbrica dei voti. Sull'utilità e il danno della valutazione a scuola*. Bari: Laterza.
- Corsini, C., & De Vincenzo, C.** (2025). Valutazione dell'apprendimento, per l'apprendimento, con l'apprendimento. In G. Guglielmini & C. Corsini (cur.), *Sguardi sulla valutazione. Questioni aperte, pratiche, prospettive* (pp. 117-136). Bologna: Il Mulino.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M.** (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627> [Accessed 28.01.26].
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US.
- Greenstein, L.** (2010). *What teachers really need to know about formative assessment*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Guasconi, E., Ciani, A., & Vannini, I.** (2021). Pratiche di formative assessment nella scuola secondaria di primo grado per promuovere gli apprendimenti degli studenti. *Cadmo*, 1, 21-45.
- Hadji, C.** (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Hattie, J., & Timperley, H.** (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/003465430298487> [Accessed 28.01.26].
- Panadero, E., & Lipnevich, A. A.** (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416> [Accessed 28.01.26].
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Suessenbach, F., Frenzel, A. C., & Goetz, T.** (2023). School grades and students' emotions: Longitudinal models of within-person reciprocal effects. *Learning and Instruction*, 83, 101626. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101626> [Accessed 28.01.26].
- Schellekens, L. H., Bok, H. G. J., De Jong, L. H., Van Der Schaaf, M. F., Kremer, W. D. J., & Van Der Vleuten, C. P. M.** (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (Afl), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101094. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094> [Accessed 28.01.26].
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J.** (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087> [Accessed 28.01.26].

Oltre la scuola: estendere la Ricerca-Formazione ai contesti socio-educativi e all'Istruzione e Formazione Professionale

Beyond school: Extending Research-based Teacher Professional Development to socio-educational services and Vocational Education and Training

Elena Luppi^{1,2}, Aurora Ricci, Flavio Brescianini
Università di Bologna

Paolo Sorzio, Caterina Bembich
Università degli Studi di Trieste

Sintesi

L'articolo propone un'estensione metodologica della Ricerca-Formazione (R-F) ai contesti socio-educativi e all'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), settori caratterizzati da forte eterogeneità, target fragili e assetti organizzativi non standardizzati. Attraverso l'analisi degli aspetti metodologici della R-F e degli elementi caratterizzanti i contesti considerati il contributo arriva a proporre una rielaborazione dei cinque principi fondanti della R-F (Vannini, 2018). L'intento è quello di riflettere sulla loro applicabilità in ambienti non scolastici, evidenziando le sfide e le opportunità che ne derivano in termini di

professionalità educative, lavoro interprofessionale e co-costruzione di pratiche riflessive. L'approccio si conferma uno strumento capace di generare apprendimento trasformativo, riconoscimento delle competenze e valorizzazione dei saperi situati, contribuendo alla qualificazione dei contesti educativi non formali e al rafforzamento della loro legittimità formativa e pedagogica.

Parole Chiave: Ricerca-Formazione; Contesti socio-educativi; Istruzione e Formazione Professionale; Professionalità educative; Competenze di ricerca.

¹ elena.luppi@unibo.it.

² Il contributo è il frutto del lavoro congiunto degli autori. Tuttavia, per ragioni di responsabilità scientifica: i paragrafi 2.5 e 4 sono da attribuirsi a Elena Luppi; il paragrafo 2.2 a Paolo Sorzio; il paragrafo 2.1 a Caterina Bembich; i paragrafi 1, 2.3 e 3 ad Aurora Ricci; il paragrafo 2.4 a Flavio Brescianini.

Abstract

The article proposes a methodological extension of Research-based Teacher Professional Development (R-TPD) to socio-educational contexts and Vocational Education and Training (VET), sectors characterized by strong heterogeneity, vulnerable target groups, and non-standardized organizational structures. By analyzing the methodological features of R-TPD and the defining elements of the contexts under consideration, the paper advances a reworking of the five founding principles of R-TPD (Vannini, 2018). The aim is to reflect on their applicability in non-school settings, highlighting the challenges and opportunities that emerge in terms of

professionalism, interprofessional work, and the co-construction of reflective practices. The approach is confirmed as a tool capable of generating transformative learning, recognition of competences, and the valorization of situated knowledge, contributing to the qualification of non-formal educational contexts and to strengthening their formative and pedagogical legitimacy.

Keywords: Research-based Teacher Professional Development; Socio-educational contexts; Vocational Education and Training; Educational professionals; Research competences.

1. Introduzione

Dal 2013 – anno della sua fondazione – il Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'insegnante (CRESPI) ha concentrato le proprie attività di ricerca sui docenti della scuola con impatti importanti in termini di innovazione della ricerca e della formazione (Asquini, 2018; Dodman *et al.*, 2025). Sebbene negli anni la R-F abbia già mostrato la sua efficacia e adattabilità anche in ambiti diversi dalla scuola (si veda ad es. Bondioli & Savio, 2014; Ciani, 2018; Luppi *et al.*, 2019; Zobbi & Pintus, 2024), in questa sede si cercherà per la prima volta di allargare formalmente il suo perimetro ai contesti socio-educativi e all'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). A tal proposito, i 5 punti della R-F (Vannini, 2018) verranno adattati per integrarsi più efficacemente in questi contesti,

a seguito di una riflessione sulle specificità e diversità di questi ambiti in termini di professionalità delle figure educative, del ruolo di chi svolge ricerca, dei target, delle loro complessità e delle competenze che vengono mobilitate e promosse.

L'articolo tenta, in sintesi, di rispondere alla seguente domanda conoscitiva: è possibile declinare i pilastri della R-F nei contesti socio-educativi e nella formazione professionale?

2. Quadro teorico-applicativo

2.1. I contesti socio-educativi e la IeFP: eterogeneità, vincoli e risorse

Fin dal Libro Bianco *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* (CE, 1996), l'Unione Europea ha posto con decisione l'accento sulla necessità di riconoscere e valorizzare tutte le forme di apprendimento – formale, non formale e informale – come leve strategiche per l'inclusione sociale, la partecipazione democratica e l'accesso all'istruzione superiore. Il documento ha contribuito a ridefinire il concetto stesso di apprendimento, riconoscendone la diffusione in una pluralità di spazi e tempi di vita: dai contesti formali, strutturati intenzionalmente per finalità educative, a quelli non formali, dove l'apprendimento è intenzionale ma collocato in ambienti non scolastici, fino ai contesti informali, dove le competenze si sviluppano in modo non intenzionale attraverso l'esperienza quotidiana.

L'importanza e la pertinenza dell'apprendimento non formale e informale sono rese evidenti dalle esperienze acquisite attraverso interventi in contesti socio-educativi³. In particolare, l'apprendimento non formale e informale svolge un ruolo importante per lo sviluppo delle capacità interpersonali, comunicative e cognitive essenziali, quali il pensiero critico, le abilità analitiche, la creatività, la capacità di risolvere problemi e la resilienza. All'interno di questa cornice, i contesti socio-educativi, pur operando al di fuori del sistema di istruzione formale, assumono una rilevanza crescente. Si configurano come spazi di apprendimento flessibili e ibridi, capaci di rispondere in modo efficace alla complessità dei bisogni educativi contemporanei. Questi servizi, promossi da enti locali, cooperative sociali, organizzazioni del terzo settore o enti accreditati, si rivolgono a una molteplicità di destinatari e si declinano in interventi che vanno dalle attività ricreative e culturali a percorsi educativi strutturati, spesso finalizzati al contrasto della dispersione scolastica, alla

promozione del benessere e allo sviluppo delle competenze di cittadinanza.

Un tipo di contesto differente, ma con finalità – più o meno esplicitamente – analoghe, è rappresentato dall'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). A tal proposito, i percorsi di IeFP sono percorsi formativi rivolti a studenti che terminano il primo ciclo di istruzione e portano al conseguimento di qualifiche e diplomi professionali, rispettivamente dopo tre e quattro anni. La IeFP è parte del *sistema educativo di istruzione e formazione nazionale* e, attraverso essa, è possibile assolvere il *diritto-dovere di istruzione e formazione*. Per questa ragione, a differenza della precedente formazione professionale, la IeFP promuove sia competenze tecnico-professionali che competenze di base, così da conciliare formazione al lavoro ed educazione integrale della persona, promuovendo le competenze di cittadinanza previste dal regolamento sull'obbligo di istruzione e delle competenze chiave europee. La IeFP è di competenza regionale, questo significa che, salvo alcuni elementi comuni stabiliti a livello statale, in Italia esistono molteplici sistemi IeFP regionali con caratteristiche ben distinte, in termini finanziari, di gestione del personale e di organizzazione dei curricula.

2.2. Le diverse traiettorie della carriera educativa e formativa

Il personale educativo, attivo all'interno delle istituzioni dell'apprendimento non formale, opera per la promozione delle competenze trasversali mobilitanti, per sviluppare la metacognizione e sostenere atteggiamenti positivi verso il cambiamento e l'apprendimento, in linea con il concetto di *growth mindset* (Dweck, 2006). Questi traguardi sono particolarmente complessi proprio in ragione della vulnerabilità del target, che può includere giovani che hanno vissuto esperienze di insuccesso scolastico, adulti in condizione di fragilità e molti altri soggetti che, in generale, hanno sviluppato atteggiamenti e credenze sull'intelligenza e l'apprendimento come fattori statici (*fixed mindset*). Una tale complessità la si ravvisa anche per il personale della IeFP, il quale opera

³ In questa sede, con la dicitura "contesti socio-educativi" si fa riferimento sia ai servizi socio-educativi, di tipo non assistenziale, finalizzati alla promozione di benessere, autonomia e socializzazione, sia a esperienze progettuali educative che, più in generale, possono svilupparsi nell'ambito del terzo settore.

con un target caratterizzato da vulnerabilità analoghe; a ciò si aggiunge il fatto che frequentemente non possiede una formazione pedagogica specifica (Carlini & Evangelista, 2020).

Per rispondere a queste sfide, chi opera nei contesti socio-educativi deve predisporre percorsi flessibili e articolati, attraverso l'elaborazione di un curriculum non formale che si distingue per alcune caratteristiche fondamentali:

- connessione alle esperienze, alle conoscenze e all'identità dei soggetti partecipanti;
- creazione di ambienti di apprendimento in cui i partecipanti acquisiscono un senso di partecipazione effettiva alle attività svolte e alla produzione di artefatti visibili e implementabili (project-based learning);
- riconoscimento delle esperienze vissute e promozione delle soft skills;
- promozione dell'agency dei partecipanti.

In parallelo, il personale della formazione nella IeFP, benché operi entro un curriculum formale, si ritrova spesso a lavorare anche sul piano del curriculum implicito (Brescianini, 2025). In questo modo, è chiamato a una progettazione in parte sovrapponibile a quella dei contesti socio-educativi non formali, attraverso la predisposizione di opportunità di apprendimento mirate allo sviluppo di *soft skills*.

Per sostenere e favorire le dimensioni del curriculum non formale e/o implicito, il personale educativo e formativo si trova frequentemente a operare in situazioni di complessità e a confrontarsi sui problemi con altre professionalità (insegnanti, assistenti sociali, psicologi, medici, ecc.), che portano con sé approcci, concettualizzazioni, metodi e scopi differenti. Il lavoro interprofessionale (Brandt *et al.*, 2014; Edwards, 2010; Reeves *et al.*, 2018) è una componente della professionalità educativa in contesti non formali e richiede specifiche competenze, come ad esempio:

- la capacità di lavorare all'intersezione di diversi linguaggi e metodi;
- saper identificare un problema condiviso, riconoscere e valorizzare i diversi punti di

vista degli altri professionisti, riuscendo a rendere al contempo esplicito il proprio;

- riuscire a sviluppare un'interpretazione integrata del problema e guidare interventi coordinati e coerenti.

2.3. Il ruolo di chi fa ricerca

Date le specificità dei contesti socio-educativi e della IeFP, diverse saranno le caratteristiche del ruolo di chi fa ricerca nel promuovere riflessività mediante un approccio partecipativo. In un recente lavoro del CRESPI (Bondioli *et al.*, 2025) vengono descritti i tre principali ruoli dei/lle ricercatori/trici all'interno della R-F nei contesti scolastici: facilitatori e garanti del processo, ricercatori esterni *tout court*, che portano con sé sapere teorico-metodologico e garanzia di scientificità del processo e formatori.

Se la scuola, seppur tra i continui mutamenti influenzati dagli scenari politici ministeriali, presenta un buon livello di strutturazione, con ruoli definiti, dispositivi collegiali e curricula comuni (Ciani *et al.*, 2025), l'IeFP e i servizi socio-educativi presentano una eterogeneità nelle istituzioni (servizi, enti pubblici, cooperative, enti formativi, consorzi, ecc.) e nel modo in cui assumono la propria funzione educativa e formativa; ciò, con background formativi e professionali di chi vi opera molto eterogenei (Cedefop, 2016). A tal proposito, se nel contesto scolastico chi fa ricerca funge da facilitatore e promotore di riflessione pedagogica, innestandosi su pratiche già esistenti, al contrario nei contesti socio-educativi e nella IeFP il lavoro metodologico del team di ricerca si fa più articolato, in quanto si tratta di una costruzione ex novo di pratiche con un ampio ventaglio di figure professionali: educatori, formatori, tutor, docenti di sostegno e coordinatori. Si tratta di contesti che richiedono, oltre ai saperi teorico-metodologici, la padronanza di competenze trasversali (flessibilità, *problem solving*), competenze analitiche, necessarie per interpretare le peculiarità del contesto e dei bisogni e, infine, competenze di leadership, utili ad accompagnare educatori e formatori lungo il processo di riflessione pedagogica.

Se la scuola possiede una finalità formativa chiara, negli altri contesti è presente un intreccio

di obiettivi legati, ad esempio, alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica, all'inclusione, all'orientamento e all'occupabilità. In relazione a ciò, la fase di formazione si focalizza spesso sull'analisi delle pratiche formative e i ricercatori utilizzano la R-F come dispositivo metodologico di valore epistemico, in grado cioè di far emergere gli impliciti e di consentire il riconoscimento delle competenze delle figure formative ed educative.

Anche riguardo al tema della gestione dei dati durante la R-F, chi fa ricerca è chiamato a operare con molta attenzione e delicatezza, data la vulnerabilità del target e la pluralità di attori coinvolti (UE 2016/679, art. 4). Legato a questo aspetto, vi è, infine, quello della restituzione e messa in evidenza dei risultati che – a differenza della scuola – non può rientrare in un processo istituzionale quale il PTOF, ma richiede di valorizzare gli impatti della ricerca attraverso la creazione di sinergie con i vari stakeholder del territorio, al fine di promuovere le finalità educative e formative.

2.4. Target: diversità, bisogni, fragilità

Un elemento che accomuna gran parte dei servizi socio-educativi e dei percorsi di IeFP è che essi si rivolgono a un target spesso fragile e che fa esperienza di situazioni di disagio.

Benché la IeFP sia un'alternativa alla scuola secondaria di secondo grado, le caratteristiche degli studenti di questi percorsi sono molto differenti rispetto a quelle dei loro coetanei che frequentano la scuola, quantomeno nelle proporzioni: sul totale dei frequentanti, la IeFP presenta la percentuale più alta di studenti di origine straniera (MIM, 2023) e con disabilità (MI, 2022), oltre a riportare il più alto tasso di abbandono scolastico (MIUR, 2019). Si tratta di vere e proprie forme di segregazione scolastica su base etnica e socio-economica, dovute soprattutto al fenomeno, ampiamente presente in Italia, dell'*early-tracking* (Brunello & Checchi, 2007; Cordini, 2019). Date le caratteristiche di fragilità degli studenti che la frequentano, la IeFP rappresenta una *zona grigia* pedagogica (Tramma, 2015), cioè una «terra di mezzo» in cui il disagio degli individui non oltrepassa le soglie di accesso ai servizi e non li collo-

ca ai margini dello scenario sociale, ma neppure al centro, finendo così col renderli «i veri invisibili» (Tramma, 2015, pp. 66-67).

A differenza della IeFP, i servizi socio-educativi spaziano, in base alla loro *mission*, da quelli di natura più ricreativo-culturale – rivolti a persone che non necessitano di un sostegno educativo specifico – a quelli destinati a giovani e adulti in particolari situazioni di fragilità (MLPS, 2025). Questo, tuttavia, non esclude che nel primo tipo di contesto siano assenti situazioni di vulnerabilità sociale. Ciò significa che il ventaglio di bisogni educativi di chi frequenta i servizi socio-educativi è molto ampio ed eterogeneo, come sottolineato anche dalla normativa di riferimento per la figura dell'educatore professionale socio-pedagogico: famiglie in difficoltà, minori a rischio, persone anziane, con disabilità, detenute, di origine straniera e in povertà educativa o materiale rappresentano solo alcune delle situazioni con cui l'educatore si confronta quotidianamente. Inoltre, quando riguardano i minori, i contesti socio-educativi sono spesso in rete con la scuola, intervenendo rispetto a bisogni che quest'ultima fatica a soddisfare, oltre che sostenendo indirettamente l'apprendimento scolastico.

Le caratteristiche delineate rendono questi contesti educativo-formativi dei contesti di R-F particolarmente sfidanti dal punto di vista dei bisogni educativi a cui devono rispondere i professionisti che vi operano. Si tratta di bisogni complessi ed eterogenei, che richiedono professionalità educative competenti in ambiti diversi e capaci di aggiornarsi in autonomia e in modo continuo.

2.5. Le competenze della Ricerca Formazione

La R-F mira a promuovere una postura riflessiva (Dewey, 1910) intesa come un processo intenzionale che scaturisce da situazioni problematiche, genera dubbi e conduce a un'indagine fondata per trovare soluzioni significative. Chi partecipa a un percorso di R-F, specialmente in contesti organizzativi caratterizzati da complessità, genera processi trasformativi in termini di apprendimento individuale e organizzativo (Mezirow, 2003).

In quest'ottica, le competenze sviluppate nei percorsi di Ricerca-Formazione possono essere assimilabili alle competenze trasversali, intese come configurazioni complesse e integrate di conoscenze, abilità, atteggiamenti, valori, motivazioni e risorse personali che permettono di agire in modo efficace, consapevole e adattivo in contesti reali, professionali e sociali (Hoskins & Crick, 2010; Rychen & Salganik, 2003). Esse emergono dall'orchestrazione di risorse cognitive e non cognitive, interne ed esterne, e si concretizzano nell'azione situata, che ne rappresenta, allo stesso tempo, l'ambito di manifestazione, acquisizione e valutazione (Pellerey, 2004; Quaglini, 1993).

Strettamente connesso al concetto di competenza trasversale applicato alla R-F è il framework europeo *ResearchComp* (European Commission, 2022), che, in continuità con *EntreComp* (Bacigalupo *et al.*, 2016), *DigComp* (Vuorikari *et al.*, 2022) e *LifeComp* (Celis *et al.*, 2021) offre

uno strumento per la promozione di saperi che possono promuovere competenze mobilitanti, in questo caso legate alla ricerca. La Fig. 1 illustra le componenti di *ResearchComp*.

Molte delle competenze del *framework* risultano coerenti con gli apprendimenti propri della R-F: il pensiero critico e la riflessività (*cognitive abilities*), la collaborazione e il dialogo interprofessionale (*working with others*), l'autonomia nella gestione della ricerca (*managing research*), l'impatto sociale e l'agency (*making an impact*), fino allo sviluppo di consapevolezza metacognitiva (*self-management*), ecc.

Tali dimensioni confermano la natura trasformativa e professionalizzante della Ricerca-Formazione, un approccio che mobilita le competenze chiave di chi opera nei contesti educativi e formativi, favorendo anche la riconoscibilità professionale delle figure educative, spesso a rischio di marginalizzazione nelle organizzazioni multi-professionali (Luppi, 2018).

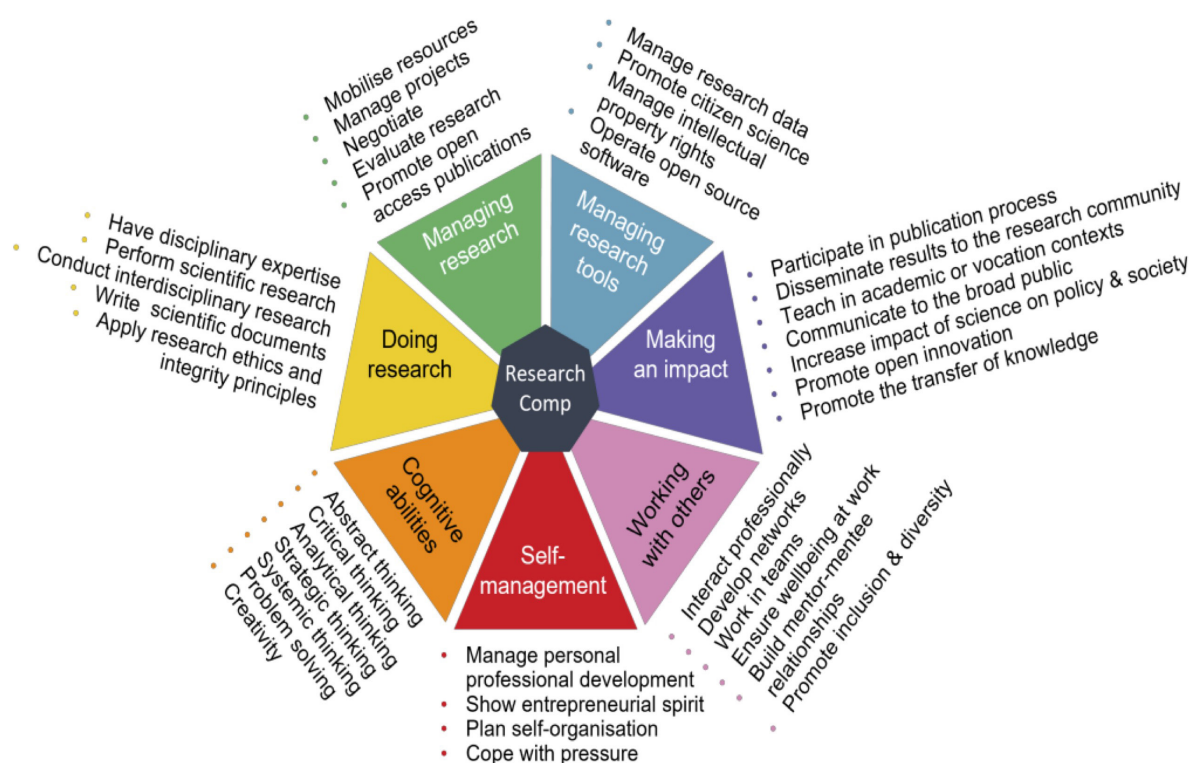


Fig. 1 - Il framework *ResearchComp* (Fonte: European Commission, 2022).

3. I 5 punti della R-F declinati nei contesti socio- educativi e nella IeFP

L'analisi delle peculiarità dei contesti socio-educativi e dell'IeFP, integrata dalle esperienze di ricerca presentate nel paragrafo 1, consente di

ipotizzare alcune caratteristiche specifiche che la Ricerca-Formazione può assumere in tali ambiti.

La Tab. 1 propone, nella colonna di sinistra, i cinque principi metodologici fondamentali della R-F (Vannini, 2018), mentre nella colonna di destra una possibile declinazione nei contesti socio-educativi e della IeFP, tenendo conto delle loro specificità organizzative, professionali e pedagogiche.

I 5 punti della R-F (Vannini, 2018)	Specificità nei contesti socio-educativi e di IeFP
Chiara esplicitazione della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento	Poiché lo sviluppo professionale si rivolge a molteplici figure professionali - operanti su target ad alto grado di complessità e non tutte unicamente in quello specifico contesto - l'esplicitazione delle finalità dovrà tener conto della necessità di creare alto livello di commitment tra i destinatari per evitare un approccio calato dall'alto, in particolare tenendo in considerazione le diversità e disomogeneità in termini di professionalità, ruoli e forme contrattuali presenti in questi contesti.
Creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F	Il gruppo di R-F può includere diverse figure professionali (come educatori, formatori, operatori del terzo settore e professionisti del sociale). I ruoli vengono definiti valorizzando i contributi di ciascuno, nella co-costruzione di un percorso condiviso e in relazione alla complessità dei bisogni educativi e dei contesti sociali in cui si opera.
Centratura sulle specificità dei contesti – istituzionali e non – in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti	I contesti socio-educativi variano notevolmente rispetto alla scuola per l'eterogeneità nelle strutture organizzative, nelle fonti di finanziamento e, conseguentemente, nei vincoli e nelle risorse. Lo stesso vale per i percorsi di IeFP, che differiscono su base regionale dal punto di vista normativo e, in generale, hanno autonomie maggiori rispetto a quelle della scuola. È fondamentale, quindi, analizzare ciascun contesto di ricerca nella sua unicità e misurarsi con esso di conseguenza.
Confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione	I contesti socio-educativi e della formazione sono caratterizzati da eterogeneità nei modelli e negli assetti organizzativi e dalla presenza di più tipologie di professionisti, spesso di settori non educativi. La R-F deve creare spazi di confronto che tengano conto di queste diversità e specificità, coinvolgendo i vari attori in modo che ciascuno possa contribuire alla co-costruzione del percorso di ricerca e di formazione.
Attenzione all'effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti	I contesti socio-educativi e della IeFP sono luoghi in cui l'innovazione si esprime attraverso pratiche educative flessibili e situate. La R-F deve valorizzarne le specificità e ricchezze pedagogiche, sottolineando l'impatto delle metodologie laboratoriali, situate e project based come spazi privilegiati per l'apprendimento. Particolare attenzione va posta alla documentazione dei processi e alla messa a punto di modalità di valutazione coerenti con la natura trasformativa e co-costruita dei processi formativi in questi contesti.

Tab. 1 - I 5 punti della R-F declinati nei contesti socio-educativi e nella IeFP.

4. Conclusioni

L'estensione della Ricerca-Formazione ai contesti socio-educativi e dell'Istruzione e Formazione Professionale consente di riconoscere e valorizzare la pluralità delle pratiche educative che si sviluppano al di fuori della scuola, in ambienti caratterizzati da una forte eterogeneità normativa, organizzativa e professionale. Questi contesti si distinguono per i curricula e gli orientamenti progettuali non uniformi, l'orientamento alla promozione delle *soft skills*, l'elevata complessità sociale e la presenza di target educativi in condizione di fragilità. Se la scuola fornisce un quadro relativamente strutturato e omogeneo, il mondo socio-educativo e la IeFP richiedono una maggiore adattabilità del dispositivo R-F, che deve fare i conti con sistemi meno definiti, obiettivi formativi più flessibili e una compresenza di figure professionali con *background* eterogenei.

Un punto di attenzione riguarda proprio la necessità di adottare metodologie che siano in grado di cogliere la complessità dei contesti, delle relazioni e dei soggetti coinvolti, superando approcci standardizzati e restituendo spazi di parola e centralità ai partecipanti. In questa prospettiva, la R-F si intreccia con il lavoro interprofessionale, che rappresenta uno snodo centrale per questi ambiti, richiedendo capacità di ascolto reciproco, mediazione tra linguaggi professionali e co-costruzione di significati condivisi.

L'attivazione della R-F in tali contesti non solo contribuisce alla qualificazione e al riconoscimento del lavoro socioeducativo e della IeFP, ma rafforza anche l'idea che la ricerca possa promuovere formazione e apprendimento come processi continui, distribuiti e situati, capaci di generare cambiamento tanto nelle pratiche quanto nelle istituzioni che le sostengono.

Bibliografia

- Asquini, G.** (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van Den Brande, L.** (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bondioli, A., & Savio, D.** (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Italian Journal of Educational Research*, 13, 49-68.
- Bondioli, A., Savio, D., Damiani, V., Antonietti, M., Girelli, C., Gueli, C., & Losito, B.** (2025). Uno strumento per l'autovalutazione dei percorsi di Ricerca-Formazione (SARF). In M. Dodman, R. Cardarello, V. Damiani, & A. Ciani (Eds.), *La Ricerca-Formazione: Impatti, strumenti, fattori* (pp. 119-189). Milano: Franco Angeli.
- Brandt B., Lutfiyya M. N., King J. A., & Chioreso, C.** (2014). A scoping review of interprofessional collaborative practice and education using the lens of the Triple Aim. *Journal of Interprofessional Care*, 28(5), 393-399.
- Brescianini, F.** (2025). La promozione della cittadinanza attiva nell'Istruzione e Formazione Professionale. In L. Fabbri, C. Melacarne, & P. Malavasi (Eds.), *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative* (pp. 291-295). Pensa Multimedia.
- Brunello, G., & Checchi, D.** (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22(52), 782-861.
- Cedefop** (2016). *Professional development for VET teachers and trainers: A guarantee of quality in vocational education and training*. Publications Office.
- Ciani, A.** (2018). Contrastare la selezione con la qualità della progettazione. Una Ricerca-Formazione nel canale dell'Istruzione e Formazione Professionale. In Asquini G. (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 130-134). Milano: Franco Angeli.
- Ciani, A., Ricci, A., Rosa, A., Truffelli, E., Silva, L., Guasconi, E., Capperucci, D., & Scierri, I. D. M.** (2025). I fattori di contenuto e di contesto che facilitano o ostacolano l'avvio, lo svolgimento e l'impatto della Ricerca-Formazione. In M. Dodman, R. Cardarello, V. Damiani, & A. Ciani (Eds.), *La Ricerca-Formazione: Impatti, strumenti, fattori* (pp. 193-296). Milano: Franco Angeli.
- Commissione Europea** (1996). *Libro bianco su istruzione e formazione: Insegnare e apprendere - Verso la società conoscitiva*. Luxembourg: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- Consiglio dell'Unione Europea** (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Cordini, M.** (2019). School segregation: Institutional rules, spatial constraints and households' agency. *International Review of Sociology*, 29(2), 279-296.
- Dewey, J.** (1910). *How we think*. Boston, MA: Heath.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V. & Ciani, A.** (Eds.) (2025). *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. Milano: Franco Angeli.
- Dweck, C. S.** (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York, NY: Random House.
- Edwards, A.** (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Dordrecht: Springer.
- European Commission** (2022). *Knowledge ecosystems in the new ERA: Using a competence-based approach for career development in academia and beyond*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hoskins, B., & Crick, R. D.** (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: Different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45(1), 121-137.
- Luppi, E.** (2018). La Ricerca-Formazione in una prospettiva pedagogica. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 204-209). Milano: Franco Angeli.
- Luppi, E., Bolzani, D., & Terzieva, L.** (2019). Assessment of transversal competencies in entrepreneurial education: A literature review and a pilot study. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, 19(1), 251-268.

- Mezirow, J.** (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- MI** (2022). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Aa.ss. 2019/2020–2020/2021*. Retrieved from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.2019-2020+2020-2021.pdf> [Accessed 11.03.2026].
- MIM** (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2021/2022*. Retrieved from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/7715421/NOTIZIARIO+Stranieri+2122.pdf/2593fc66-1397-4133-9471-b76396c2eb97?version=1.1&t=1691593500475> [Accessed 11.03.2026].
- MIUR** (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. Retrieved from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741> [Accessed 11.03.2026].
- MLPS** (2025). *Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali 2024-2026*. Retrieved from <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita-poverta-ed-esclusione-sociale/focus/piano-nazionale-interventi-e-servizi-sociali> [Accessed 11.03.2026].
- Pellerey, M.** (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.
- Quaglini, G. P.** (1993). Modelli di formazione per modelli di competenza. In D. De Masi (Ed.), *Verso la Formazione Post-Industriale* (pp. 151-163). Milano: Franco Angeli.
- Reeves, S., Xyrichis, A., & Zwarenstein, M.** (2018). Teamwork, collaboration, coordination, and networking: Why we need to distinguish between different types of interprofessional practice. *Journal of Interprofessional Care*, 32(1), 1-3.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H.** (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M.** (2020). *LifeComp: the European Framework for personal, social and learning to learn key competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Tramma, S.** (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Vannini, I.** (2018). Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). Milano: Franco Angeli.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y.** (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Zobbi, E., & Pintus, A.** (2024). Voci di comunità. Una ricerca-formazione con i coordinatori di comunità educative per minori. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 148-155.

Dare visibilità agli educatori. In ricerca *con* le comunità educative per minorenni

Making educators visible. In research *with* communities for minors

Andrea Pintus^{1,2}, Elisa Zobbi, Stefano Ascari
Università di Parma

Livia Fugalli
Cooperativa Sociale La Tenda degli Argini

Sintesi

L'assistenza residenziale ai minorenni ha storicamente rappresentato un contesto di lavoro significativo per gli educatori. Le *comunità* si confrontano oggi con una serie di difficoltà, come la diminuzione della disponibilità a lavorare in questo tipo di strutture ed il ridotto riconoscimento sociale degli educatori. A partire della consapevolezza dello scarto tra la significatività che le comunità rivestono e la visibilità sociale che hanno, si è intrapreso un percorso di “ricerca”, “azione”, “formazione” e “partecipazione” *con* alcune realtà residenziali dei territori di Parma, Piacenza e Reggio Emilia, che ha visto due punti di attenzione: 1) il bisogno di visibilità, tanto delle Comunità nel territorio, quanto dell'Università nella rete delle Comunità; 2) la messa in discussione delle proprie pratiche, nelle e tra le Comunità, nel rapporto tra queste e l'Università, e di quest'ultima al suo interno, rispetto al tema specifico della

formazione dell'educatore che opera in tali strutture. Il percorso di Ricerca-Formazione si è concretizzato in una serie di azioni quali una giornata di studi organizzata presso l'Università, la costruzione di un volume collettaneo e l'inserimento nel piano di studi del Corso di Laurea L19 dell'Università di Parma di un insegnamento dedicato al tema delle Comunità.

Parole Chiave: Comunità educative per minorenni; Ricerca partecipativa; Educatori professionali; Ricerca-Formazione; Professionalizzazione educativa.

¹ andrea.pintus@unipr.it.

² Il testo è stato progettato congiuntamente dagli autori; tuttavia, la sua stesura si deve ad Andrea Pintus per i par. 1, 5 e 6, a Elisa Zobbi per il par. 2 e 7, a Stefano Ascari per il par. 4 e a Livia Fugalli per il par. 3.

Abstract

Residential care for minors has historically been a significant working environment for educators. Today, these “communities” face several difficulties, such as a decline in the willingness to work in this type of facility and reduced social recognition for educators. Aware of the gap between the significance of communities and their social visibility, a process of “research”, “action”, “training” and “participation” has been undertaken with a number of residential facilities in the Parma, Piacenza and Reggio Emilia areas, focusing on two points: 1) the need for visibility – both for the communities in the area and for the university in the community network; 2) the questioning of practices within and between communities, in the relationship between them and the university, and within the university itself, with regard to

the specific issue of training educators who work in such facilities. The Research-based Teacher Professional Development took the form of a series of actions, such as a study day organized at the University, the creation of a collective volume, and the inclusion in the curriculum of the L19 degree course at the University of Parma of a course dedicated to the theme of communities.

Keywords: Residential care; Participatory research; Professional educators; Research-based Teacher Professional Development; Professionalization.

1. Una realtà invisibile

Quello dell'accoglienza e dell'affido rappresenta un campo dei servizi socioeducativi composito, in cui trovano collocazione anche le strutture residenziali per minorenni, le cosiddette *comunità*, le quali rappresentano una realtà storicamente importante per la figura professionale dell'educatore, ma che si confronta oggi con una serie di difficoltà, tra cui il “ritiro della disponibilità” degli educatori stessi (Tartaglione, 2024, p. 66). Le precedenti generazioni di educatori, infatti, entravano in contatto con queste realtà sulla base di scelte di vita che vedevano l'accoglienza di minorenni fragili o difficili, in una situazione di piena sovrapposizione tra vita personale e lavoro comunitario, in cui il forte investimento valoriale dava significato alla fatica e allo sfavorevole riconoscimento salariale. Oggi non è raro che ci si arrivi attraverso il tirocinio universitario o dopo la laurea, avendo poche conoscenze del contesto e molte aspettative sul proprio ruolo; aspettative

che, spesso, sono disattese dall'incontro con una realtà faticosa e non sempre appagante.

La crisi della disponibilità di educatori nelle comunità, sintetizzabile nella formula del «“non riconoscimento” sociale, contrattuale, economico, narrativo» (Premoli, 2025, p. 165), non è diversa da quella che si denuncia, da alcuni anni a livello nazionale, rispetto la figura dell'educatore *tout court* (Tramma, 2022). Nel caso delle comunità, tuttavia, all'invisibilità sociale degli educatori si somma quella delle strutture stesse e dei suoi ospiti. Un'invisibilità che stride con la loro evidente concretezza, testimoniata innanzitutto dalla significativa consistenza numerica.

Tale opacità è riconducibile principalmente a criticità di natura normativa. Le disposizioni che definiscono in Italia l'identità e regolano la gestione delle strutture residenziali per minorenni variano, infatti, in modo significativo da regione a regione, rendendo complessa una mappatura si-

stematica e una comprensione organica del fenomeno nel suo insieme. Sebbene si stia investendo per rafforzare una cultura nazionale e condivisa in materia di accoglienza – le Linee di indirizzo (MLPS, 2017; 2024a) ne sono una testimonianza, come d'altronde l'istituzione del Sistema Informativo dell'Offerta dei Servizi Sociali (SIOSS) – la frammentarietà e l'invisibilità sottendono a tale fenomeno, impattando sulla percezione dei professionisti che vi operano.

È a partire della consapevolezza dello *scarto* tra la significatività che le comunità rivestono – per gli educatori che le occupano e le persone che accolgono – e la visibilità sociale che hanno – a livello pubblico, ma anche della ricerca e della formazione universitaria – che si è deciso di iniziare un percorso di ricerca partecipativa con alcune realtà residenziali dei territori di Parma, Piacenza e Reggio Emilia³, di cui, nel presente contributo, si cercherà di restituire alcuni aspetti qualificanti, quali la definizione del problema e la descrizione dell'impianto metodologico.

2. Le comunità in cifre

I dati attuali forniti dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS, 2024b) mostrano che sono 42.002 i minorenni collocati in affidamento familiare e a servizi residenziali (3,5 ogni mille residenti 0-17 anni). Sono 33.310 i minorenni allontanati dalla famiglia al netto dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MNSA) e sono 30.936 quelli accolti nelle comunità residenziali o che si trovano in affidamento familiare per almeno cinque notti a settimana; per 26.010 di loro è stato disposto il collocamento presso una struttura residenziale, con un tasso in crescita del 2,8% rispetto al 2022.

Circa le misure di collocamento, il 61% dei casi avviene attraverso disposizioni dell'Autorità giudiziaria, il 59% su mandato del Servizio sociale territoriale e il 47% a seguito dell'intervento delle Forze dell'ordine; quando l'affidamento è consensuale, il 39% dei collocamenti è effettuato dal Servizio sociale, mentre il 26% è richiesto dalla famiglia.

Ad oggi, le strutture operative sul territorio italiano sono 3.997. Tra le otto tipologie di strut-

ture individuate nelle Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali (MLPS, 2024a), si registra in prevalenza la presenza di comunità socioeducative, il 30% dell'offerta complessiva, seguita da servizi per l'accoglienza di bambini e genitori (21,5%) e da comunità familiari (21,3%). Gli alloggi ad alta autonomia (11%), le comunità multiutenza (3,1%), educativo-psicologiche (2,4%) e di pronta accoglienza (2,4%) rappresentano circa il 20% della restante proposta attiva. Infine, l'8,3% è costituito da comunità non specificate, riconducibili ai progetti sperimentali in risposta a esigenze contingenti (MLPS, 2024a).

Il quadro che si delinea è evidentemente più articolato di quanto la rassicurante espressione “comunità educative” porterebbe a pensare. Non è un caso che, tra gli elementi di criticità che maggiormente ricorrono nelle esperienze dei responsabili di questi servizi e dei coordinatori delle singole strutture residenziali (Zobbi & Pintus, 2024), vi siano le molteplici misure che il Legislatore definisce relativamente al dispositivo dell'affidamento e a come esse stabiliscano il confine entro il quale la struttura residenziale sviluppa il proprio progetto di servizio. Sebbene gli sforzi volti a uniformare a livello nazionale la cultura dell'accoglienza in Italia, altresì espressi nei dispositivi di *soft law* (MLPS, 2017; 2024a) e in risposta alle sollecitazioni europee (AGIA, 2020; MLPS, 2024b), lo Stato riconosce a Regioni e Province autonome la propria autonomia legislativa in materia, incaricandole di definire, a livello territoriale, la *propria* cultura dell'accoglienza. A ciò è corrisposto – e continua a corrispondere – il proliferare di Decreti regionali e modelli di gestione locali, che accentuano l'eterogeneità del fenomeno.

3. La questione dei termini

Il frastagliato quadro normativo appena delineato si accompagna ad un uso altrettanto variegato di termini per descriverne attori e contesti. Ad esempio, è ancora comune l'espressione “comunità educative per minori”, anche se in riferimento ai ragazzi e alle ragazze delle comunità comincia ad essere preferito il termine *minorenne* in sostituzione a quello di *minore*. Ciò è dovuto alla

3 Progetto di ricerca “Minors and educators in residential care” sostenuto dalle risorse del Bando per la ricerca di Ateneo 2022 dell'Università di Parma.

recente riflessione prodotta a livello normativo, ovvero delle evoluzioni legislative e semantiche appartenenti all'area della tutela (MLPS, 2024a). L'utilizzo crescente di tale termine riflette la tendenza attuale ad interrogarsi sulle implicazioni che nell'ambito del diritto e della cultura italiani possono avere sia l'impiego di un aggettivo diminutivo e potenzialmente riduttivo, sia la mancanza di un termine univoco per riferirsi a coloro che hanno un'età inferiore a 18 anni (Fadiga, 2015). Accanto a tale termine ricorrono, poi, aggettivi quali *difficili*, *fragili*, *vulnerabili*, alla cui base permane l'interrogativo circa il loro essere interscambiabili o, al contrario, rappresentativi di determinati elementi tali da renderli esclusivi. Tale ambiguità semantica trova un contesto di accentuazione nella scuola, dove, nella maggior parte dei casi, questi aggettivi sono utilizzati senza distinzioni particolari e ricondotti sotto l'ombrello unificante dell'espressione "Bisogni Educativi Speciali", la quale porta all'attivazione di Piani Didattici Personalizzati, per coloro sia che provengono da una famiglia che genera difficoltà, sia che manifestano comportamenti oppositivi e che si trovano costantemente in condizioni di rischio.

L'ambiguità terminologica non è un elemento puramente linguistico, ma incide direttamente sulla rappresentazione sociale e sulla definizione dei compiti professionali degli educatori.

4. La formazione perduta

Il lavoro dell'educatore di comunità è soggetto a molteplici criticità, sia in seno alla particolare tipologia di ospiti che accoglie (Puliatti, 2014), sia in riferimento all'organizzazione di tali contesti.

Le comunità accolgono bambini, preadolescenti e adolescenti con biografie complesse e, in questo senso, il doversi costituire "ambiente familiare" (MLPS, 2024a) per ospiti segnati da vissuti di incuria, abbandono o abusi, oppure per minorenni stranieri arrivati da percorsi migratori autonomi, espone gli educatori a un forte impegno emotivo e psicologico (Grasso & Pillera, 2025). Quando poi gli ospiti crescono, le relazioni si distendono, i percorsi di comunità mostrano la loro efficacia e ci si potrebbe concentrare sul raccogliere i maggiori frutti del proprio lavoro, gli ospiti sono chiamati ad emanciparsi dai servizi

che li hanno accolti e ad *andare nel mondo*, mentre gli educatori ripartono daccapo con altri ospiti, di nuovo piccoli, feriti, "difficili". Un ciclo continuo di esposizione a biografie complesse, traumi e relazioni spesso conflittuali. Oltre a questo, per garantire la continua presenza di educatori in ogni momento della vita degli ospiti, il lavoro di comunità si articola in turni diurni e notturni, nei giorni feriali e festivi.

Questa organizzazione, sommata all'orizzonte di senso fornito dalla dimensione familiare, comporta alcuni possibili esiti critici, come la "promiscuità" del lavoro stesso, che rende labili i confini fra il professionista e la persona, fra il lavoro e la casa, fra sé e l'altro (Steckley, 2020a; 2020b), esponendo l'educatore al rischio di *burnout* (Giusti & Masiello, 2003), esaurimento emotivo e senso di depersonalizzazione (Eenshuistra *et al.*, 2019).

In questo quadro, la formazione assume un valore fondamentale, oltre che per garantire la qualità dell'intervento e il benessere degli ospiti (Steckley, 2020a; 2020b), anche per promuovere il benessere degli educatori, snodo centrale della vita di comunità (Brunori & Raggi, 2007).

Purtroppo, anche se gli enti gestori delle comunità sono tenuti a garantire la formazione, quest'ultima non viene sempre declinata in termini di aggiornamento teorico e/o riflessione sulle pratiche quotidiane, ma, a causa di risorse limitate, problemi legati alla turnazione degli educatori o emergenze organizzative (Bastianoni & Taurino, 2009), sovente si limita alla sola formazione tecnica obbligatoria (primo soccorso, antincendio, ecc.) o si risolve in riunioni d'équipe o supervisione psicopedagogica (Puliatti, 2014). Inoltre, quando presente, gli educatori rilevano criticità in merito alla formazione che ricevono, riferibili a scarsa conoscenza e misconoscimento che gravitano attorno al lavoro di comunità, e che si traducono spesso in un'offerta di contenuti certamente interessante, ma lontana dalla quotidianità lavorativa dell'équipe. Proposte formative stimolanti, ma percepite come "alte" o "troppo lontane", che costringono gli educatori a un complesso lavoro di traduzione fra il concetto generale e il qui e ora dello specifico intervento, un'operazione di mediazione culturale fra mondi intersecati ma distanti (Ascari, 2022). Il percepire distanza fra l'offerta formativa e le proprie realtà lavorative rimanda, anche, a possibili vis-

suti di scarsa partecipazione al proprio processo formativo, rispetto al quale, talvolta, gli educatori si sentono semplici spettatori (Grasso & Pillera, 2025). Emerge, ancora, il peso della riflessione personale, passaggio necessario a rielaborare quanto offerto dalla formazione, che tuttavia richiede energie già molto provate dal lavoro in situazione, fra conflitti con gli ospiti, alto carico gestionale, basso riconoscimento pubblico e, a volte, scarso riconoscimento interno, tra gerarchie lavorative e difficoltà nel rendere partecipi tutti gli educatori delle scelte organizzative o di metodo (Cantos *et al.*, 2024).

5. Alla ricerca di una formazione possibile

È dentro questa tensione tra invisibilità strutturale e crisi formativa che si colloca il progetto qui presentato.

In continuità con le recenti Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali (MLPS, 2024a, p. 11), che invitano a «colmare la distanza fra la ricerca e le pratiche» e ad alimentare «un processo circolare e dinamico fra saperi diversi», si è deciso, quindi, di promuovere un percorso di ricerca, che avesse anche una forte valenza formativa con alcune comunità in dialogo con l'Ateneo di Parma, *in primis*, per via dei tirocini previsti per il CdL L19. In particolare, è stato adottato un disegno di ricerca partecipativo, orientato, cioè, a ridurre lo scarto tra il sapere elaborato in ambito universitario e l'azione educativa concretamente realizzata nelle strutture residenziali per minorenni (Bourke, 2009). Porsi in un'ottica partecipativa vuole dire intendere l'indagine in collaborazione diretta *con* coloro che sono interessati dalla questione studiata allo scopo di agire un cambiamento (Vaughn & Jacquez, 2020). Chi si colloca come ricercatore entro questa prospettiva, condivide l'esigenza di coinvolgere in modo sostanziale e significativo le persone attraversate da un interesse e/o coinvolte in ciò su cui si intende indagare (nel nostro caso coordinatori e educatori di comunità educative), affinché queste abbiano un ruolo attivo nel processo di decisione sulla raccolta e sulla costruzione della conoscenza emergente dalla ricerca. In que-

sto senso, uno degli obiettivi di chi si muove in questa direzione è sfidare gli equilibri di potere presenti nella ricerca tradizionale, in modo che chi partecipa – tanto come ricercatore quanto come operatore – si emancipi dai vincoli tradizionali dei loro contesti e si sviluppino comunità di persone reciprocamente autocritiche e riflessive (Sense, 2006, p. 4). Nel quadro particolare della Ricerca-Formazione (Dodman *et al.*, 2025), a cui si è fatto riferimento nello strutturare il rapporto con le comunità, ciò si sostanzia nella forte connessione tra l'essere coinvolti in un processo di ricerca (*partecipare*) e generare un cambiamento (*azione*), anche in termini di sviluppo professionale (*formazione*).

Avendo come sfondo questa cornice metodologica, il disegno di ricerca adottato si è configurato anche come un percorso di formazione, e ciò tanto per il gruppo di ricercatori propriamente detti, quanto per i professionisti delle comunità educative coinvolte. In particolare, nel corso degli incontri iniziali con i referenti e i coordinatori delle comunità, sono stati progressivamente individuati due ambiti prioritari di attenzione, attorno ai quali sono stati definiti gli obiettivi e le azioni del percorso.

Il primo ambito di attenzione ha riguardato l'esigenza di visibilità e di riconoscimento: da un lato, delle Comunità nel territorio e nel contesto universitario, in particolare nell'ambito del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e dei Processi Formativi; dall'altro, dell'Università all'interno della rete delle Comunità.

Il secondo ambito di attenzione ha riguardato l'attivazione di un processo di messa in discussione e di ridefinizione delle proprie pratiche nel medio-lungo periodo: sia all'interno e tra le Comunità, sia nel rapporto tra queste e l'Università, ma anche all'interno dell'istituzione universitaria stessa, con specifico riferimento alla formazione dell'educatore che opera nei servizi residenziali.

6. Dalle parole ai fatti

Per rispondere a tali istanze di visibilità e cambiamento sono state realizzate una serie di azioni configurabili, allo stesso tempo, come esiti parziali del percorso in atto e come condizioni generative per la prosecuzione del progetto nel

tempo.

A seguito delle interviste con i referenti dei servizi ed i coordinatori delle comunità coinvolte ($N=5$)⁴, dalle quali sono emersi alcuni nodi problematici che hanno orientato la direzione iniziale del percorso (Zobbi & Pintus, 2024), tra novembre 2024 e gennaio 2025, sono stati condotti tre focus-group con gli educatori afferenti a tre strutture ($N=23$)⁵, durante i quali sono stati confermati i bisogni emersi inizialmente, sintetizzabili, da un alto, nella necessità di dare visibilità alle comunità e agli educatori che vi operano e, dall'altro, nella rilettura critica delle proprie pratiche in chiave ri-progettuale.

Le attività sopra descritte hanno condotto all'organizzazione di una giornata di studi rivolta agli stakeholder locali e agli studenti dei corsi di laurea L19. In tale occasione, accanto a contributi di inquadramento teorico-metodologico, è stato dato spazio alle comunità coinvolte nella prima fase del progetto, attraverso interventi volti a problematizzare e rielaborare criticamente le proprie esperienze.

A questa è seguita la redazione di un volume collettaneo (Pintus & Zobbi, 2025) che, prendendo le mosse dai contributi dei relatori, ha coinvolto ulteriori voci di operatori del settore. Il volume non è stato inteso come la documentazione conclusiva del progetto, ma come dispositivo, che attraverso la scrittura, intendeva sostenere e ampliare lo spazio di confronto tra i diversi attori delle comunità e le istituzioni (compresa quella accademica) con cui esse interagiscono, nonché costruire uno spazio nel quale riflettere, narrare, documentare e interrogare le proprie pratiche (Ferretti & Gambacorta, 2025).

Infine, per dare concretezza alle istanze emerse nelle diverse occasioni di confronto e porre in luce gli esiti raccolti della ricerca partecipativa, è stato possibile istituire un insegnamento opzionale nel piano di studi del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e dei processi formativi dell'Università di Parma sul tema delle Comunità, alla cui definizione del programma hanno partecipato, attraverso alcuni incontri dedicati, i coordinatori e gli educatori delle tre comunità educative coinvolte. In questo senso, l'istituzione di un insegnamento rappresenta un segnale tangibile dell'investimento su questo ambito da

parte dell'Ateneo, nonché evidenza della volontà di avviare un processo di consolidamento di spazi di relazione, confronto e reciprocità, che necessita di tempi evidentemente più distesi di quanto un singolo progetto possa coprire.

7. Un percorso che continua

Come premesso, non si è voluto, qui, dare spazio all'interpretazione da parte del gruppo di ricerca delle esperienze degli educatori incontrati, quanto esplicitare la postura che ha condotto la progettazione e la realizzazione del percorso.

La ricerca partecipata, sfidando gli equilibri di potere della ricerca tradizionale, in cui un solo attore osserva, ascolta e interpreta, è piuttosto orientata a un cambiamento, rintracciabile sia a livello di pratiche, che di riflessione su di esse. Si è voluto, quindi, sottolineare il bisogno di sdogliarsi di questo ruolo, o quanto meno problematizzarlo, riconoscendoci come soggetto parte del discorso indagato.

In questo senso, quanto raccolto pone delle premesse da verificare, nel medio e lungo periodo, al cambiamento, sia in coloro che praticano quotidianamente il lavoro educativo nei contesti considerati, sia in coloro che contribuiscono alla formazione dei futuri professionisti dell'educazione. Un cambiamento apparentemente sottile che, però, si rende visibile, per i primi, laddove, chiamati a narrare le prassi che realizzano, riflettono sul proprio agire ri-significandolo per renderlo accessibile ai teorici e agli educatori in formazione (gli studenti); per i secondi, laddove condividono i contesti del sapere *con* i pratici, intendendoli non solo come fonte alla quale attingere, ma come partner attivi dei processi di progettazione e di diffusione del sapere stesso. In tal senso, la ricerca partecipativa ha consentito, per un verso, di ridurre la distanza tra il piano della riflessione, della ricerca e del pensiero che viene proposto nei corsi a vocazione professionale per gli educatori e l'azione educativa che si realizza nei servizi destinati all'accoglienza dei minorenni che si trovano in condizione di vulnerabilità, e, per l'altro, di istituire uno spazio formale per i professionisti – di scrittura, di dialogo – nel quale

4 Cooperativa Sociale La Tenda degli Argini (PR), Comunità educativa L'Alveare, ASP (PR), Proges Cooperative Sociale (PR), Comunità educativa KQuadro, Kairos Servizi Educativi (PC), e Strutture di accoglienza straordinaria "Orizzonti" e "Oasi", ASP (RE).

5 Nello specifico, hanno partecipato a questa fase della La Tenda degli Argini, L'Alveare e KQuadro.

interrogare le proprie pratiche per poterle narrare, non solo e non tanto attraverso la mediazione dell'accademia, quanto servendosi del proprio osservatorio e della propria voce, in un processo di co-costruzione della conoscenza. Il tentativo di sfidare gli squilibri di potere tipici della ricerca tradizionale, in modo che chi partecipa – come ricercatore, come professionista – si emancipi dai vincoli canonici dei ruoli e dei contesti di appartenenza, ha preso corpo nella forte connessione tra il partecipare a un processo di ricerca e il generare, proprio attraverso tale partecipazione, un cambiamento, sia in termini di visibilità e tangibilità della propria professione, sia in termini di contributo alla formazione dei futuri professionisti.

Bibliografia

- Ascari, S.** (2022). *Il valore del contesto nelle progettazioni educative delle strutture di accoglienza per minori*. Tesi di laurea in Scienze dell'Educazione, Università di Modena e Reggio Emilia.
- AGIA** (2020), *La tutela dei minorenni in comunità. La quarta raccolta dati sperimentale elaborata con le procure della Repubblica presso i tribunali per i minorenni 2018-2019-2020*. Roma: Marchesi.
- Bastianoni, P., & Taurino, A.** (2009). *Le comunità per minori. Modelli di formazione e supervisione clinica*. Roma: Carrocci.
- Bourke, L.** (2009). Reflections on doing participatory research in health: Participation, method and power. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(5), 457-474.
- Brunori, L., & Raggi, C.** (2007). *Le comunità terapeutiche*. Bologna: Il Mulino.
- Cantos Egea A., Tierno Garcia, J. M., & Camarero Figuerola, M.** (2024). Bienestar laboral en centros de acogimiento residencial: estrategias y desafíos, *Revista Internacional de Education para la Justicia Social*, 13(2), 191-210.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A.** (Eds.) (2025). *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.
- Eenshuistra A., Harder, A. T., & Knorth, E. J.** (2019). One size does not fit all: A systematic review of training outcomes on residential youth care professionals? Skills. *Children and Youth Services Review*, 103, 135-147.
- Fadiga, L.** (2015). *Da figlio a bambino: il fanciullo come persona titolare di diritti*. Retrieved from <https://www.juragentium.org/forum/infanzia/it/fadiga.html> [Accessed 18.05.2025].
- Ferretti, M., & Gambacorta, C.** (2025). Comunità socioeducativa Laboratorio di Lesignola: la relazione e la regolazione emotiva al centro. In A. Pintus & E. Zobbi (cur.), *Comunità educative per minorenni. Storie e progetti di vita in dialogo* (pp. 178-187). Milano: FrancoAngeli.
- Giusti, E., & Masiello, L.** (2003). *Il counseling sanitario. Manuale introduttivo per gli operatori della salute*. Roma: Carocci.
- Grasso, C., & Pillera, G. C.** (2025). Le relazioni come motore del lavoro sociale. Punti di vista dei professionisti di una comunità alloggio socio-educativa per minori tra legami, fratture e appartenenza. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 20(3), 75-91.
- MLPS** (2017; 2024a). *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- MLPS** (2024b). *Quaderni della ricerca sociale, 61. I minorenni in affidamento familiare e ai servizi residenziali attraverso i dati SIOSS, Anno 2023*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Pintus, A., & Zobbi, E.** (2025), *Comunità educative per minorenni. Storie e progetti di vita in dialogo*. Milano: FrancoAngeli.
- Premoli, S.** (2025). La crisi delle professioni educative e il ruolo della pedagogia accademica tra responsabilità e prospettive, *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 13(2), 164-183.
- Puliatti, M.** (2014). *Comunità per minori. Selezione, formazione e supervisione degli educatori*. Roma: Alpes.
- Sense, A. J.** (2006). Driving the bus from the rear passenger seat: Control dilemmas of participative action research. *International Journal of Social Research Methodology*, 9(1), 1–13.
- Steckley, L.** (2020a). Threshold concepts in residential child care: Part 1, the selves of learners and their praxis. *Children and Youth Services Review*, 112, 104594. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104594> [Accessed 19.02.2025].
- Steckley, L.** (2020b). Threshold concepts in residential child care: Part 2, relational practice as threshold. *Children and youth services review*, 112, 104825. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104825> [Accessed 19.02.2025].
- Tartaglione, P.** (2024). Come stanno cambiando le comunità. I nodi da affrontare oggi per sopravvivere. *Animazione Sociale*, 375, 62-72.
- Tramma, S.** (2022). La «strana» carenza di educatori ed educatrici. *Animazione Sociale*, 2, 31-34.

- Vaughn, L. M., & Jacquez, F.** (2020). Participatory Research Methods – Choice Points in the Research Process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1). Retrieved from <https://doi.org/10.35844/001c.13244> [Accessed 19.02.2025].
- Zobbi, E., & Pintus, A.** (2024). Voci di comunità. Una ricerca-formazione con i coordinatori di comunità educative per minori. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 148-155.

Ricerca-Formazione per lo sviluppo didattico delle Associazioni Cooperative Scolastiche

Research-based Teacher Professional Development enhancing pedagogical approaches in School Cooperative Associations (ACS)

Piergiuseppe Ellermani¹, Elena Pacetti, Luca Ferrari
Università di Bologna

Sintesi

Le Associazioni Cooperative Scolastiche (ACS) sono state un'originale proposta per l'educazione cooperativa avviata dalla Federazione Trentina della Cooperazione. Attraverso un approccio di Ricerca-Formazione, a partire da un problema evidenziato dagli insegnanti, si è avviato un percorso di accompagnamento per individuare ipotesi di ricerca e azioni per qualificare l'esperienza didattica delle ACS.

Parole Chiave: Cooperazione; Competenze; Sviluppo professionale; Innovazione didattica; Curricolo.

Abstract

School Cooperative Associations (ACS) were an original initiative for cooperative education launched by the Federation of Trentino Cooperation. Through a Research-based Teacher Professional Development (R-TPD) approach, starting from a problem identified by teachers, a support pathway was activated to define research hypotheses and actions aimed at enhancing the educational quality of the ACS experience.

Keywords: Cooperation; Competences; Professional Development; Methodological Innovation; Curriculum.

¹ piorgiusepp.ellerani@unibo.it

1. Contesto

Le Associazioni Cooperative Scolastiche (ACS) sono state riconosciute come dispositivo didattico con il protocollo siglato nel 1995 tra la Confederazione Cooperative Italiane e il Ministero della Pubblica Istruzione all'interno di più ampi interventi per la diffusione dell'educazione cooperativa nelle scuole italiane. Il documento definisce le ACS come una cooperativa virtuale, con un metodo didattico proprio che prevede di costituire, all'interno di una o più classi di una scuola, una cooperativa "reale" con tutte le sue implicazioni, con il proprio statuto, i propri organi istituzionali e organizzativi, con un proprio obiettivo da raggiungere nelle forme e nei tempi deliberati nelle assemblee dei soci. Ogni progetto di ACS prevede il coinvolgimento del Collegio dei Docenti per l'approvazione, la costante informazione successiva dell'evoluzione dell'ACS, il coinvolgimento degli insegnanti attraverso la presenza del tutor-facilitatore, solitamente l'insegnante che accende il processo motivazionale e di attivazione di ragazze e ragazzi. Il protocollo è stato momento finale di un percorso, culturale e di interpretazione di forme di accompagnamento degli insegnanti, iniziato dalla Federazione Trentina Cooperazione nel 1988 con l'ideazione di una proposta destinata alle scuole della Provincia, generata come attuazione di una delle azioni previste nella legge regionale n.15 del 28 luglio 1988 "Promozione e sviluppo della cooperazione, dell'educazione e dello spirito cooperativi". Si trattava del primo dispositivo di proposta ACS, che proponeva un insieme di attività di tipo esperienziale e laboratoriale, per vivere i tratti, i significati, le conseguenze del vivere associato e con un fine comune (MPI, 1995). Nel 1997, dopo due anni di sperimentazione sotto l'osservatorio di Federcultura Turismo e Sport è stata emanata la prima "Guida all'Associazione Cooperativa Scolastica" all'interno di un ulteriore quadro siglato dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale con la Direzione Generale della Cooperazione (1997). Il transito della proposta dal contesto locale a nazionale, si è ulteriormente accentuato nel 2003, quando il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca ha siglato un accordo quadro con la Provincia Autonoma di Trento che, nelle premesse, richiamava tutti i passaggi legislativi precedenti, al fine di

«offrire percorsi didattici basati sulla sperimentazione della pratica cooperativa e sullo sviluppo della sua cultura, per favorire esperienze di collaborazione e solidarietà, partecipazione democratica, assunzione di impegni responsabili, conoscenza delle attitudini personali, in una prospettiva di partecipazione attiva di docenti ed allievi nei processi di insegnamento e di apprendimento» (MIUR, 2003, art. 1);

gli obiettivi previsti prevedevano

«lo sviluppo nel mondo della scuola del concetto di bene comune, mediante iniziative, di sensibilizzazione alla cultura della legalità, dell'etica, della solidarietà, del risparmio e del credito in forma cooperativa e la costituzione fra gli allievi delle ACS, attraverso le quali sperimentare il metodo cooperativo» (MIUR, 2003, art. 2).

Nel settembre 2022, la Giunta provinciale di Trento ha approvato nuovi criteri per l'applicazione della legge del 1988, in seguito agli accordi di collaborazione sottoscritti con la Federazione Trentina della Cooperazione. Sulla base della legge regionale del 1988 e dell'accordo del 2003, l'Ufficio Scuola della Federazione Trentina Cooperazione (istituito nel 1995) elabora, ogni anno scolastico, le iniziative di avvio e di accompagnamento delle ACS nelle scuole della Provincia. Negli anni, l'azione dell'Ufficio Scuola si è articolata in diverse forme proponendo strumenti per favorire la promozione delle attività e della realizzazione delle ACS così come per sostenere il lavoro degli insegnanti (modelli di progettazione didattica curricolare, rubriche per l'autovalutazione e la valutazione delle competenze, format di supervisione delle attività). Tra questi strumenti, la redazione dei toolkit per la costituzione delle ACS (FCT, 2022) suddivise per ogni ordine di scuola (dalla primaria alla secondaria di secondo grado) rappresenta probabilmente il maggiore esito di documentazione, raccolta e sistematizzazione del lavoro creato e realizzato negli anni dalle e dagli insegnanti, dalle e dai ragazzi con i progetti ACS, e rappresenta un patrimonio di cultura scolastica di grande valore.

Nel loro insieme, l'evoluzione dei significati, della qualità delle esperienze, delle forme organizzative e didattiche, così come della varietà di prodotti e servizi generati dalle ACS, costituiscono

no un riferimento significativo per la definizione di una metodologia didattica integrata nello sviluppo del curriculum. Una metodologia che, pur partendo da una prospettiva di educazione alla cooperazione laterale e aggiuntiva al curriculum scolastico, ha progressivamente assunto risvolti plurali e articolati delineandone una specifica identità interna al curriculum. Le ACS possono oggi essere considerate un contesto di tipo laboratoriale privilegiato per lo sviluppo delle competenze (Castoldi, 2011; Pellerrey, 2010) delineate nei principali quadri europei - Competenze Chiave (2018), *EntreComp* (2016), *LifeComp* (2020), *GreenComp* (2022) - con particolare focus sul saper lavorare con gli altri, lo sviluppo della creatività, della cittadinanza; per attuare pratiche di valutazione autentica e di feedback continuo tra pari; per promuovere lo sviluppo di scelte orientative; per esprimere un tipo di didattica laboratoriale che permette la conoscenza e la valorizzazione dei territori poiché integra l'ambiente e il fuori scuola. Le ACS, per gli insegnanti coinvolti, rappresentano una delle opportunità per esprimere la co-disciplinarietà e la costruzione di comunità di pratica (Wenger, 1998), sia all'interno delle singole scuole che tra più scuole, come opportunità per lo sviluppo professionale (Ellerani, 2015).

Questo ultimo aspetto è stato individuato come uno dei punti di criticità, sui quali porre attenzione, poiché gli insegnanti coinvolti nell'avvio delle ACS spesso faticano ad estendere, soprattutto all'interno dei propri collegi, gli effetti positivi riscontrati nelle allieve e negli allievi; così come è faticoso riconoscere l'apporto metodologico e didattico in grado di esprimere il ventaglio di significati e di prospettive che si aprono nel realizzare un'idea di scuola laboratoriale strettamente connessa con il curriculum. Di fatto, dai feedback degli insegnanti registrati durante le attività formative proposte dall'Ufficio Scuola delle Federazioni, è emerso il problema della difficoltà ad individuare e utilizzare strumenti volti a riconoscere i miglioramenti che avvengono nelle allieve e negli allievi durante l'esperienza; di conseguenza gli insegnanti sentono come faticosa la continuità della progettazione ACS in carico allo stesso insegnante per più anni. Per rispondere alla problematica emergente e individuare soluzioni, si è considerato di avviare un progetto di Ricerca-Formazione atto a promuovere l'avvio e il

consolidamento di una comunità di pratica tra gli insegnanti aderenti al progetto di accompagnamento proposto annualmente dall'Ufficio Scuola della Federazione.

2. Caratteristiche delle ACS alla luce della ricerca educativa

La ricerca sull'efficacia dell'organizzazione didattica sull'apprendimento (Hattie, 2023; OECD, 2025) mostra come le prassi attuate nei contesti di apprendimento siano in grado di influenzare la formazione degli *habits of mind* di studentesse e studenti e, contestualmente, di definire alcune metodologie di insegnamento di maggiore efficacia. Tra le modalità ad "alto impatto" apprenditivo vengono identificate, tra le varie, quelle che utilizzano sistematicamente: a) la valutazione formativa; b) le strategie metacognitive; c) la cooperazione; d) il *reciprocal teaching* (peer tutoring); e) il *problem-based learning* (problem solving); f) i metodi basati su tecnologie interattive e personalizzate. Analogamente ulteriori evidenze (Donovan & Bransford, 2005) permettono di comprendere cosa sia importante che accada nel contesto di apprendimento affinché, quest'ultimo, divenga esito visibile degli sforzi posti in essere dalle/dagli insegnanti nelle classi e nelle scuole. In tal senso, una direzione di ricerca esplicita come sia l'organizzazione didattica basata sul laboratorio - progettato, integrato nel curriculum - a divenire contesto privilegiato per promuovere comprensione concettuale, sviluppo delle competenze, sostenere la motivazione, e migliorare l'apprendimento (Gericke *et al.*, 2022; Raviv *et al.*, 2019). Inoltre, il contesto laboratoriale assume un intrinseco significato pedagogico, come già espresso da Dewey (1961), Freinet (1969), Frabboni (2002), poiché diviene luogo dell'esperienza e della riflessione, della sperimentazione e della creazione. Le ACS - all'interno dei tratti evidenziati - si configurano quindi come dei laboratori contestuali, che incarnano tutte le caratteristiche tipiche dell'apprendimento cooperativo, attuano metodologie di problem-based learning, richiedono la progettazione di servizi e prodotti

per realizzare il proprio obiettivo sociale svolgendo compiti di realtà o autentici, contribuiscono a formare le competenze nel quadro dell'offerta formativa. Inoltre, attraverso la proposta dell'Ufficio Scuola, assistiamo ad una costituzione di rete tra istituzioni del medesimo territorio - ACS come laboratori estesi nei paesi piccoli o grandi, come atelier territoriali aperti e collaborativi con le realtà in esso operanti (enti pubblici, associazioni, gruppi) - che rappresenta la promozione di una "visione formativa", generativa di nuovi contesti laboratoriali estesi, permanenti, e in grado di essere luoghi nei quali "costruire expertise collaborativa". Un'idea embrionale di ecosistema che Hattie (2012) definisce come la sola strada per ridurre l'alta variabilità degli apprendimenti "nelle" scuole e "tra" le scuole.

Il fatto che il laboratorio – come le ACS – richieda di essere co-progettato, aperto alla pluralità disciplinare, per attivare metodologie coerenti, diviene occasione sia di sviluppo professionale sia di capacità di innovare (aggiustare, affinare, limare) le proprie modalità di insegnamento orientate all'apprendimento, così come assumere la forma delle comunità di pratica. A tal proposito, vi sarebbe coerenza con il costante corpus di ricerche che mostra come la qualità dell'insegnamento sia collegato alla partecipazione a comunità di pratica (Hudson, 2024; Olmo-Extremera *et al.*, 2025; Wang & Fun, 2025; Watson, 2014), a come vi sia una certa correlazione tra le comunità professionali di apprendimento e le convinzioni di efficacia degli insegnanti (Christensen & Jerrim, 2025; Hord, 1997; Liu *et al.*, 2025) e, come conseguenza, al riverbero di effetti positivi sull'ambiente scolastico per contribuire anche a migliorare il rendimento degli studenti (Llomos *et al.*, 2011). In sintesi, possiamo considerare come la co-progettazione delle ACS come comunità di pratica degli insegnanti - nei tratti di coinvolgere direttamente gli insegnanti nella progettazione e sperimentazione di strategie didattiche, promuovere il lavoro collaborativo tra insegnanti in contesti integrati nel lavoro quotidiano, fornire accompagnamento e consulenza da parte di esperti, offrire opportunità per ricevere feedback e riflettere sulle pratiche didattiche, e assicurare una formazione continua e prolungata nel tempo - siano caratteristiche necessarie per prendersi cura dello sviluppo professionale e relazionale delle e degli insegnanti (Darling-Hammond *et al.*,

2017; 2023). Ciò trova inoltre coerenza con gli studi dei sistemi scolastici definiti ad alta qualità e con esiti positivi negli apprendimenti degli studenti: ovvero,

«dall'utilizzo di sistemi di controllo e di rendicontazione amministrativa questi sistemi sono passati a forme di organizzazione del servizio di tipo professionale, incoraggiando i propri insegnanti ad essere innovativi, a migliorare continuamente le proprie pratiche didattiche, fornendo loro una serie estesa di opportunità, creando una solida cultura della collaborazione e solide reti di innovazione» (Schleicher, 2020, p. 78).

Una direzione di senso ulteriore che possiamo sottolineare, in questa direzione, è come l'apprendimento continuo degli insegnanti in una comunità di pratica implica la co-costruzione ricorsiva dei significati in base alle riflessioni e agli scambi esperienziali, contribuendo a formare una capacità di agire insieme - co-agency (Biesta *et al.*, 2017; Ellerani, 2017; OECD, 2018) - attraverso la quale divenire artefici nel proprio affinamento nell'insegnamento e apprendimento, così come del proprio sviluppo professionale. In questo contesto di co-agency chiunque può essere considerato un apprendente e un esperto: lo sviluppo professionale all'interno delle comunità di pratica diviene possibile direzione per accedere a conoscenze e strumenti in grado di favorire l'apprendimento in forme più efficaci e, dunque, di ridurre i potenziali di disuguaglianze (Darling-Hammond, 2024).

Costituire dunque una comunità di pratica intenzionale - nella direzione delle evidenze tratteggiate - ha inteso rispondere al bisogno di condivisione, relazione e appartenenza espresso dalle e dagli insegnanti tutor ACS.

3. Oggetto di ricerca e percorso di R-F

Assumendo i principi della Ricerca-Formazione (R-F), a partire dalle attività di accompagnamento proposte dall'Ufficio Scuola della Federazione nell'anno scolastico 23-24, si è individuata un'azione tesa a delineare, insieme con gli inse-

gnanti aderenti, la costituzione di una comunità di pratica professionale, con gli obiettivi di:

1. sostenere gli insegnanti tutor nella loro attività, all'interno delle scuole;
2. definire alcune caratteristiche delle ACS in grado di includerle nel curriculum ordinario delle scuole piuttosto che essere considerate attività "aggiunta";
3. individuare un modello di progettazione in grado di connettere l'attività delle ACS con il Piano dell'Offerta Formativa delle scuole.

Gli obiettivi e il percorso progettato sono stati ispirati dall'idea di R-F intesa come

«caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante» (Cardarello, 2018, p. 43).

Assumendo altresì la prospettiva condizionale di come facilitare lo sviluppo delle competenze degli insegnanti attribuendone anche il loro protagonismo nell'individuare ipotesi, azioni e attività di ricerca. Di conseguenza, la necessità è di offrire agli insegnanti impegnati in percorsi di ricerca momenti di confronto e di scambio, che

trova giustificazione nelle caratteristiche stesse dell'attività di ricerca, che non è un'impresa individuale, ma collettiva,

«non solo perché ogni progetto di ricerca richiede competenze diverse che un singolo insegnante - così come un singolo ricercatore - non può avere, ma perché quando la riflessione è rivolta alla propria pratica professionale il peso inevitabile della "soggettività" è maggiore» (Nigris *et al.*, 2020, p. 235).

Nella proposta di R-F avviata, una particolare prospettiva di interesse è data dalla presenza di un livello ulteriore di "soggetti" coinvolti, una terza parte: le referenti dell'Ufficio Scuola che accompagnano il lavoro delle insegnanti tutor ACS. All'interno delle forme che può assumere la R-F, la loro figura rappresenta quell'osservatore esterno che, oltre a poter contribuire al percorso di ricerca con le proprie competenze, hanno la funzione di offrire un punto di vista "altro", altrettanto "soggettivo" di quello dell'insegnante, ma che appunto, in quanto "altro", può consentire un approfondimento della riflessione e una chiarificazione delle questioni affrontate (Nigris *et al.*, 2020).

Il percorso è stato co-progettato da un ricercatore, quattro referenti dell'Ufficio Scuola della Federazione, sedici insegnanti tutor ACS (Tab. 1):

Fase	Attività
Scelta dell'aspetto da indagare/valutare e dello strumento con cui indagare/valutare	Definizione dell'aspetto problematico: discontinuità della progettualità ACS e del suo potenziale riferimento educativo; comprensione dell'ACS come organizzazione didattica "naturalmente multidisciplinare a sostegno dello sviluppo professionale degli insegnanti e della comunità scolastica/territoriale.
Definizione dell'oggetto di ricerca	Co-costruzione di un modello progettuale attraverso la comunità di pratica.
Definizione del calendario degli incontri e delle attività	Format degli incontri: presentazione dei progetti ACS realizzati/in essere; presentazione degli strumenti di progettazione in uso; individuazione degli elementi di criticità nella progettazione; individuazione degli aspetti di caratterizzazione didattica delle ACS; individuazione delle competenze formate nelle attività ACS coerenti con il curriculum previsto dalle singole scuole; riflessione sulle metodologie di progettazione per esprimere multidisciplinarietà e cooperazione tra insegnanti.

Tab. 1 - Definizione co-costruita del percorso di R-F.

Definizione degli elementi di miglioramento	Co-costruzione: della definizione esplicita degli elementi delle ACS come proposta curricolare; delle dimensioni di riconoscimento ACS come contesto di espansione delle aree di apprendimento e delle competenze curriculari.
Realizzazione del percorso di miglioramento e osservazione del miglioramento	Avvio della comunità di pratica con: incontri mensili tra insegnanti tutor ACS/ricercatore/facilitatori; presentazioni e scambi di materiali da parte dei tutor ACS; supervisione sulle attività di progettazione svolte da parte del ricercatore per collegare le competenze sviluppate con il curriculum previsto dalle Indicazioni Provinciali; feedback sui modelli di progettazione per renderli coerenti con gli obiettivi delle ACS e utili al confronto. Strumenti di osservazione utilizzati: le narrazioni (scritte) degli insegnanti sul significato delle ACS nel loro sviluppo professionale e i cambiamenti avvenuti nel percorso; le progettazioni e le competenze curriculari esposte dagli insegnanti tutor ACS nelle attività ACS.

Tab. 1 - Definizione co-costruita del percorso di R-F.

4. Esiti in progress

Il percorso è in itinere, come l'adesione e lo sviluppo della comunità di pratica che, considerati gli obiettivi, tenderà a modificarsi continuamente. Un indicatore che possiamo però evidenziare nel secondo anno di attività (24/25) è l'aumento delle richieste pervenute all'Ufficio Scuola della Federazione di accompagnare l'avvio delle ACS ($n = +14$ rispetto al 23/24). Il format degli incontri mensili ha permesso di individuare, attraverso la categorizzazione dei servizi erogati per le comunità e dei prodotti realizzati dalle ACS, gli ambiti nei quali le singole ACS sono impegnate (la categoria "ambiente" trova ampia adesione) divenendo elemento di conoscenza di quanto svolto dagli altri insegnanti tutor nel contesto provinciale. Questo aspetto ha altresì permesso di individuare più facilmente le competenze sviluppate nei singoli progetti ACS, e operare una più efficace contestualizzazione (e motivazione) delle ACS all'interno del curriculum. I due elementi (conoscenza e contestualizzazione curricolare) sono miglioramenti ai quali porre attenzione particolare: attraverso il loro riconoscimento è stato possibile interrogarsi e riflettere sulla coerenza delle metodologie didattiche utilizzate con quelle che le ACS richiedono per espanderne appieno le potenzialità. Le narrazioni degli insegnanti tutor

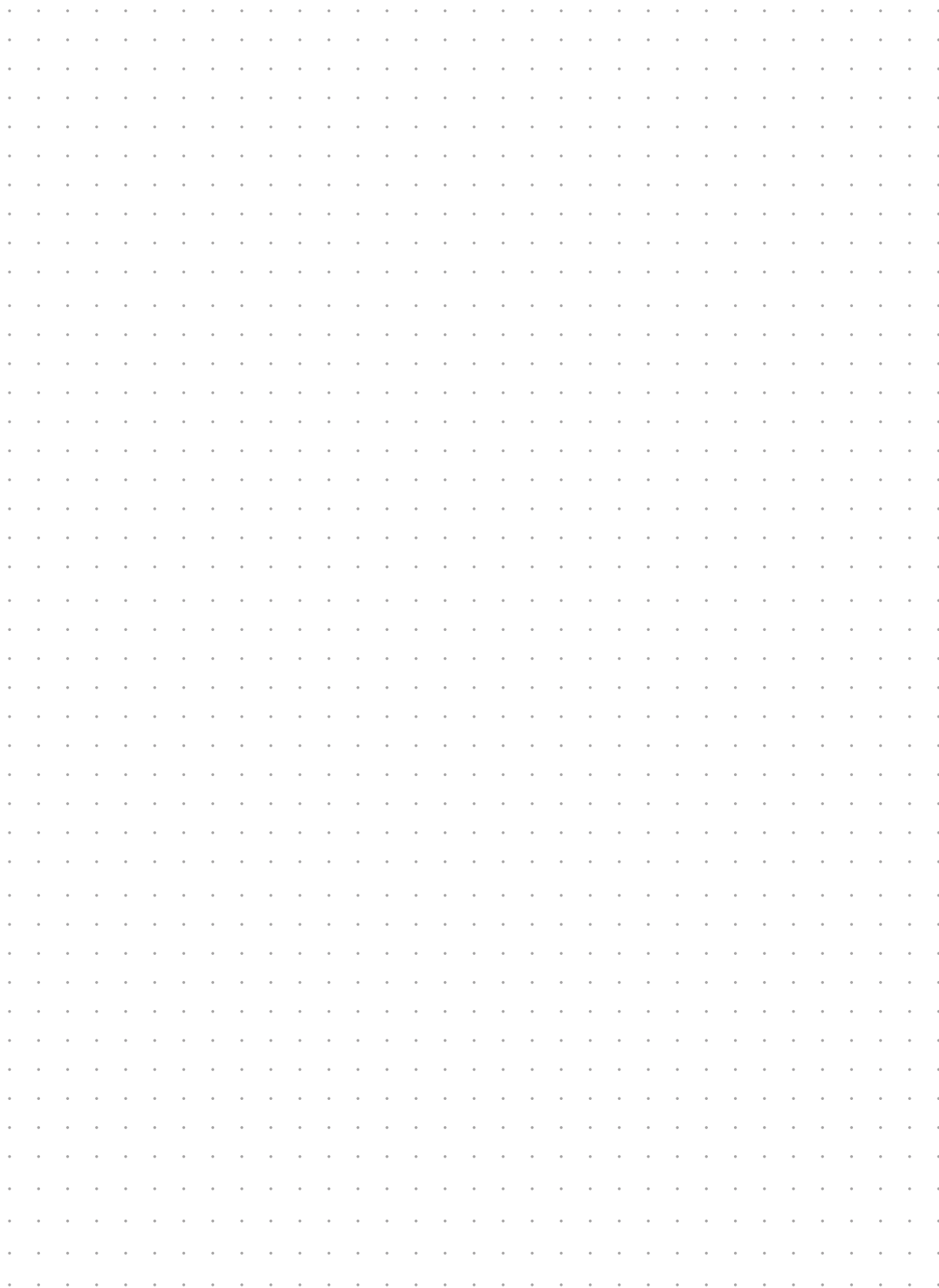
ACS descrivono gli affanni che derivano ad oggi - indipendentemente dall'azione ACS - dalla complessa vita della scuola, spesso nascondendo solitudini professionali che rallentano i processi di innovazione desiderati. A fianco sono presenti metafore ricche di senso professionale che sostengono l'attività delle ACS:

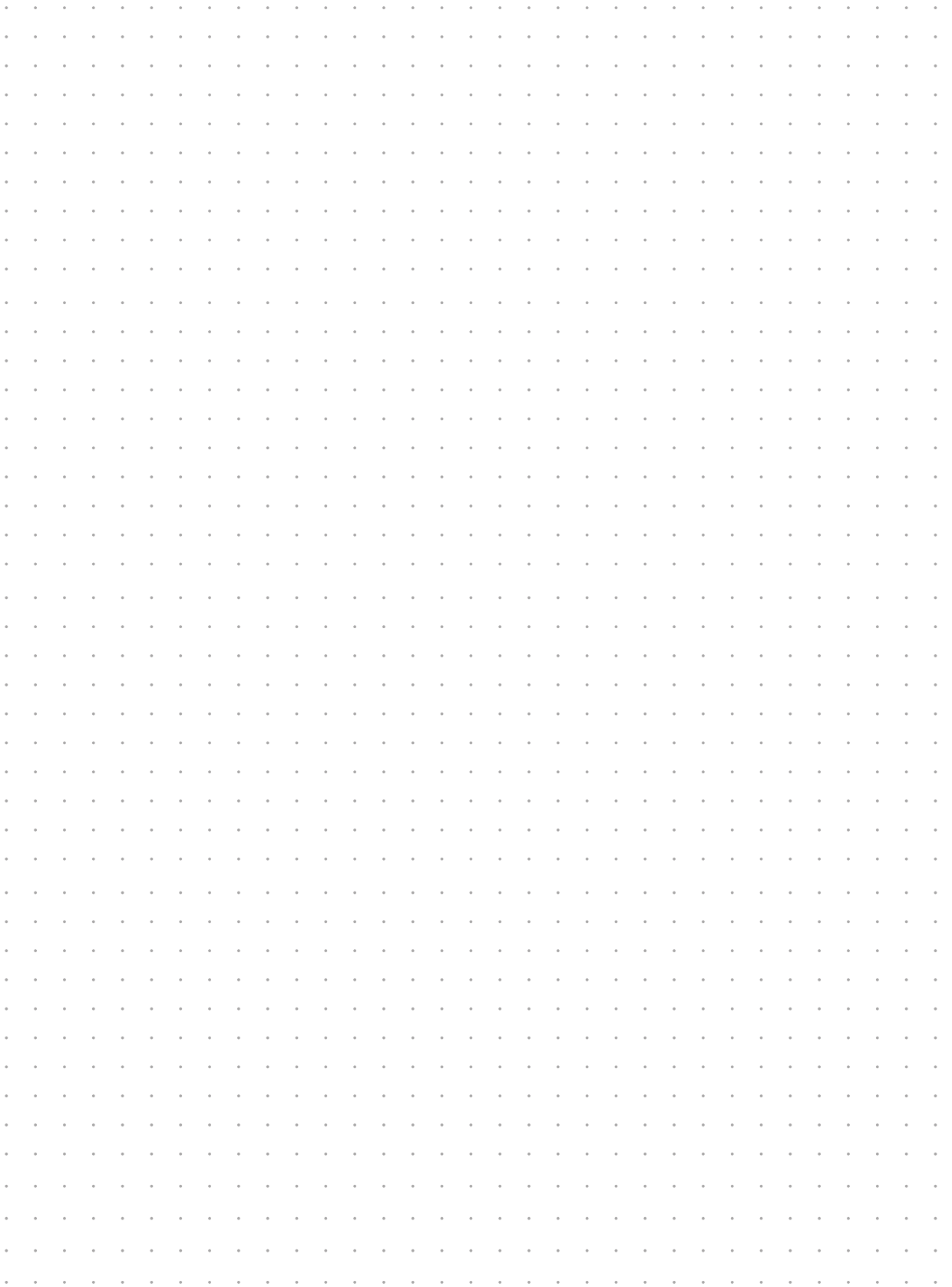
«se il "campo" interiore degli/le alunni/e è pronto e concreto, basta un seme, l'acqua ed il sole a far crescere una persona attenta e curiosa. Ed il metodo ACS è il sistema migliore per "arare" perché rende i/le ragazzi/ protagonisti e consapevoli del loro processo di apprendimento» (Insegnante ACS, 2025).

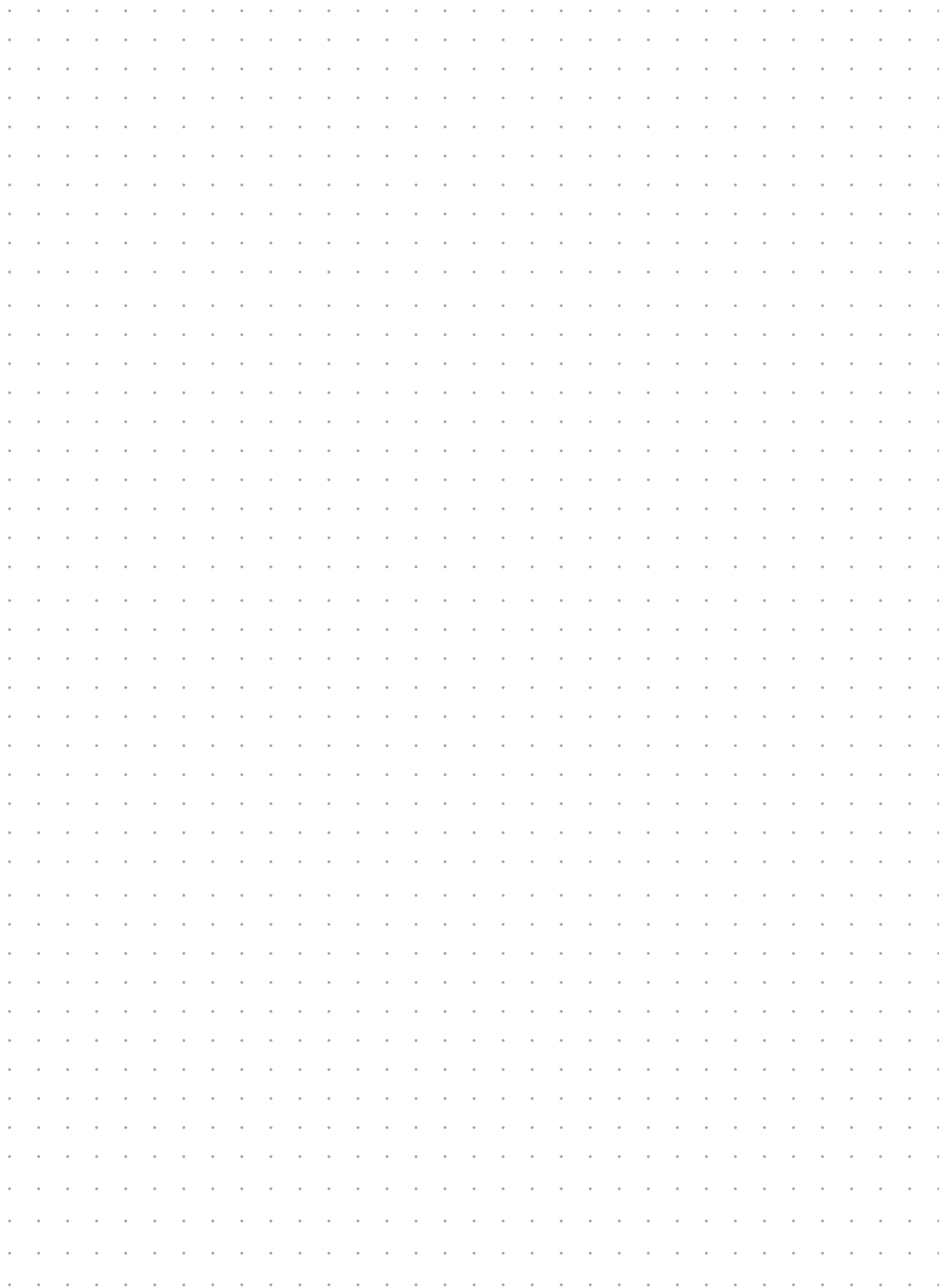
Bibliografia

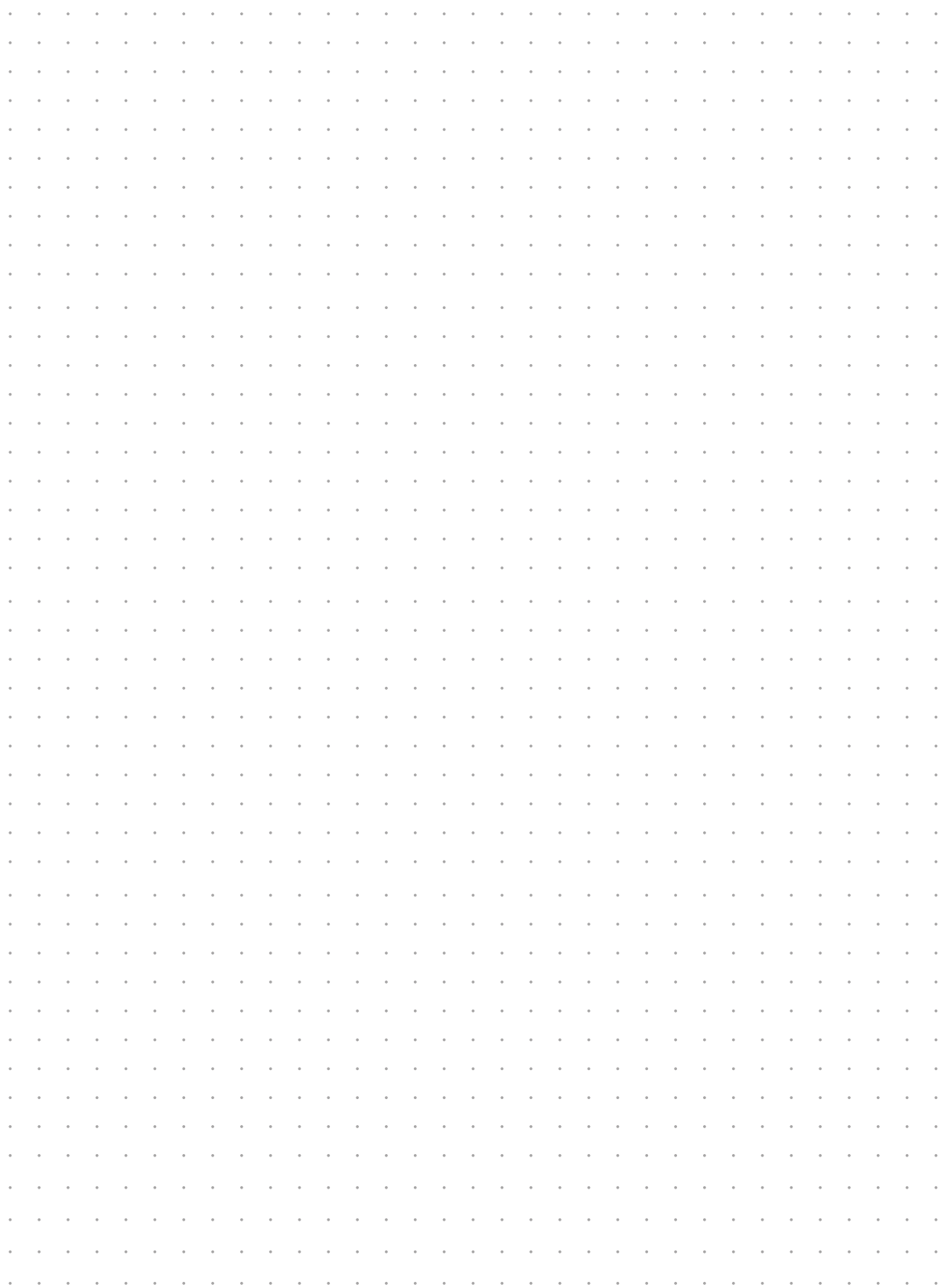
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M.** (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework (EUR 30955)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S.** (2017). Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143> [Accessed 18.02.2026].
- Cardarello, R.** (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (cur.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi, M.** (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Christensen, A., & Jerrim, J.** (2025). Professional learning communities and teacher outcomes. A cross-national analysis. *Teaching and Teacher Education*, 156, 104920.
- Confederazione Cooperative Italiane - Federcultura** (1997). *Guida pratica alla costituzione ed alla gestione di associazioni cooperative scolastiche*. Roma: Confederazione Cooperative Italiane.
- Darling-Hammond, L.** (2024). Reinventing systems for equity. *ECNU Review of Education*, 7(2), 214-229. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/20965311241237238> [Accessed 18.02.2026].
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M.** (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C. W., Wojcikiewicz, S. K., & Flook, L.** (2023). Educating teachers to enact the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 28(1), 1-21. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2130506> [Accessed 18.02.2026].
- Dewey, J.** (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Donovan, M. S., & Bransford, J. D.** (2005). *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Ellerani, P.** (2017). Developing capabilities contexts during in-service teacher education. Cooperation, agency, empowerment. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 117-134. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2046> [Accessed 18.02.2026].
- Ellerani, P.** (2015). La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle comunità di apprendimento professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità. *RicercAzione*, 7(2), 253-276.
- European Union** (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*, C 189, 1-13.
- Federazione Trentina Cooperazione** (2022). *Toolkit ACS. Spunti per costruire comunità solidali, sostenibili e felici con le generazioni future*. Trento: Erickson.
- Frabboni, F.** (1992). *Manuale di didattica generale*. Bari: Laterza.
- Freinet, C.** (1969). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris: Librairie Armand Colin.
- Gericke, N., Höglström, P., & Wallin, J.** (2022). A systematic review of research on laboratory work in secondary school. *Studies in Science Education*, 59, 245 - 285.
- Hattie, J.** (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J.** (2023). *Visible learning: The sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hord, S. M.** (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hudson, C.** (2024). A conceptual framework for understanding effective Professional Learning Community (PLC) operation in schools. *Journal of Education*, 204(3), 649-659.
- Llomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J.** (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.
- MIUR** (2003). *Protocollo d'intesa*. Retrieved from https://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/pimiur_trento2.htm [Accessed 18.02.2026].
- MPI** (1995). *Protocollo per la diffusione dell'educazione cooperativa nelle scuole italiane e la Confede-*

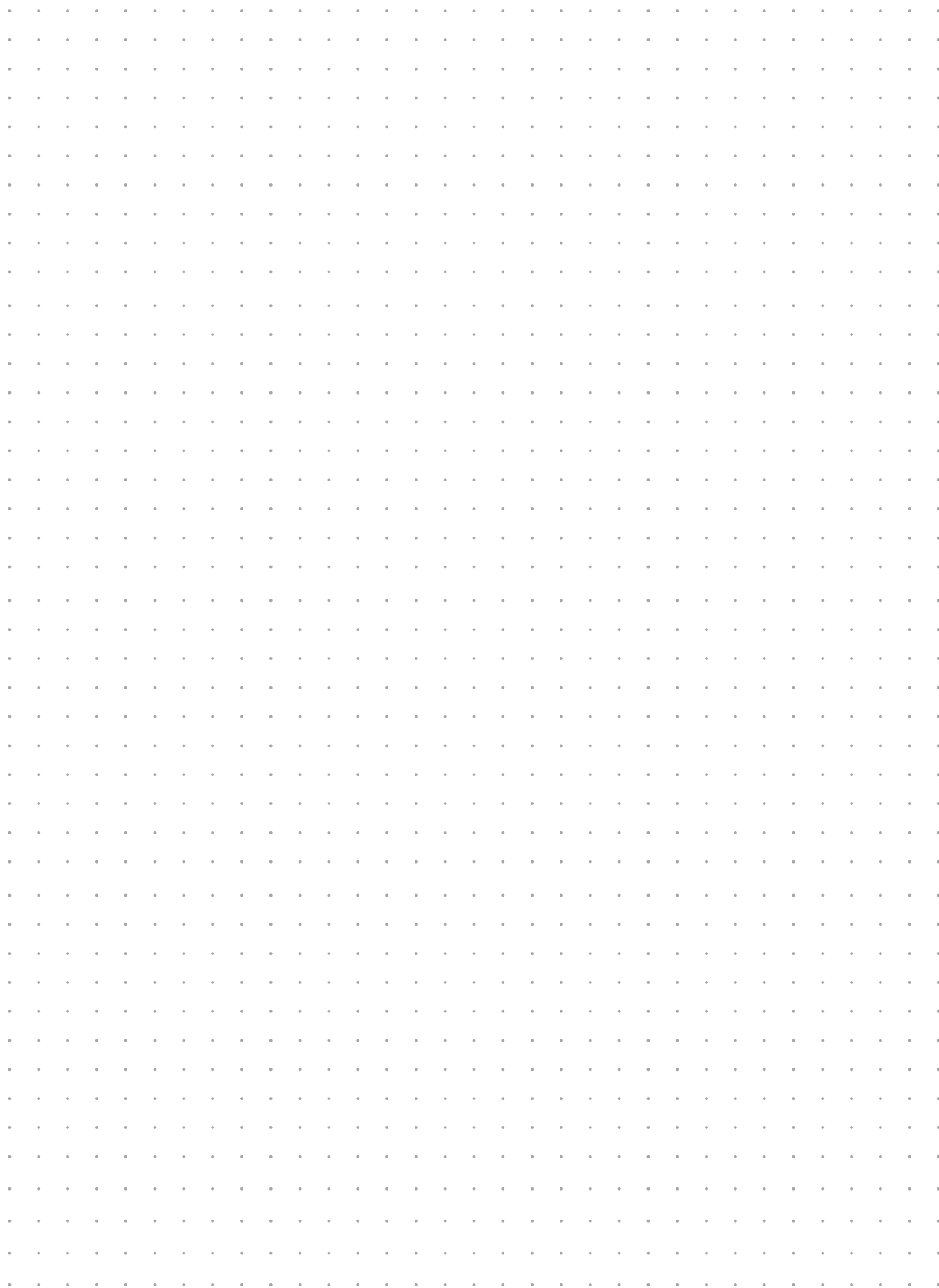
- razione Cooperative Italiane, 3 maggio 1995. Roma: MPI.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I.** (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237.
- OECD** (2018). *The future of education and skills education 2030*. Paris: OECD Publishing.
- OECD** (2025). *Unlocking High-Quality Teaching*. Paris: OECD Publishing.
- Olmo-Extremiera, M., Segovia, J., Khalil, M., & De La Hoz Ruíz, J.** (2025). Professional learning communities in secondary schools and improvement of learning in challenging contexts. *Frontiers in Education*, 10. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1598133> [Accessed 18.02.2026].
- Pellerey, M.** (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Raviv, A., Cohen, S., & Aflalo, E.** (2019). How should students learn in the school Science laboratory? The benefits of cooperative learning. *Research in Science Education*, 49, 331-345. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9618-2> [Accessed 18.02.2026].
- Regione Autonoma di Trentino-Alto Adige** (1988). Cooperare per crescere, l.r. n. 15, 28 luglio 1988. Retrieved from https://ideacoop.agci-bz.it/upload/servizi_files/pdf/lr15-88-it-testo-1328475169.pdf [Accessed 18.02.2026].
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M.** (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (EUR 30246). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Schleicher, A.** (2020). *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per XXI secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y.** (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes* (EUR 31006). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Wang, Y., & Fan, Z.** (2025). The Impact of Communities of Practice on Professional Development Among Chinese Teachers: A Mixed-Methods Longitudinal Study. *SAGE Open*, 15(3). Retrieved from <https://doi.org/10.1177/21582440251359824> [Accessed 18.02.2026].
- Watson, C.** (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18-29. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/berj.3025> [Accessed 18.02.2026].
- Wenger, E.** (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press.

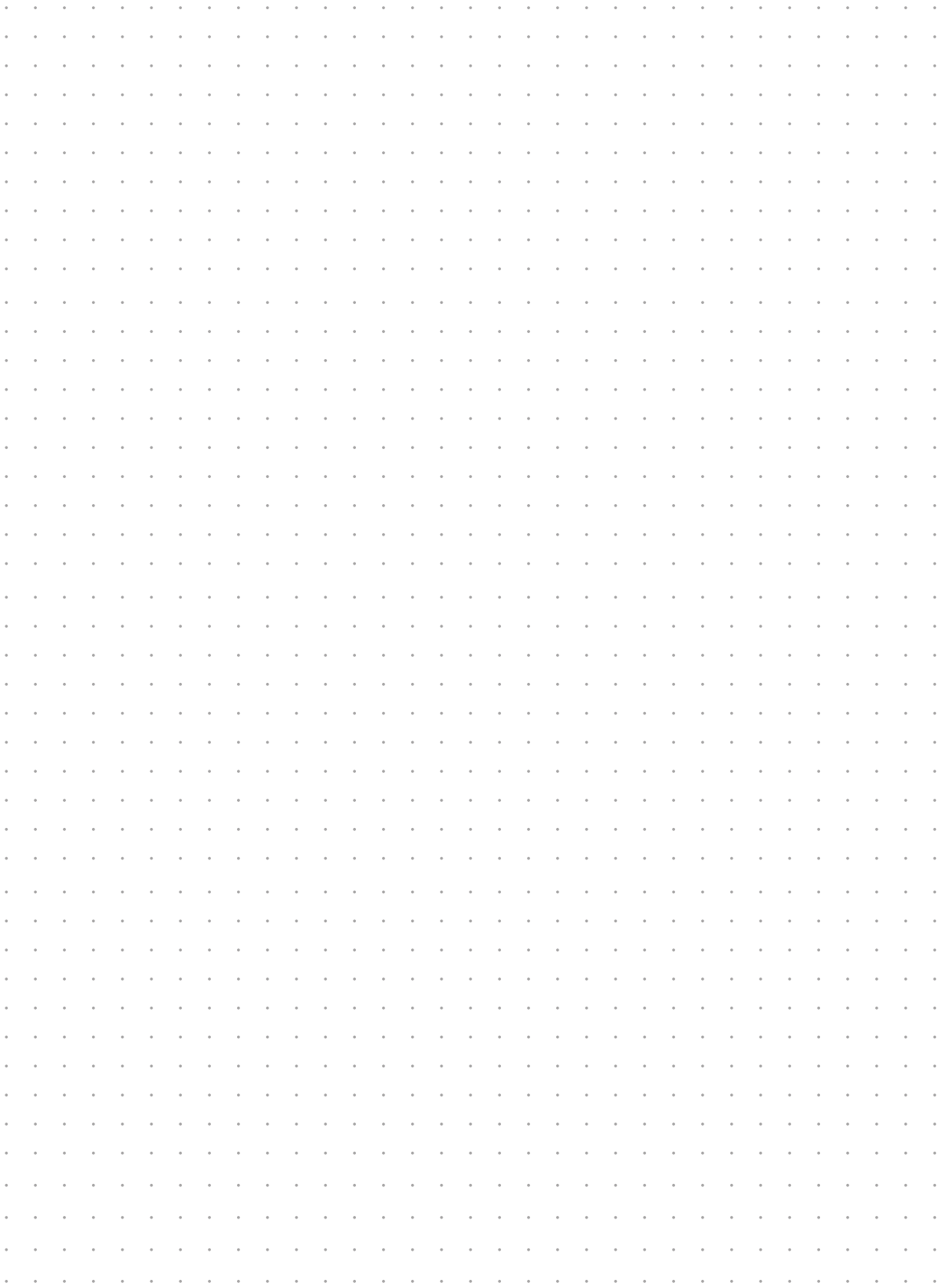


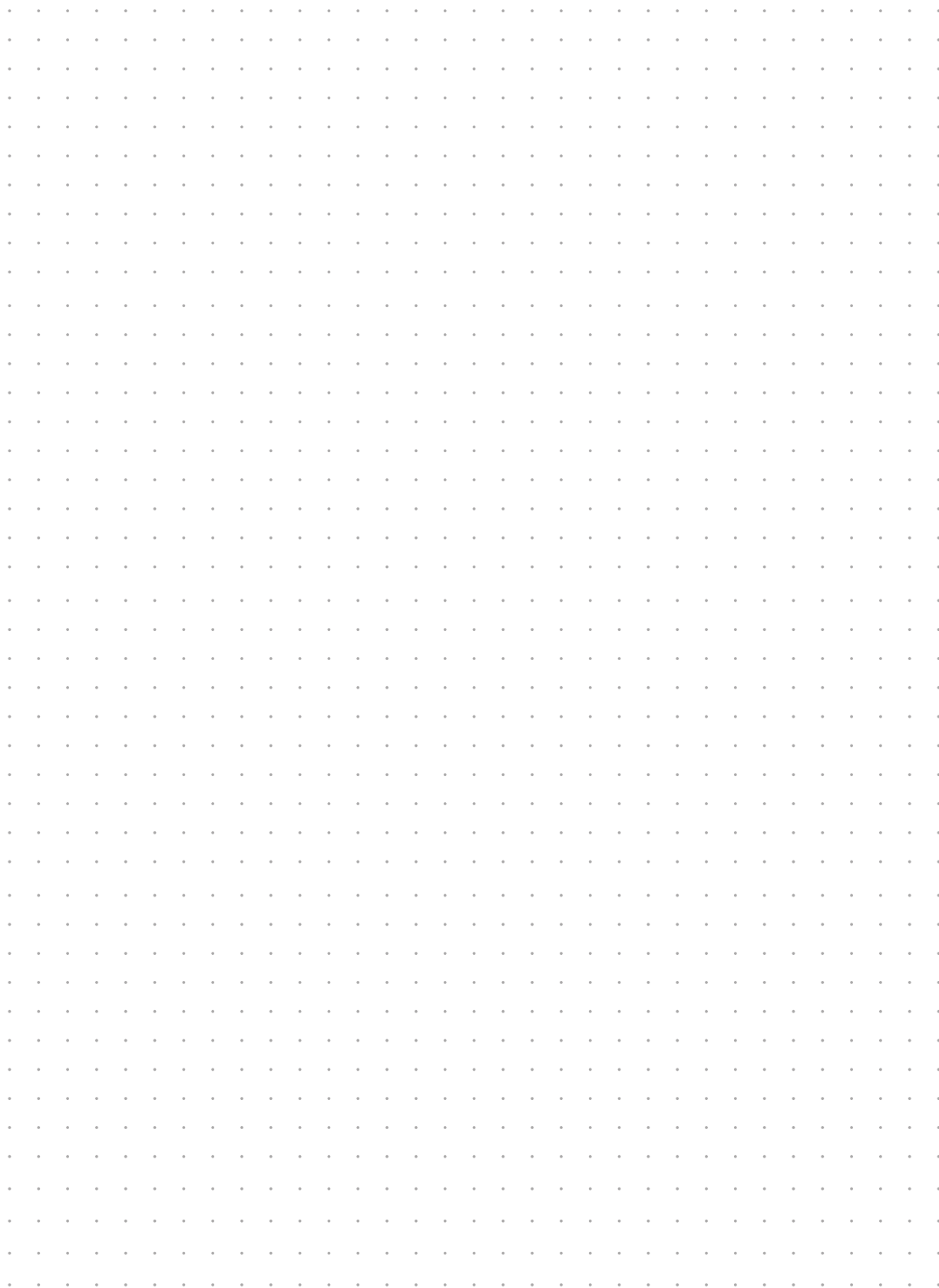














Inquadra il QR Code per
vedere le nostre pubblicazioni