

Vol. 9, n. **1**

RICERCAZIONE

Six-monthly Journal on Learning
Research and Innovation in Education

June 2017

EDITOR

Francesco Pisanu



Provincia autonoma
di Trento



RICERCAZIONE

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

Editor

Francesco Pisanu

Editorial staff

Marcella Cellurale, Chiara Motter, Chiara Tamanini, Alma Rosa Laurenti Argento - IPRASE

Francesca Rapanà - University of Verona

Jan Beseda - Centre for Higher Education Studies, Prague

International scientific board

Jean Claude Beacco - University La Sorbonne Nouvelle, Paris

Christopher Bezzina - University of Malta

Renate Motschnig - University of Vienna

Anne-Nelly Perret-Clermont - University of Neuchâtel

Lauren Resnick - University of Pittsburgh

Roger Säljö - University of Gothenburg

Michael Schratz - University of Innsbruck

Dieter Wolf - University of Essen

National scientific board

Annamaria Ajello - La Sapienza University, Rome

Paolo Calidoni - University of Parma

Daniele Checchi - University of Milan

Piergiuseppe Ellerani - University of Salento, Lecce

Italo Fiorin - LUMSA University, Rome

Franco Fraccaroli - University of Trento

Dario Ianes - Free University of Bozen

Lucia Mason - University of Padua

Luigina Mortari - University of Verona

Angelo Paletta - University of Bologna

Giuseppe Tacconi - University of Verona

Paola Venuti - University of Trento

Arduino Salatin - IUSVE

Tommaso Agasisti - Polytechnic University of Milan

Gabriele Anzellotti - University of Trento

Mario Castoldi - University of Turin

Paolo Di Fiore - University of Milan

Alberto Felice De Toni - University of Udine

Remo Job - University of Trento

Michele Lenoci - Catholic University, Milan

Piero Lucisano - Sapienza University of Rome

Francesco Profumo - FBK, Trento

Federica Ricci Garotti - University of Trento

Gianni Santucci - University of Trento

Francesco Sabatini - Accademia della Crusca

Antonio Schizzerotto - University of Trento

Renata Vigano - Catholic University, Milan

Liliana Dozza - Free University of Bozen-Bolzano

Patrizia Ghislandi - University of Trento

Rita Chiesa - University of Bologna

Lorenzo Avanzi - University of Trento

Six-monthly Journal published twice a year.

© 2017 Provincia Autonoma di Trento Editore

Ricercazione has been accredited by 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 and Teaching methods, Special Education, Educational Research.

Registered at Court of Trento - N. 6, April 28, 2015.

Proof-reading of the English parts by Claudia Marsilli, Leah Dabrowski and Francesco Pisanu.

ISSN: 2036-5330

Director manager: Giampaolo Pedrotti (Ufficio stampa PAT)

Principal Contact

Francesco Pisanu, Provincia Autonoma di Trento

Phone: +39 0461 497225

francesco.pisanu@provincia.tn.it

Support Contact

Sonia Brusco

Phone: +39 0461 494379

sonia.brusco@iprase.tn.it

IPRASE

ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA, L'AGGIORNAMENTO E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA
PROVINCIAL INSTITUTE FOR INSERVICE TRAINING AND EDUCATIONAL RESEARCH AND EXPERIMENTATION

IPRASE – Ente strumentale della Provincia Autonoma di Trento, così come disposto dall'art. 33 della L.P. 16 giugno 2006, n. 3, sostiene l'attività del sistema educativo provinciale e, secondo quanto stabilito dall'art. 42 della L.P. 7 agosto 2006, n. 5 e s.m., ha il compito di promuovere e realizzare azioni finalizzate alla ricerca, alla sperimentazione, alla documentazione, allo studio e all'approfondimento di tematiche educative e formative, anche relative alla condizione giovanile, e di favorire iniziative a sostegno dell'innovazione didattica e dell'autonomia scolastica.

L'Istituto, con D.P.P. 3 aprile 2008 n.10-117/Leg. e s.m. si è dotato di Regolamento che ne declina l'ordinamento e le funzioni.

Riguardo alla formazione e all'aggiornamento progetta, attua, verifica e monitora percorsi rivolti al personale della scuola nell'ottica dello sviluppo professionale continuo, anche in relazione ai fabbisogni formativi connessi al reclutamento di nuovo personale.

Riguardo alla valutazione, realizza azioni di ricerca e formazione, effettua rilevazioni a livello locale, nazionale e internazionale sulla qualità degli apprendimenti degli studenti e svolge attività di monitoraggio sulle azioni di innovazione didattica.

Per favorire la conoscenza, la condivisione e la diffusione delle buone pratiche, raccoglie e mette a disposizione la documentazione relativa ai processi didattici e di apprendimento.

Le prospettive dell'Istituto in merito alle azioni evidenziate sono oggetto del Piano Strategico e, per il triennio 2015-2017, mirano a costruire l'educazione per il futuro e a preparare oggi le generazioni del domani, assicurando la condivisione della proposta tra le Istituzioni scolastiche, le comunità locali, le imprese e le Istituzioni sociali e politiche.

L'attenzione al mondo dei discenti si realizza anche attraverso l'azione dell'Osservatorio Giovani, parte integrante di IPRASE, che effettua studi e ricerche su aspetti educativi, culturali e sociali della realtà giovanile. Al fine di assicurare il pieno raggiungimento delle proprie finalità, IPRASE agisce d'intesa con il Dipartimento provinciale della Conoscenza e attiva accordi, in Italia e all'estero, con Istituzioni pubbliche o private operanti nell'ambito dell'educazione, della formazione, della documentazione e della ricerca, collabora con l'Università degli Studi di Trento, con altre Università, con Istituti di ricerca e documentazione facenti capo al Ministero della Pubblica Istruzione e con Istituti di ricerca operanti in Italia e all'estero.

IPRASE – an autonomous body funded by the Autonomous Province of Trento, as provided for by article 33 of the Provincial Law of June 16, 2006, no. 3, supports the activities of the provincial educational system and, according to the provisions of article 42 of the Provincial Law of August 7, 2006, no. 5 and subsequent amendments, has the task of promoting and implementing actions aimed at research, experimentation, documentation, studies and in-depth examination of education and training issues, also in relation to the youth situation, and encouraging initiatives supporting educational innovation and school autonomy.

With D.P.P. of 3 April 3 2008 no. 10-117 / Leg. and subsequent amendments, the institute has adopted regulations determining its organisation and roles.

As regards training and refresher courses, IPRASE designs, implements and monitors programmes directed at school personnel, based on continuing professional development, also in relation to training needs linked to the recruitment of new staff.

As regards assessment, IPRASE carries out research and training and surveys at local, national and international level on the quality of learning for pupils, and carries out monitoring activities regarding educational innovation.

To promote knowledge, exchange of experience and the dissemination of good practice, IPRASE collects and makes available documentation related to educational processes and learning.

All these activities are the subject of the IPRASE Strategic Plan and in the 2015-2017 period are aimed at building meaningful education for the future, to prepare today the generations of tomorrow, ensuring agreement as regards the proposals by educational institutions, local communities, businesses and political and social institutions.

Attention for the world of learners is also achieved through the actions of the youth monitoring unit, an integral part of IPRASE, which carries out studies and research on educational, cultural and social aspects of the situation for young people.

In order to ensure full achievement of its goals, IPRASE acts in agreement with the provincial education department and stipulates agreements at national and international level with public or private sector organisations operating in the field of education, training, documentation and research. IPRASE collaborates with the University of Trento and with other universities, with research and documentation institutes supervised by the Italian Ministry of Education and Research (MIUR) and with research institutes operating in Italy and abroad.

IPRASE

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

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

Indice

RICERCAZIONE - Vol. 9, n. 1 - June 2017

- 7 **Editoriale - Francesco Pisanu**
Le competenze non cognitive, un costrutto in divenire

- 15 **Maria Antonietta Impedovo, Alice Delserieys, Corinne Jegou, Maria Kampeza & Konstantinos Ravanis**
Didattica della fisica nella scuola dell'infanzia: la comprensione della formazione delle ombre con il modello precursore

- 29 **Sandra Guevara Betancourt & Mari Carmen Caldeiro Pedreira**
L'uso delle nuove tecnologie nelle scuole ispanico-americane: andare oltre l'utopia tecnologica

- 35 **Speranzina Ferraro & Gabriella Burba**
Per una strategia globale e integrata contro la dispersione scolastica

- 65 **Dean Iliev**
Benefici e limiti della diffusione dell'open education nei sistemi educativi in evoluzione: il caso della Macedonia

- 81 **Mario Castoldi**
Formare il middle management: un'esperienza dal Trentino

- 95 **Piergiorgio Reggio**
Work based learning come strategia di intervento per la formazione e l'inclusione sociale. Indicazioni e innovazioni da un progetto europeo

- 111 **Claudio Girelli & Alessia Bevilacqua**
Dar voce alla scuola trentina, impegnata a sostenere gli alunni che "da soli non ce la fanno": presentazione di una ricerca esplorativa

- 131 **Lucian Berescu**
Recensione del libro "Troppo intelligenti per essere felici" di Jeanne Siaud Facchin

Index

RICERCAZIONE - Vol. 9, n. 1 - June 2017

- 7 **Editorial** - Francesco Pisanu
Non-cognitive skills, an ongoing concept

- 15 **Maria Antonietta Impedovo, Alice Delserieys, Corinne Jegou, Maria Kampeza & Konstantinos Ravanis**
Physics teaching in early school education: understanding the formation of shadows with the precursor model

- 29 **Sandra Guevara Betancourt & Mari Carmen Caldeiro Pedreira**
The use of new technologies in Ibero-American classrooms: demystifying utopia

- 35 **Speranzina Ferraro & Gabriella Burba**
Towards an integrated strategy against school dropout in Italy

- 65 **Dean Iliev**
Benefits and limitations of practicing the open education concepts in educational systems that are changing: the Macedonian case

- 81 **Mario Castoldi**
Middle management training: the case of Trentino

- 95 **Piergiorgio Reggio**
Work based learning as strategy of intervention for training and social inclusion. Insights and innovations from an european project

- 111 **Claudio Girelli & Alessia Bevilacqua**
Giving voice to Trentino schools that support students at risk: an outline of an exploratory research

- 131 **Lucian Berescu**
Review of the book "Too Smart to Be happy," by Jeanne Siaud Facchin

Le competenze non cognitive, un costrutto in divenire

Negli ultimi decenni si è sviluppato un dibattito interdisciplinare sulla possibilità di considerare altre tipologie di caratteristiche individuali, oltre alle tradizionali di natura “accademica” e cognitiva, per spiegare il successo formativo e, più in generale, l’acquisizione dello status di cittadino adulto, responsabile e attivo partecipante nella vita quotidiana. Tale dibattito non è nuovo e può essere fatto risalire ai primi tentativi di identificare una struttura multifattoriale dell’intelligenza (Thurstone, 1938; Guilford, 1967), e successivamente all’emergere di nuove teorie multidimensionali sull’intelligenza (Gardner, 1983; Sternberg, 1985), e di maggiore considerazione di aspetti non “accademici”, o strettamente cognitivi, legati al comportamento “intelligente”, nei vari contesti della vita quotidiana tra cui quello educativo, come le intelligenze sociali, emotive e sistemiche (Goleman & Senge, 2014). Attualmente, soprattutto nel contesto statunitense, l’interesse è rivolto alle cosiddette “non-cognitive skills” (West *et al.*, 2016). Non esiste una definizione univoca di tali competenze, ma in genere gli ambiti a cui si fa riferimento, nella sfera individuale, sono quelli emotivi, psico-sociali e legati alle caratteristiche di personalità. Nel dibattito attuale tali competenze vengono considerate strategiche, in un’ottica evolutiva, per i percorsi di carriera (formativi e lavorativi) successivi, e per un’adeguata esperienza di vita, come si è detto, come cittadino “completo”. Ad esempio, recenti evidenze (West *et al.*, 2016) indicano come attributi non cognitivi, come la coscienziosità e l’auto-regolazione/controllo, siano degli ottimi predittori di esiti formativi (ad es. accesso all’università) e lavorativi (ad es. tempo di accesso al mondo del lavoro). Ci sono poi una serie di “life outcomes” che vengono considerati in letteratura come legati allo sviluppo delle competenze non cognitive. Tra questi, ad esempio, la stabilità finanziaria in età adulta (Schoon, 2008) e la riduzione alla propensione al crimine e alla devianza (Sherman *et al.*, 1997).

Tale costrutto però si presenta con varie incongruenze e paradossi al proprio interno.

Il primo è nel nome: tecnicamente non esisterebbero competenze (o abilità) di tipo non cognitivo, essendo un dato ormai acquisito che qualsiasi tipologia di competenza o expertise è tale anche (e soprattutto) grazie ad una solida base cognitiva, intesa come processamento di informazioni. Dall’altra parte è difficile pensare a processi cognitivi completamente sprovvisti di una base “emotiva” o “psico-sociale”. Le evidenze empiriche ci dicono come alcuni stili di apprendimento siano in parte influenzati da alcuni tratti di personalità (Bandura, 2001), oppure che l’aspetto emotivo influenzi ampiamente tutta una serie di processi eminentemente cognitivi, come l’attenzione e la focalizzazione, che sono frequentemente in balia di una più o meno marcata propensione ansiogena del soggetto (Eysenck, 2007). Si tratta dunque non tanto di competenze che stressano meno il nostro funzionamento cognitivo, ma “non accademiche”, cioè non centrate immediatamente sullo sviluppo di apprendimenti prettamente scolastici (literacy, numeracy, ...). Sarebbe dunque meglio chiamarle competenze “non acca-

* Direttore dell’Ufficio per la Valutazione delle Politiche Scolastiche, Provincia Autonoma di Trento.

demiche” oppure “non scolastiche”, anche se queste etichette potrebbero comportare una infinita sequenza di precisazioni (ad es. si potrebbe obiettare che il fare scuola non segue semplicemente lo scopo di far crescere la conoscenza su determinate discipline, ma anche di “formare individui” ad affrontare l’età adulta).

La seconda incongruenza è sempre nel nome e riguarda la parola competenza, che risulta un concetto decisamente esplorato, soprattutto nel nostro paese. Nella letteratura sulle non cognitive skills sono ricorrenti, all’interno dello stesso contenitore, varie dimensioni (caratteristiche individuali, competenze e “intelligenze” diverse rispetto al classico “fattore G”) che tecnicamente, da un punto di vista psicologico, sono cose diverse. Ad esempio il modello del Big Five, spesso citato nei lavori di ricerca, descrive tratti di personalità (coscienziosità, estroversione, ...) che è difficile considerare come competenze in automatico, ma che sicuramente ne possono essere predittori o co-variate. Dall’altra parte, se si pensa che tali competenze siano acquisibili e quindi “insegnabili” a livello scuola, va da sé che il focus dovrebbe essere spostato un po’ più verso le competenze e meno sui tratti individuali, che, rispetto alle attuali conoscenze legate all’ambito della psicologia della personalità, sono decisamente meno dinamiche e meno frutto di un chiaro processo educativo-formativo.

La terza incongruenza è nella misura di tale costrutto (che è una derivata della prima e della seconda). La letteratura riporta come la presenza prevalente di misure self report, anche in casi di strumenti consolidati (come il già citato Big Five), possa indurre tutta una serie di problematiche legate ai bias percettivi dei soggetti intervistati. Ad esempio negli Stati Uniti (in cui la raccolta di queste tipologie di competenze viene inserita all’interno di documenti scuola equivalenti al nostro RAV), è stato più volte segnalato il cosiddetto “reference bias”, che porterebbe gli studenti di scuo-

le con maggior prestigio e reputazione a valutarsi in maniera più positiva rispetto a quelli di scuole con situazione opposta (Duckworth & Yeager, 2015). Dall’altra parte, la natura “performativa” del concetto di competenza, pone alcuni dubbi sulla misura di tale costrutto con misure esclusivamente self report. Del resto, questa è una critica che intercetta anche le indagini internazionali come OECD PISA (Fernandez-Cano, 2016).

Tali incongruenze, come del resto accade nel dibattito empirico internazionale, più che frenare l’attenzione per tali competenze, non fanno altro che aumentarla, per trovare nuove soluzioni di tipo ontologico (cioè legate al “cosa” misurare) e empirico (legate al “come” misurarlo), oltre che pratico-applicativo (per rispondere, in parte, al “perché” misurare). Ciò che è chiaro, ad oggi, è il ruolo importante giocato da queste competenze nello scenario più ampio dello sviluppo individuale che, insieme con altre possibili dimensioni (di tipo individuale, sociale, culturale, educativo, ...) contribuisce alla qualità delle carriere educative, lavorative e in genere all’esperienza di vita attiva delle persone. In ogni caso, questo tema si presenta come promettente e affascinante per nuove piste di ricerca e intervento didattico.

Tale introduzione su questa specifica tipologia di competenze apre il primo numero del 2017 di *Ricerca*. Si tratta di un numero miscelaneo, senza una precisa e univoca collocazione tematica, che però ha, sottotraccia, un filo conduttore costituito proprio dal tema “competenze” e “sviluppo di competenze”, per come le intendiamo all’interno del nostro sistema educativo e formativo.

Apri il numero l’articolo di Impedovo e colleghi su un tema importante, e non privo di problematicità, cioè quello dello sviluppo di competenze che potremo definire disciplinari nella scuola di infanzia. La disciplina nello specifico dell’articolo presentato è la fisica, e le autrici sottolineano l’importanza, anche didattica, del passaggio dall’enfasi quasi

esclusiva sullo sviluppo delle competenze linguistiche e sociali, tipico della scuola di infanzia, all'enfasi sui primi step di sviluppo dei concetti scientifici.

Un articolo del numero è a cura di ricercatrici dell'area linguistica spagnola, in Europa e in Sud America. Il tema è quello della diffusione delle nuove tecnologie in ambito didattico (un tema che appare sempre in divenire, ma che ormai le nostre scuole sperimentano dagli anni '80 in poi del secolo scorso ...). L'enfasi è posta sugli effetti negativi del determinismo tecnologico, tipico in ogni sistema educativo nell'inserimento di tecnologie al proprio interno. Le autrici si interrogano sugli strumenti a disposizione dei vari stakeholders coinvolti (docenti e scuole in primis) nei contesti Ispanico-Americani per controbattere gli effetti inevitabili del determinismo tecnologico. Non bastano le semplici tecnologie a portare innovazione, ma è necessario un lavoro più ampio sulle pratiche didattiche, e in genere sulla cultura educativa delle scuole. In questo lavoro fa capolino, anche se non immediatamente visibile, il tema delle competenze, soprattutto di quelle degli insegnanti, che si ritrovano a dover gestire ambienti di apprendimento che ormai non sono più equiparabili a quelli tradizionali, e in cui è necessario dimostrare, da parte loro, elevati standard di "mastering" delle nuove tecnologie nella didattica.

Un altro lavoro, di Iliev, descrive, attraverso gli esiti di una ricerca empirica, le rappresentazioni dell'open education in un campione di insegnanti in formazione (studenti universitari) e insegnanti in servizio. L'ipotesi di partenza è che il concetto di open education, per sua natura prossimo all'innovazione radicale della concezione pedagogica tradizionale, sia visto in maniera negativa da parte dello staff educativo. Attraverso uno studio quantitativo l'ipotesi viene confermata, evidenziando paure e perplessità dei professionisti dell'educazione per quanto riguarda l'applicazione della open education nei sistemi educativi dalla scuola primaria alla scuola secondaria.

Due lavori, nel contesto italiano, si oc-

cupano, da angolazioni differenti, del tema disagio. Il primo, di Ferraro e Burba, descrive una serie di possibili strategie, in parte riconducibili al processo di orientamento, che è possibile mettere in atto a livello di sistema per ridurre il più possibile il precursore dell'abbandono (e delle scelte non di successo), cioè le varie forme di disagio. Attraverso una rassegna della letteratura e una sistematica descrizione di azioni possibili, le autrici disegnano uno scenario che è fatto di una consistente presa in carico del problema da parte delle istituzioni educative, in cui il ruolo della scuola non è marginale. Il secondo, di Girelli e Bevilacqua, descrive gli esiti di una ricerca realizzata in Trentino, in collaborazione con IPRASE in cui i dati raccolti, attraverso metodi qualitativi, sono focalizzati sulle rappresentazioni e sulle strategie attivate per la cosiddetta fascia di studenti in situazione di "disagio" (la fascia C degli alunni che pur non avendo una certificazione o un problema conclamato, si ritrovano nell'anticamera di problematiche maggiori future). Anche in questi lavori è chiaro il riferimento al tema delle competenze, soprattutto a quelle non "accademiche" o "scolastiche", ma a quelle che maggiormente sono legate allo sviluppo del sé e delle identità individuali.

Un terzo lavoro, di Reggio, approfondisce il tema del Work Based Learning come strategia di inclusione di soggetti svantaggiati nella formazione professionale. La descrizione è basata sugli esiti di un progetto europeo che ha coinvolto più paesi, oltre l'Italia.

Chiude la rassegna il lavoro di Castoldi. Anche in questo caso si tratta della descrizione degli esiti di una ricerca-intervento curata da IPRASE sullo sviluppo professionale di quello che oggi identifichiamo come middle management della scuola (i referenti, i vicari, i responsabili, ...). L'infrastruttura formativa fornita ad un gruppo di docenti del primo ciclo viene descritta, con interessanti approfondimenti sul set di competenze che, se potenziato, potrebbe produrre effetti positivi nella gestione della leadership educativa distribuita all'interno delle scuole.

Chiude il volume la recensione del libro “Troppo intelligenti per essere felici” di Jeanne Siaud-Facchin, a cura di Berescu. Il volume è un interessante esperimento narrativo in cui la competenza tradizionale (essere “intelligenti”) viene contrapposta, non senza situazioni di

problematicità, a forme di intelligenza, altre, che riguardano ad esempio l’aspetto emotivo e sociale. È proprio vero che per essere felici bisogna essere non troppo intelligenti?

Buona lettura!

Non-cognitive skills, an ongoing concept

In recent decades, an interdisciplinary debate on the possibility of considering other types of individual characteristics involved in learning, in addition to the traditional “academic” and cognitive ones, has been developed to explain educational success and, more generally, the acquisition of the status of adult, i.e. a responsible and active participant in daily life, a citizen. This debate is not new and can be traced back to the first attempts made to identify a multifactorial structure of intelligence (Thurstone, 1938; Guilford, 1967), and the subsequent emergence of new multidimensional theories of intelligence (Gardner, 1983; Sternberg, 1985), with greater consideration of non-academic-cognitive aspects, related to people’s “intelligent” behaviour in the various contexts of everyday life, including the educational one, such as social, emotional and systemic intelligences (Goleman & Senge, 2014). Currently, especially in the US context, interest is directed to the so-called “non-cognitive skills” (West *et al.*, 2016). There is no unified definition of such skills, but in general, the areas that are referred to, when talking about these skills, on the personal side are: emotional, psycho-social and personality-related. In the current debate, these skills are considered strategic, in an evolutionary perspective, for next in line career paths (in training and work activities), and for an adequate life experience, as we have said, as a “full” and complete active citizen. For example, recent evidence (West *et al.*, 2016) indicates that non-cognitive attributes such as conscientiousness and self-regulation/control are good predictors of training outcomes (for example, university access) and work (time-lapse of the access to the world of work). There are, then, “life-related outcomes” that are considered in the literature as related to the development of non-cognitive skills. Among them, for example, financial stability in adulthood (Schoon, 2008) and the reduction in propensity to crime and deviance (Sherman *et al.*, 1997).

However, this construct presents various internal inconsistencies and paradoxes.

The first one is in the name itself: technically there would be no non-cognitive skills (or abilities), being a matter of fact that any skill, competence or expertise is only possible thanks to a solid cognitive basis, rooted in the information processing activity. On the other hand, it is difficult to think of cognitive processes as utterly unaffected by an “emotional” or “psycho-social” side. Empirical evidence tells us that some learning styles are partly influenced by certain traits of one’s personality (Bandura, 2001), or that the emotional aspect greatly influences a whole series of eminently cognitive processes, such as attention, which are frequently affected by more or less marked individual anxiety levels (Eysenck, 2007). It is not so much skills that stress our cognitive functioning less, it is more “non-academic” skills, which means that we do not focus immediately on the development of literacy, numeracy, etc. It would, therefore, be better to call them “non-schooling based” skills, although this label may lead to an infinite sequence of explanations (e.g., it could be argued that schooling does not simply pursue the purpose of

* Head of the Office for the Evaluation of Educational Policies, Autonomous Province of Trento.

raising knowledge about certain subject matters, but also of “training individuals” in dealing with adulthood).

The second incongruity is again in the name and concerns the word “skill,” which is a well-explored concept, especially in our country. In the literature on non-cognitive skills, different dimensions (individual characteristics, skills and “intelligence” differ from the classic “G factor”) recur within the same group, but, technically, from a psychological point of view, are different things. For example, the Big Five model, often cited in research, describes personality traits (Conscientiousness, Extraversion, ...) that are difficult to automatically consider as skills but that certainly can be their predictors or co-variants. On the other hand, if these skills need to be acquired and therefore “taught” at school level, it goes that the focus should be shifted somewhat to skills and less on individual traits, which, compared with current knowledge linked to the psychology of personality, are far less dynamic and not precisely an output of an explicit educational process.

The third incongruity is the measure of that construct (which is a derivative of the first and the second ones). The literature shows that the prevalent presence of self-report measures, even in cases of consolidated instruments (such as the Big Five), can lead to a whole series of issues related to the perceptive bias of respondents. For example, in the United States (where the collection of these types of skills is included in school documents equivalent to our School Self Evaluation Report, RAV in Italian), the so-called “reference bias” has been reported, which would lead students from more prestigious schools to evaluate themselves more positively than those in less prestigious schools (Duckworth & Yeager, 2015). On the other hand, the “performative” nature of the concept of competence/skill raises some doubts about the measure of that construct only with self-report measures. Moreover, this is a criticism that intercepts international assessment programme, such as OECD PISA (Fernandez-Cano, 2016).

Such inconsistencies, as is the case in the international empirical debate, rather than curbing attention for such skills, do nothing else but increase it, to find new ontological (that is, linked to the “measurable thing”) and empirical (linked to the “how” to “measure it”) solutions, as well as practical-applicative ones (to explain, in part, why “measuring” tools). What is clear today is the crucial role played by these skills in the broader scenario of individual development that, together with other possible dimensions (individual, social, cultural, educational, ...) contributes to the quality of educational and working careers and in general to the active life experience of people. In any case, this theme presents itself as promising and fascinating for new tracks of research and teaching.

This introduction to this specific type of skills opens the first issue of *Ricercazione* in 2017. This is a miscellaneous number without a precise thematic path, which, though, has a sub-track guiding thread consisting precisely of the “skills” and “skills development” theme, as we understand it within the framework of our educational system and training.

The article by Impedovo’s and colleagues opens the issue, and it tackles an important and frequently problematic topic, that is the development of skills that we can define subject matters in pre-school education. The specific subject matter presented is physics, and the authors emphasize the importance, even instructional, of a transition from the almost exclusive emphasis on the development of language and social skills, which is typical of pre-school, to a focus on the first steps to be made for the development of scientific concepts.

One article in this issue is written by researchers from the Spanish-based language area, in Europe and South America. The theme is the spread of new technologies in the field of education (a theme that is constantly in progress, but which our schools have indeed been experiencing since the 1980s...). In the work by Betancourt and colleagues,

the emphasis is on the adverse effects of technological determinism, which is typical of every educational system when incorporating technology into educational practices. The authors question the tools available to the various stakeholders (teachers and schools in the first place) in the Hispanic-American contexts to counter the inevitable effects of technological determinism. Simple technologies are not enough to bring innovation, but more work is needed on teaching practices, and generally in the educational culture of schools. In this work, though not immediately visible, the theme of skills emerges, especially those of teachers. They have to manage learning environments that are no longer comparable to the traditional ones, and where it is necessary to demonstrate, for them, high standards in “mastering” new technology in teaching.

Another work, by Iliev, describes, through the results of an empirical research carried out in Macedonia, the representations of open education in a sample of pre-service teachers (university students) and in-service teachers. The starting point is that the concept of open education, by its nature close to the radical innovation of the traditional pedagogical thought, is seen negatively by the educational staff. Through a quantitative study, the hypothesis is confirmed, highlighting the fears and perplexity of education professionals regarding the application of open education in educational systems from primary school to secondary school.

Three works, from the Italian context, deal with the problem of being at-risk students. The first, by Ferraro and Burba, describes some possible strategies, partly related to the guidance process, which can be implemented at the system level to reduce the risk of dropping out of school and to make unsuccessful career choices as far as possible, that is, the various forms of being at risk students. Through a review of the literature and a systematic description of possible actions, the authors draw a scenario that is made up of consistent tackling of the

problem on the part of educational institutions, where the role of the school is not marginal. The second, by Girelli and Bevilacqua, describes the results of a research work conducted in Trentino, in collaboration with IPRASE where the data collected through qualitative methods are focused on the representations and strategies activated for the so-called “at-risk students” (the so-called “C group” of pupils who, despite not having a certificate or a formalized behavioural or even cognitive problem, are at risk of having bigger problems in the future). In these works too it is clear that reference is made to the subject of skills, especially those which are not “academic” or “scholastic” but are more closely related to the development of the self and of individual identities.

The third, from Reggio, is a description of the outputs of a European project on work-based learning for disadvantaged students in Vocational Education and Training.

Castoldi’s work is one of two articles concluding the line of contributions. Again, this is a description of the results of an IPRASE-based research-study on the professional development of what we now identify as school middle management (principals’ collaborators). The training infrastructure provided to a group of teachers from primary and middle schools is described with exciting insights into the set of skills that, if enhanced, could have positive effects on the management of instructional distributed leadership within schools.

The issue is closed by the review of the book “Too Smart to Be Happy” by Jeanne Siaud-Facchin, edited by Berescu. The book is an interesting narrative experiment in which traditional competence (being “smart”) is contrasted, not without problematic situations, with forms of intelligence, such as emotional and social intelligence. Is it really true that, in order to be happy, you should not be too intelligent?

Enjoy the reading!

Bibliografia / References

- Thurstone L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Guilford J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Sternberg R.J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goleman D. & Senge P. (2014). *The Triple Focus: A New Approach to Education*. Florence, MA: More than Sound.
- West M.R., Kraft M.A., Finn A.S., Martin R.E., Duckworth A.L., Gabrieli C.F.O., & Gabrieli J.D.E (2016). Promise and Paradox. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), pp. 148-170.
- Schoon I. (2008). A transgenerational model of status attainment: The potential mediating role of school motivation and education. *National Institute Economic Review*, 205, pp. 72-82.
- Sherman L.W., Gottfredson D.C., MacKenzie D.L., Eck J.E., Reuter P. & Bushway S.D. (1997). *Preventing crime: What works, what doesn't, what's promising*. Washington, DC: National Institute of Justice.
- Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, pp. 1-26.
- Eysenck M.W. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7(2), pp. 336-353.
- Duckworth A.L. & Yeager D.S. (2015). Measurement matters assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), pp. 237-251.
- Fernandez-Cano A. (2016). A Methodological Critique of the PISA Evaluations. *RELIEVE*, 22(1), pp. 1-16.
- Morrison Gutman L. & Schoon I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. London: Institute of Education.
- ISFOL (2013). *Le competenze per vivere e lavorare oggi. Principali evidenze dall'Indagine PIAAC*. Collana Isfol Research Paper | numero 9 - ottobre 2013.
- Fraccaroli F. (2015). *Indagare alcune dimensioni "non cognitive" correlate con le competenze sociali: Elementi teorici e metodologici per l'approfondimento dell'indagine PIAAC-Italia*.

Maria Kampeza, Konstantinos Ravanis
*University of Patras, Department of Educational Sciences
and Early Childhood Education*

Didattica della fisica nella scuola dell'infanzia: la comprensione della formazione delle ombre con il modello precursore

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: 32 Eugene Cas, Marseille 13001 - Tel: +33 0783250527 - E-mail: maria-antoinetta.IMPEDOVO@univ-amu.fr

Estratto

Nel presente articolo proponiamo una riflessione sull'introduzione della fisica nel contesto della scuola dell'infanzia. Tale contesto rappresenta un primo livello di apprendimento per lo sviluppo delle competenze linguistiche e sociali dei bambini, con un approccio tradizionalmente poco orientato all'insegnamento scientifico. Tuttavia, in linea con la letteratura internazionale, consideriamo l'utilità di una prima socializzazione dei bambini alla formazione scientifica, facendo leva sulla curiosità propria di questa fascia d'età. Nello specifico presentiamo una strategia didattica basata sul cosiddetto "modello precursore", inteso come una strategia di mediazione, facilitando il passaggio tra una rappresentazione ingenua e quella scientifica. Nel testo è illustrata una applicazione di tale modello per la comprensione della formazione dell'ombra.

Parole chiave: Fisica, Scuola dell'infanzia, Modello precursore, Formazione dell'ombra, Educazione scientifica precoce.

Abstract

In this article, we propose a reflection on the introduction of physics in the preschool context. Preschool is a first level of learning, with a focus on the development of language and social skills of children, while traditionally neglecting the teaching of sciences. However, in line with international literature, we consider useful to bring young children closer to scientific education, relying on the typical curiosity of this age group. Specifically, we present a teaching strategy based on the so-called "precursor model," understood as a mediation approach, facilitating the transition from a simple representation to a scientific one. The text presents an application of this model for the understanding of shadow formation.

Key words: Physics, Preschool, Precursor model, Formation of the shadows, Early science education, France.

1. Introduzione

Si evidenzia in molti paesi europei, e non solo, una generale disaffezione per le materie scientifiche da parte degli studenti in diverse fasce di età (Eurydice, 2009; UNESCO, 2015). In Italia, così come in molti contesti internazionali, l'educazione scientifica e tecnologica è inferiore ad un livello auspicabile (Balzano, 2002). Tra le diverse ragioni, possiamo constatare una modesta attenzione alla didattica delle scienze nel percorso di formazione dei futuri insegnanti (Michellini, 2004) e una limitata ricerca sulla didattica delle scienze, in particolare della fisica (Altomare, 2013).

Tra le varie strategie per migliorare l'alfabetizzazione scientifica e per promuovere l'interesse verso la scienza, una possibile azione d'intervento, è l'introduzione dell'educazione scientifica già a livello prescolare. La scuola dell'infanzia può essere intesa come un luogo promettente per l'apprendimento delle materie scientifiche (Léna, 2009), diventando per i bambini spazio per la comprensione dell'ambiente che li circonda (Tsatsaroni, Ravanis & Falaga, 2003). Con adeguate proposte didattiche, si possono realizzare validi materiali didattici volti alla comprensione di concetti scientifici (Fleer, Gomes & March, 2014), con l'assistenza dell'insegnante (Otero, 2004).

Alla luce di tale considerazione, scopo di questo articolo è quello di contribuire alla riflessione sull'introduzione dell'educazione scientifica, e in particolare della fisica, all'interno della scuola dell'infanzia. A tale scopo, presentiamo una proposta didattica con l'utilizzo del "modello precursore", illustrata attraverso due studi sulla comprensione del fenomeno dell'ombra condotti nel contesto della scuola dell'infanzia.

2. Scuola dell'infanzia: percorsi storici e didattici

In diverse realtà europee internazionali, nel contesto prescolare gli obiettivi formativi restano globali e rivolti all'acquisizione di

competenze trasversali. Infatti, i programmi messi in atto sono solitamente organizzati per sviluppare le abilità manuali, mentali e di socializzazione dei bambini in una prospettiva olistica, solitamente con attività ludiche, senza dare uno spazio centrale alla conoscenza scientifica (Delserieys, Jégou & Givry, 2014).

In Italia, la scuola dell'infanzia (comunemente chiamata scuola materna o asilo) si rivolge ai bambini di età compresa tra i tre e i sei anni. La riforma del 2004, che ha portato alla nascita delle prime "Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati delle attività educative nelle Scuole dell'Infanzia" evidenzia la necessità di prevedere percorsi differenziati per promuovere le potenzialità del bambino, impegnandolo in diversi campi di esperienza. Tali ambiti sono stati ridefiniti nelle Indicazioni nazionali del 2012 raggruppati in: *Il sé e l'altro; Il corpo e il movimento; Immagini, suoni e colori; I discorsi e le parole; La conoscenza del mondo*. Quest'ultimo ambito è dedicato a dare forma alle prime conoscenze del bambino sul mondo della realtà naturale e artificiale attraverso l'esplorazione e l'apprendimento per scoperta. I due sotto-assi in cui si articola tale ambito sono: *Oggetti, fenomeni e viventi*, che prevede, tra l'altro, lo studio della luce, dell'ombra e del calore; *Numero e Spazio*, con l'obiettivo di dotare il bambino di un sistema simbolico che sostiene i processi di decodificazione della vita reale attraverso la matematica e l'orientamento nella realtà. Come possiamo constatare, nonostante gli obiettivi che si propone questo ambito, manca una chiara attenzione all'introduzione dell'educazione scientifica.

Importanti e significative esperienze nella scuola dell'infanzia italiana sono organizzate a livello comunale e delle eccellenze sono ampiamente riconosciute in ambito internazionale, come la Reggio Emilia Approach. Si tratta di un approccio educativo che considera i bambini portatori di forti potenzialità di sviluppo, e che offre quotidianamente la possibilità di avere incontri con più materiali, più linguaggi, più punti di vista, attivando

contemporaneamente le mani, il pensiero e le emozioni. L'attenzione alla creatività dei bambini in questo approccio ha condotto alla sperimentazione di diversi progetti didattici innovativi, anche sull'educazione scientifica.

Nel contesto italiano, in particolare, i lavori di ricerca sulla didattica della fisica di Gagliardi & Giordano (2014) valorizzano esperienze e modelli didattici maturati in tale ambito, in particolare rivolti agli insegnanti in formazione iniziale e agli insegnanti in servizio.

3. Educazione scientifica e la fisica nella scuola dell'infanzia

Riteniamo che molteplici siano le motivazioni a supporto di una prima socializzazione all'educazione scientifica nella scuola dell'infanzia, in linea con diverse suggestioni della letteratura educativa (Eshach & Fried, 2005; Häusermann, Renzetti & Sbaragli, 2014). Nel percorso di sviluppo di un bambino possiamo rintracciare la naturale predisposizione alla scoperta sul "che cosa", il "come" e il "perché" dei fenomeni; la tendenza a problematizzare le situazioni del mondo fisico; l'esigenza di dare senso alle attività della vita quotidiana (Montel, Perosino & Rinaudo, 2006).

La conoscenza scientifica necessita di essere proposta attraverso l'esplorazione del mondo reale, avviando i bambini alle operazioni intellettuali (come la descrizione, il confronto, e la classificazione) e alle operazioni logiche (equivalenza, identità, corrispondenze, analogie e differenze) che permettono di andare oltre la semplice percezione sensoriale. Infatti, il bambino apprende attraverso i sensi, stabilendo un primo contatto con il mondo esterno, e in seguito deve riuscire a riorganizzare l'apprendimento in strutture cognitive fatte di parole, concetti e relazioni.

La fisica, avendo come oggetto di conoscenza il mondo esterno e possedendo una struttura formale, diventa rilevante per la comprensione e la scoperta della realtà esterna per il bambino. Tuttavia, tale materia è generalmente percepita dagli studenti e

dagli insegnanti come una materia "difficile", i cui contenuti sono tradizionalmente considerati adatti solo ai livelli d'istruzione superiore e poco adatti ai livelli inferiori (Giordano, 2013), come appunto in quello prescolare. Infatti, come nota la Michelini (2004), la fisica è vissuta come una disciplina astratta e con leggi difficili da impiegare nel reale, proposta nel percorso formativo italiano solo dopo aver acquisito delle competenze matematiche di base. Ne deriva, quindi, un mancato raccordo tra l'esperienza quotidiana e la conoscenza disciplinare (Bednar, Cunnigam, Duffy & Perry, 1991), che compromette l'avvicinamento dello studente verso un'omogenea e progressiva formazione scientifica durante tutto il percorso formativo, considerando che l'apprendimento scientifico necessita di una complessa sintesi di conoscenza (Parker, 2006). Inoltre, le attività scientifiche in ambito prescolare possono risultare poco familiari da implementare da parte dell'insegnante, solitamente senza una formazione scientifica specifica. Diventa, quindi, interessante una riflessione didattica su come proporre e presentare i concetti scientifici nella scuola dell'infanzia.

4. La comprensione dei fenomeni scientifici da parte dei bambini

La ricerca educativa tenta far luce su come si sviluppa la conoscenza del mondo materiale, dalle prime conoscenze ingenuo (Wilkening & Huber, 2004). Diversi autori (tra cui, Piaget, Bruner, Nelson & Gardner – per citarne alcuni) si sono interrogati su come i bambini danno senso alla realtà di cui fanno esperienza nella loro azione (come durante l'esplorazione e il gioco) e come sviluppano le loro competenze cognitive e rappresentazioni.

Secondo l'epistemologia genetica di Piaget (1948), come è noto, lo sviluppo dell'intelligenza non è il risultato della registrazione di dati percettivi dell'ambiente naturale e

sociale, ma la costruzione di strutture logiche. Le attività scientifiche di Piaget, destinate ai bambini di scuola dell'infanzia, si orientano verso strategie che permettono la prova e la manipolazione di oggetti, offrendo loro la possibilità di assimilazione delle conoscenze fisiche. Una forte influenza sullo studio delle funzioni mentali dei bambini è fornito dalla prospettiva culturale proposta da Vygotsky (1978). In questa prospettiva lo sviluppo cognitivo avviene in maniera interazionale con l'ambiente fisico e sociale attraverso la produzione di artefatti, permettendo l'esternalizzazione della conoscenza (Bruner, 1992). L'importanza attribuita da Vygotskij all'interazione sociale consente il passaggio da uno sviluppo intra-personale ad uno sviluppo interpersonale. I bambini, grazie all'interazione, costruiscono le strutture del loro pensiero e la strutturazione della loro conoscenza. Le trasformazioni condizionate dall'attività del bambino nel sistema di relazioni sociali mobilitano non solo uno sviluppo delle sue facoltà cognitive, ma anche dei cambiamenti nella sfera della motivazione, con implicazioni identitarie. Un'ampia attenzione in questa prospettiva è dedicata al ruolo dello scambio comunicativo, anche imitativo, e al rispecchiamento, come processi chiave nella costruzione della mente, confermati dalle recenti ricerche neuro-scientifiche (Gallese e Goldman, 1998; Gallese, 2006; Tomasello, *et al*, 2005). Le interazioni tra bambini sono altrettanto rilevanti quanto quelle con l'insegnante, proprio in un'ottica di sostegno alla zona di sviluppo prossimale (Perret-Clermont & Carugati, 2001).

La costruzione della rappresentazione del mondo fisico dei bambini è stata ampiamente studiata da punto di vista psicologico ed epistemologico (Baillargeon, 2002; Karmiloff-Smith, 1992). I bambini scoprono in tempi relativamente brevi semplici regolarità del mondo e tendono a stabilire nessi causali tra gli elementi percepibili (Duit & Treagust, 2003; Lécuyer, 2004). Una competenza precoce è legata alla capacità di previsione dei fenomeni fisici, indicando una forma precoce di conoscenza pratica (Kohn,

1993). Queste competenze costituiscono la base sulla quale il bambino costruisce la conoscenza scientifica successiva. In sintesi, Driver, Leach, Millar & Scott (1996) ritengono che i bambini avviino prima un ragionamento di tipo descrittivo, basato sul fenomeno, passando poi ad un ragionamento basato sulle relazioni e, solo nella fase più avanzata, si arrivi ad un ragionamento centrato sulla modellizzazione.

5. La strategia didattica del modello precursore

In fisica è rilevante il problema della costruzione e dell'evoluzione della rappresentazione del concetto scientifico (Driver, Squires, Rushworth & Wood-Robinson, 1994). Tali rappresentazioni sono il prodotto dinamico della storia individuale e sociale dello studente e possono essere arricchite di aspetti socio-contestuali. Le rappresentazioni iniziali, che tentano di fornire una prima interpretazione del mondo fisico, non sono in sintonia con la spiegazione scientifica (Duit & Treagust, 2003). Di conseguenza, possono essere prese in considerazione per proporre un percorso concettuale più complesso (Bächtold, 2013; diSessa, 2006; Levrini & diSessa, 2008). Diventa interessante, quindi, proporre interventi didattici che possano favorire la transizione dalle rappresentazioni implicite verso concezioni esplicative.

In un approccio socio-cognitivo, Lemeignan e Weil-Barais (1994) hanno proposto il cosiddetto "modello precursore", definito come un'entità intermedia tra le rappresentazioni dei bambini e la spiegazione scientifica. Viene considerato "precursore" nel senso che prepara all'acquisizione di altri concetti successivi, includendo diverse caratteristiche del concetto scientifico di base (Weil-Barais, 2001). In tale modello, l'insegnante propone una costruzione cognitiva (concetti, modelli, procedure, ecc.), mobilitata successivamente nell'interazione con i bambini, accompagnati alla comprensione del concetto scientifico

proposto. La costruzione cognitiva proposta prende in considerazione le rappresentazioni dei bambini sul fenomeno scientifico, con l'obiettivo di superare gli ostacoli cognitivi pre-esistenti. Il bambino è incoraggiato ad abbandonare una comprensione basata solo sulla percezione (interpretazione intra-oggetto) per una comprensione reazionale tra i diversi elementi coinvolti nel fenomeno fisico (interpretazione inter-oggetti) (Weil-Barais & Resta-Schweitzer, 2008). La comprensione dei fenomeni scientifici in una prospettiva relazionale tra i concetti accompagna i bambini verso il ragionamento scientifico, rendendolo adeguato in un contesto prescolare. In letteratura possiamo rintracciare diverse applicazioni di tale modello da parte di bambini di età compresa tra i cinque e sette anni, come sul fenomeno del galleggiamento (Canedo-Ibarra, *et al.*, 2010) o sull'energia (Koliopoulos & Argyropoulou, 2011).

Il modello precursore può essere inserito in un percorso didattico specificatamente progettato, articolando diverse tipologie di artefatti e linguaggi, considerando l'importanza di una comunicazione multimodale per l'apprendimento nella scuola dell'infanzia (Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis, 2001). In questo modo, il pensiero scientifico viene facilitato attraverso l'utilizzazione delle risorse cognitive disponibili (Ravanis & Bagakis, 1998) e modellato dall'interazione sociale con l'insegnante, che assume un ruolo di facilitatore in un processo comunicativo fatto di riformulazione e rispecchiamento. Nello stesso tempo vengono valorizzate l'interazione con i pari e le dinamiche di gruppo.

Di seguito, proponiamo un'illustrazione di tale modello attraverso due ricerche sulla comprensione della formazione dell'ombra in un contesto prescolare.

6. La formazione dell'ombra con il modello precursore

Lo studio delle rappresentazioni dei bambini sulla formazione dell'ombra è stato

condotto in diversi campi, come la psicologia dello sviluppo (Parker, 2006) e la didattica della scienza (Weil-Barais & Resta-Schweitzer, 2008). Il fenomeno dell'ombra rientra nelle prime esperienze comuni vissute precocemente dei bambini, tale da averne una rappresentazione ingenua (Chen, 2009). Pertanto si presta facilmente ad essere proposto come attività nel contesto della scuola dell'infanzia, come dimostrano anche i lavori della Reggio Emilia Approach – per un esempio editoriale, “Tutto ha un'ombra, meno le formiche” a cura di Sturloni & Vecchi (1999). Di seguito presentiamo due studi condotti con l'utilizzo del modello precursore per la comprensione della formazione dell'ombra.

6.1 Primo studio: identificazione delle difficoltà e attività di manipolazione

La ricerca è condotta in una scuola dell'infanzia francese che ha visto coinvolti 43 bambini (13 bambine and 31 bambini) di cinque-sei anni. Due maestre, con diversi anni di esperienza nell'insegnamento, sono state coinvolte nel progetto di ricerca.

Il protocollo ha previsto una valutazione iniziale (pre-test) attraverso l'utilizzo del disegno condotto individualmente da un ricercatore con ciascun bambino. In questo modo si sono raccolte tracce di rappresentazione iniziale sulla formazione dell'ombra.

Dopo due settimane, le due maestre hanno messo in pratica lo scenario didattico co-costruito con i ricercatori utilizzando l'approccio del modello precursore. L'utilizzazione del modello precursore in questa ricerca si basa su un'analisi effettuata precedentemente sulle difficoltà associate alla comprensione della formazione dell'ombra da parte di bambini (Ravanis, 2010). In tale studio si sono individuati tre principali ostacoli alla formazione dell'ombra da parte dei bambini: 1) difficoltà nello spiegare il fenomeno della formazione dell'ombra identificando l'oggetto che ostacola il percorso della luce; 2) difficoltà nel determinare la posizione dell'ombra di un oggetto rispetto a quella della sorgente lumi-

Attività	Scopo	Difficoltà da superare	Descrizione
I	Produzione di un'ombra	Identificare l'oggetto che ostacola la luce	L'insegnante chiede ai bambini di produrre un'ombra con la torcia elettrica
II	Predizione della posizione dell'ombra	Determinare la posizione dell'ombra di un oggetto rispetto a quella della sorgente luminosa	L'attività prevede la previsione della posizione dell'ombra. L'insegnante propone anche un'"attività impossibile" (posizionare la luce sullo stesso lato dell'oggetto che produce l'ombra)
III	Produzione di molteplici ombre	Identificare la corrispondenza tra il numero di sorgenti luminose e il numero di ombre	L'insegnante fornisce ad ogni bambino una torcia e li incoraggia a produrre più ombre, per poi identificare la corrispondente fonte luminosa

Tab. 1 - Sessione didattica con le tre attività.

nosa e dell'oggetto; 3) difficoltà di individuare la corrispondenza tra il numero di sorgenti di luce e il numero di ombre. Di conseguenza, la sessione didattica si è organizzata in tre attività realizzate con i bambini, ciascuna finalizzata a superare una difficoltà corrispondente, come sintetizzato nella Tab. 1.

In piccoli gruppi (da quattro a sei bambini), organizzati in classe intorno ad un tavolo, i bambini manipolano la torcia elettrica e l'oggetto-ostacolo (rappresentato da un cilindro di cartone), verbalizzando le attività proposte sotto la guida dell'insegnante (Figg. 1 e 2):

In tale fase centrale è l'interazione diretta dei bambini con l'oggetto. Con la manipolazione dell'oggetto, infatti, la conoscenza si

evolve attraverso la percezione e l'azione, influenzando la zona di sviluppo prossimale di sviluppo (Gibson, 1986; Tudge & Winterhoff, 1993). Nello stesso tempo, è interessante notare il ruolo della gestualità e del corpo, come proposto nell'analisi effettuata sulle videoregistrazioni delle sessioni in una prospettiva socio-materiale, ovvero con un focus sulla gestualità/corporalità (per approfondire, Impedovo, *et al.* 2016). Nello stesso tempo, centrale è la dimensione relazionale che emerge, in questo caso manifestata principalmente nelle interazioni insegnante-bambino. Di seguito due esempi di interazione (Estratto 1 e 2) durante lo svolgimento della sessione didattica:



Figg. 1 e 2 - Bambini durante la sessione didattica: la produzione di un'ombra (Attività I) e di diverse ombre (Attività III).

1) Estratto - Attività I della sessione didattica.

8:04 (Maestra): *Okay. Attenzione, chiederò a ciascuno di voi, va bene?* [R, S e N. alzano la mano]. [L'insegnante sposta il cilindro di cartone verso S e N]. *Dunque, voglio l'ombra ...* [L e S segnano un punto sul tavolo con le dita].

8:09 (Maestra): *...no ...fino a quando non ho detto niente, è inutile* [I bambini tolgono le mani dal tavolo].

2) Estratto - Attività II della sessione didattica.

8:30 (La maestra si rivolge a N): *Quindi tu avevi ragione?*

8:33 (S): *Si ... no*

8:34 (L): *Mi ero sbagliato a mettere la luce lì; altrimenti si creava l'ombra qui* [L segna sul tavolo lo spazio dove si sarebbe creata l'ombra se la torcia fosse stata posta nella posizione indicata da R].

(Maestra): *Bene,*

8:39 (R): *Ma io ho detto lì, lì, dove c'è la luce* [punta verso la torcia accesa] *e lì c'era un'ombra* [punta verso l'ombra].

8:42 (Maestra a R): *Okay! Quindi tu hai cambiato idea quindi?*

8:45 (R): *Sì.*

Infine, dopo quattro settimane uno dei ricercatori coinvolti ha realizzato una valutazione finale (post-test) con i 33 bambini presenti in classe nelle stesse modalità del pre-test. Dall'analisi dei risultati del pre e post-test emerge che 22 bambini su 33 progrediscono nella comprensione della formazione dell'ombra in almeno uno delle tre attività proposte (per i dettagli metodologici e statistici, Delse-riey, Jégou & Givry, 2014).

6.2 Secondo studio: multi-modalità nelle attività, strumenti e linguaggi

Un secondo studio orientato sempre alla comprensione della formazione dell'ombra è stato condotto dallo stesso gruppo di ricerca in una diversa scuola dell'infanzia. I dati sono stati raccolti in un periodo di sei mesi, coinvolgendo 48 bambini di 4-6 anni. Il protocollo è stato co-costruito con le due maestre coinvolte.

La prima tappa svolta è stata quella della valutazione iniziale (pre-test) delle rappresentazioni dei bambini sulla comprensione del

fenomeno dell'ombra. I bambini sono stati invitati a disegnare liberamente su un foglio bianco "un bambino/a e la sua ombra". In seguito, ciascun bambino è invitato a spiegare cosa ha disegnato con una domanda aperta "Cos'è questo?"; "Cosa avevi in mente quando hai disegnato questo?". La verbalizzazione è stata riscritta dal ricercatore sul foglio accanto al disegno.

In seguito, l'insegnante ha coinvolto i bambini attraverso l'uso della narrazione di una storia. Si è proposta la lettura del testo "Il ne faut pas faire pipi sur son ombre" (2015). Le avventure del protagonista con la sua ombra permettono ai bambini di identificarsi. La narrazione è arricchita da diverse illustrazioni che mostrano diverse tipologie di ombre (variazioni di forme, di colori, di posizioni, realistiche o impossibili), permettendo una feconda interazione tra il fenomeno naturale dell'ombra e l'immaginazione dei bambini. In questo modo l'uso di una logica del pensiero narrativa si accosta ad una logica paradigmatica tipica del pensiero scientifico (Bruner, 1992).

Nella tappa centrale, sono state realizzate le sessioni didattiche socio-cognitive con l'uso del modello precursore, nelle stesse modalità descritte nel primo studio.

In seguito, sono stati proposti dei giochi di ruolo corporeo, in cui i bambini in piccoli gruppi sono stati chiamati a riprodurre con il proprio corpo la posizione della torcia, dell'oggetto-ostacolo alla luce e dell'ombra. Tale proposta nasce dall'importanza di dare spazio alla dimensione corporea (Kontopodis, 2012; Nordtømme, 2012).

Infine, è stato realizzato il post-test finale nelle stesse modalità del pre-test.

In questo secondo studio, i cui dati sono ancora in corso di analisi, i disegni pre-test e post-test rivelano caratteristiche interessanti di come i bambini rappresentano l'ombra, di solito rappresentata come una zona scura. Nella maggior parte dei casi, la forma dell'ombra corrispondeva alla forma dell'oggetto-ostacolo disegnato (Figg. 3 e 4).

Diversi disegni mostrano ripensamenti, ombre con dettagli non necessari e tentativi di



Fig. 3 e 4 - Esempio di un disegno di una bambina e di un bambino di cinque anni nel post-test.



Fig. 4 e 5 - Esempio di allineamento verticale e con dettagli non necessari nel disegno dell'ombra.

allineamento tra la sorgente luminosa, l'ombra e l'oggetto (Figg. 4 e 5).

L'utilizzo di una griglia di analisi appositamente costruita con diversi indicatori ha permesso una lettura dettagliata dei disegni, con un focus sulle potenzialità del disegno per analizzare le rappresentazioni dei bambini. Lo stesso protocollo è stato adottato e proposto in un contesto di scuola materna in Grecia (Delserieys, *et al.* 2017).

7. Discussione

I due studi di ricerca condotti, che hanno visto l'applicazione del modello precursore, sono esempi di proposte volte alla comprensione dei concetti scientifici nel contesto della scuola dell'infanzia.

Le due ricerche sono principalmente descrittive e il numero dei partecipanti è limitato. Inoltre, in questo contributo abbiamo selezionato momenti e aspetti illustrativi per evidenziare le prospettive rilevanti emerse dalle ricerche effettuate e pubblicate. Come aspetti da segnalare possiamo constatare che i bambini mostrano difficoltà nella familiarizzazione con gli oggetti utilizzati (la torcia nel nostro studio), aspetto da considerare in situazioni di manipolazione con oggetti meno familiari. Centrale resta il coinvolgimento di ogni bambino nelle attività, incoraggiando le domande aperte, considerando la necessità di sviluppare la competenza della lingua nella fascia di età prescolare. Interessante è orientare le attività verso forme di "esternalizzazione" della conoscenza individuale o collettiva attraverso artefatti: ad esempio, coinvolgere i bambini nella produzione collaborativa di un manufatto o nella produzione individuale di un disegno come sintesi riflessiva sul processo di apprendimento (Scardamalia & Bereiter 2003). Una base più ampia di ricerca è necessaria per esplorare e formalizzare il modello precursore come strategia adattabile e contestualizzabile ai diversi concetti scientifici. Inoltre, considerando l'approccio cognitivo di base, si rende necessaria una stretta col-

laborazione tra ricercatori e insegnanti per la realizzazione in classe.

8. Conclusioni

La ricerca in didattica della scienza, attraverso strategie come quelle descritte in questo contributo, rafforza l'interesse per l'introduzione di una prima socializzazione con le materie scientifiche, e in particolare della fisica, in età prescolare.

La fisica in contesto (Ellermeijer, 2004; Michelini, 2004) permette al bambino di imparare a riconoscere potenzialità e limiti della descrizione fisica del mondo, confrontandosi con l'esperienza, gli strumenti e i metodi. Nello stesso tempo tale confronto scientifico porta all'arricchimento delle competenze linguistiche attraverso l'interazione e l'argomentazione (Dockrell, Braisby & Best, 2007), come imparare a riconoscere, prendere posizione e contro-posizioni nel processo argomentativo (Mäkitalo, Jakobsson & Saljo, 2009). Come suggerito da Weil-Barais (2001), l'introduzione ai concetti fisici in tenera età dovrebbe spingere i bambini a innescare una riflessione per comprendere il rapporto tra come il mondo è percepito e il modo in cui è rappresentato. In questo modo lo sviluppo della conoscenza scientifica diventa un apprendimento creativo e interattivo, e non chiuso e statico, considerando l'importanza della discussione e dell'argomentazione per il miglioramento continuo delle idee (Lubart, Mouchiroud, Tordjman & Zenasni, 2003). Partecipare attivamente ad un percorso di apprendimento a carattere scientifico permette di far maturare nel bambino la curiosità e la voglia di esplorare il mondo circostante, atteggiamenti questi perfettamente in linea con la metodologia scientifica (Rotolo, 2013).

Centrale in tale processo è il supporto dell'insegnante, che può fornire una mediazione appropriata e contestualizzata. Per questo, importante diventa offrire ai futuri insegnanti una formazione specifica, al fine di saper identificare i processi di formalizzazione cogni-

tiva da supportare, sapendo gestire in modo flessibile strumenti e metodi (Gagliardi & Giordano, 2014; Michelini, 2004). Tale formazione deve partire prendendo in considerazione anche le convinzioni personali dell'insegnante, "per poi innescare un cambio di convinzione disciplinare, epistemologico e didattico rispetto all'ambito scientifico" (Häusermann, *et al.*, p. 4). Le convinzioni personali influiscono, infatti, sulle scelte didattiche e metodologiche, come dimostrano diverse ricerche italiane condotte nell'ambito della didattica della

matematica (Campolucci, Fandiño Pinilla, Maori & Sbaragli, 2006; D'Amore & Fandiño Pinilla, 2004, 2005). Per la diffusione della didattica della fisica nella scuola dell'infanzia è indispensabile anche una maggiore collaborazione educativa tra insegnanti e ricercatori, finalizzata alla co-progettazione di attività sperimentali e pratiche didattiche (Altomare, 2013), avviando e consolidando anche collaborazioni internazionali e confronti di approcci, pratiche e modelli.

Bibliografia

- Altomare A. (2013). *Comunicazione della fisica, orientamento studenti, formazione insegnanti. A che punto siamo?* Congresso Nazionale, Trieste, 23-27 Settembre.
- Baillargeon R. (2002). The acquisition of physical knowledge in infancy: A summary in eight lessons. *Blackwell handbook of childhood cognitive development*, 1, pp. 46-83.
- Bächtold M. (2013). What Do Students «Construct» According to Constructivism in Science Education? *Research in Science Education*, 43(6), pp. 2477-2496.
- Balzano, E. (2002). *Le attività didattiche in laboratorio. Strategie per insegnare a comprendere integrando ragionamento, esplorazione della fenomenologia e misure*. Convegno Nazionale - Reti di Scuole per l'Educazione Scientifica, At Napoli, Volume: Progetto LES.
- Bednar A.K., Cunnigam D., Duffy T.M. & Perry J.D. (1991). Theory into practice. How do we link?, in *Instructional technology*, Angelin, J.C. ed., Englewood, Colorado, Libraries Unlimited.
- Bruner, J.S. (1992). *La ricerca del significato*. Per una psicologia culturale. Torino: Boringhieri.
- Boringhieri Campolucci L., Maori D., Fandiño Pinilla M.I. & Sbaragli S. (2006). Cambi di convinzione sulla pratica didattica concernente le frazioni. *La matematica e la sua didattica*. 3, pp. 353-400.
- Canedo-Ibarra S.P., Castelló-Escandell J., García-Wehrle P. & Morales-Blake A.R. (2010). Precursor models construction at preschool education: an approach to improve scientific education in the classroom. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 4(1), pp. 41-76.
- Chen S.-M. (2009). Shadows: Young Taiwanese Children's Views and Understanding. *International Journal of Science Education*, 31(1), pp. 59-79.
- D'Amore B. & Fandiño Pinilla M.I. (2004). Cambi di convinzione in insegnanti di matematica di scuola secondaria superiore in formazione iniziale. *La matematica e la sua didattica*. 3, pp. 27-50.
- D'Amore B. & Fandiño Pinilla M.I. (2005). Relazioni tra area e perimetro: convinzioni di insegnanti e studenti. *La matematica e la sua didattica*. Bologna: Pitagora. 2, pp. 165-190.
- Delserieys A., Impedovo M.-A., Fragkiadaki G. & Kampeza M. (2017). Using drawings to explore preschool children's ideas about shadow formation. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 11(1).
- Delserieys A., Jégou C. & Givry D. (2014). Preschool children understanding of a precursor model of shadow formation. In C. P. Constantinou, N. Papadouris e A. Hadjigeorgiou (Eds.), *E-Book Proceedings of the ESERA 2013 Conference: Science Education Research For Evidence-based Teaching and Coherence in Learning*. Part 15 (co-ed. E. Glauert & F. Stylianidou, Early years science education) (pp. 5-13). Nicosia, Cyprus: European Science Education Research Association.

- Dockrell J.E., Braisby N. & Best R.M. (2007). Children's acquisition of science terms: Simple exposure is insufficient. *Learning and Instruction*, 17(6), pp. 577-594.
- Duit R. & Treagust D.F. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25(6), pp. 671-688.
- Driver R., Leach J., Millar R. & Scott P. (1996) *Young People's Images of Science* Buckingham: Open University Press.
- Driver R., Squires A., Rushworth P. & Wood-Robinson V. (1994). *Making sense of secondary science: research into children's ideas*. London: Routledge.
- DiSessa A.A. (2006). A history of conceptual change research: threads and fault lines. In K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 265-282). Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Dumas Carré A. & Weil-Barais A. (1998). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique* (Vol. 108). Bern: Peter Lang.
- Ellermeijer T. (2004). *Technology Enhanced Phys. Education*. In Girep conf. On Teaching and Learning Phys. in New Contexts, Ostrava.
- Eshach H. & Fried M.N. (2005). Should Science be Taught in Early Childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), pp. 315-336.
- Eurydice (2009). *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*. European Commission.
- Fleer M., Gomes J.J., March S.E. (2014). Science learning affordances in preschool environments. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), pp. 38-48.
- Gallese V. (2006). *La molteplicità condivisa. Dai neuroni mirror all'intersoggettività* (pp. 207-270). In (Ed. S. Mistura). *Autismo. L'Umanità nascosta*. Einaudi.
- Gallese V. & Goldman A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, pp. 493-501.
- Gagliardi M. & Giordano E. (2014). *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della fisica*. Napoli: Edises.
- Gallegos-Cázares L., Flores-Camacho F. & Calderón-Canales E. (2009). Preschool science learning: The construction of representations and explanations about color, shadows, light and images. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 3(1), pp. 49-73.
- Gibson J.J. (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giordano E. (2013). *Educazione scientifica per l'infanzia*. Scuola materna per l'educazione dell'infanzia, n. 1, Cl. www.formazione.unimib.it/DATA/Insegnamenti/10_2191/materiale/scmaterna2013.pdf.
- Häusermann G., Renzetti P. & Sbaragli S. (2014). *L'apprendimento scientifico nella scuola dell'infanzia*. In: Ellerani P. (a cura di) (2013). *Successo formativo e lifelong learning*. Milano: Franco Angeli, pp. 147-158.
- Impedovo M.A., Delsierieys-Pedregosa A., Jégou C. & Ravanis K. (2016). Shadow Formation at Preschool from a Socio-materiality Perspective. *Research in Science Education* (X), 1-23. Doi :10.1007/s11165-016-9518-x.
- Karmiloff-Smith A. (1992). *Beyond modularity: A developmental approach to cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kerloc'h J.P. & Turrier F. (2015). *Il ne faut pas faire pipi sur son ombre*. Editions MILAN.
- Kohn A. (1993). Preschooler's knowledge about density: Will it float? *Child Development*, 64, pp. 1637-1650.

- Koliopoulos D. & Argyropoulou M. (2011). Constructing qualitative energy concepts in a formal educational context with 6-7 year old students. *Review of Science Mathematics e ICT Education*, 5(1).
- Kontopodis M. (2012). How things matter in everyday lives of preschool age children: Material-semiotic investigations in psychology and education. *Journal für Psychologie*, 20(1).
- Kress G., Jewitt C., Ogborn J. & Tsatsarelis C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London: Continuum.
- Lécuyer R. (Ed.) (2004). *Le développement du nourrisson: Du cerveau au milieu social et du foetus au jeune enfant*. Paris: Dunod.
- Lemeignan G. & Weil-Barais A. (1994). A developmental approach to cognitive change in mechanics. *International Journal of Science Education*, 16(1), pp. 99-120.
- Léna P. (2009). Europe Rethinks Education. *Science*, 326(5952), pp. 501-501.
- Levrini O. & diSessa A.A., (2008). *How students learn from multiple contexts and definitionis: proper time as a coordination class*. Physical Review special topics- Physics education research 4, 010107.
- Lubart T.I., Mouchiroud C., Tordjman S. & Zenasni, F. (2003). *Psychology of creativity*. Paris: Armand Colin.
- Mäkitalo Å., Jakobsson A. & Säljö R. (2009). Learning to reason in the context of socioscientific problems. exploring the demands on students in 'new' classroom activities. In K. Kumpulainen, C. Hmelo-Silver e M. Cesar (Eds.), *Investigating classroom interaction. methodologies in action*. (pp. 7-26). Rotterdam: Sense Publishers.
- Michellini M. (2004). *Physics in context for elementary teacher training*, Quality Development.
- V. Montel, M. Perosino, G. Rinaudo (2006). *Fondamenti e didattica delle scienze nella scuola dell'infanzia*. www.iapht.unito.it/fsis/SFP143/introduzione.pdf
- Nordtømme S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry*, 3(3), pp. 317-333.
- Otero V.K. (2004). *Cognitive processes and the learning of physics part I: the avolution of knowledge from a Vygotskian perspective*. Proceedings of the International School of Physics "Enrico Fermi", Varenna, Italy, 15-25 July 2003 edited by Redish E.F. & Vicentini, M. (IOS Press Amsterdam, Oxford, Tokio, Washington DC), pp. 409-445.
- Parker J. (2006). Exploring the impact of varying degrees of cognitive conflict in the generation of both subject and pedagogical knowledge as primary trainee teachers learn about shadow formation. *International Journal of Science Education*, 28(13), pp. 1545-1577.
- Perret-Clermont A.-N. & Carugati F. (2001). Learning and Instruction, social-cognitive perspectives. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 8586-8588). Oxford: Pergamon.
- Piaget J. (1948). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel.
- Ravanis K. (2010). Representations, Precursor Models, Objective-Obstacles, Mediation-Tutoring: key concepts for the construction of knowledge of the physical world at the age of 5-7 years. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 5(2), pp. 1-11.
- Ravanis K. & Bagakis G. (1998). Science education in kindergarten: sociocognitive perspective. *International Journal of Early Years Education*, 6(3), pp. 315-327.
- Rotolo R. (2013). La formazione scientifica nella Scuola dell'Infanzia: dalle conoscenze spontanee alle conoscenze scientifiche tramite metodiche didattiche basate sul laboratorio. *Quaderni di Ricerca in Didattica (Science)*, 5.
- Scardamalia M. & Bereiter C. (2003). *Knowledge building*. In Encyclopedia of education (pp. 1370-1373). New York: Macmillan Reference.

- Sturloni S. & Vecchi V. (1999). *Tutto ha un'ombra, meno le formiche*. Reggio Children Editore. ISBN: 978-88-87960-12-9.
- Tomasello M., Carpenter M., Call J., Behne T. & Moll H. (2005). Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behav Brain Sci.* 28, pp. 675-91.
- Tsatsaroni A., Ravanis K. & Falaga A. (2003). Studying the recontextualisation of science in preschool classrooms: Drawing on Bernstein's insights into teaching and learning practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1(4), pp. 385-417.
- Tudge J.R.H. & Winterhoff P.A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development*, 36, p. 61.
- UNESCO (2015). Rethinking Education. Towards a global common good? Unesco Publishing. ISBN 978-92-3-100088-1. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weil-Barais A. (2001). Constructivist approaches and the teaching of science. *Prospects*, 31(2), pp. 187-196.
- Weil-Barais A. & Resta-Schweitzer M. (2008). Approche cognitive et developpementale de la médiation en contexte d'enseignement-apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (42), pp. 83-98.
- Wilkening F. & Huber S. (2004). Children's intuitive physics. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 349-370). Malden, MA: Blackwell.

The use of new technologies in Ibero-American classrooms: demystifying utopia

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Facultad Educaciòn Ciencia y Tecnología - Avenida 17 de Julio 5-21 y - 100-105 Ibarra Ecuador - e-mail: mguevara@utn.edu.ec

Estratto

L'attuale situazione tecnologica ha condizionato la realtà dell'educazione durante tutta la nostra storia, ma specialmente in questo periodo. La presenza di più dispositivi e strumenti digitali comporta un cambiamento nella pedagogia che, oltre ad includere nuovi strumenti didattici cerca di soddisfare le aspettative e le esigenze di una società digitale, richiede l'interazione degli studenti tra loro, la comprensione delle informazioni trasmesse e la capacità di produrre contenuti audiovisivi adeguati. Al di là di un input di dati, devono essere in grado di costruire conoscenze, sviluppare un'autonomia critica e riflessiva e partecipare attivamente all'attività della scuola e di conseguenza, nella società. In questo senso, questo documento analizza gli attuali strumenti didattici e le applicazioni interattive educative in Spagna, Cile e Ecuador; dove le istituzioni creano norme e regolamenti che richiedono formazione nelle TIC, tuttavia, a seconda del caso, ogni risultato è diverso. Pertanto, l'obiettivo di questo lavoro è quello di rivedere una situazione attuale nei tre Paesi e di proporre alternative favorevoli per migliorare le diverse realtà.

Parole chiave: Tecnologie educative, Scenari cross-culturali, Sistemi educativi Ispanico-Americani, Utopie educative.

Abstract

The media and technologies have always influenced education in history but this is especially evident now. The presence of multiple digital devices and tools involves a shift in pedagogy, that – in addition to including new teaching tools – tries to meet the expectations and needs of a digital society. It requires interaction among students, an understanding of the information conveyed, and the ability to produce adequate audiovisual content. In addition to the input of data, students must be able to build up knowledge, develop critical and reflective autonomy, and participate actively at school and, consequently, in society. In this perspective, this paper analyzes existing teaching tools and interactive educational applications in Spain, Chile and Ecuador; where institutions adopt regulations that envisage ICT education. However, achievements differ from case to case. Therefore, this work intends to review the present situation in the three countries and propose conducive alternatives to improve different situations.

Key words: Educational technology, Cross-cultural scenarios, Ibero-American educational systems, Educational utopias.

1. Introduction

The evolution of information and communication technology, ICT, has given rise to substantial changes not only in the communication itself but also in the pedagogical field. Nowadays, it is hard to conceive education without the use of technological tools, which facilitate work and foster interaction and communication among students from different geographical and cultural areas. As Longworth (2005) mentioned, they require lifelong training, an academic education reachable within the framework of a familiar community; as well as a set of training agents, who, despite not having teaching as a mission, condition individuals, who have not been trained to be autonomous, especially those who are younger. Currently, media and technological devices exert a lot of power on the receiver, conditioning his thinking and acting.

Therefore, not only in Spain but also in Ibero-America, there is a huge number of applications and teaching tools that seek to combine technological reality and pedagogy. In this regard, the Spanish Ministry of Education and Science, "MEC," has portals on its website that provide educational information about different areas of interest, related to education, educational opportunities, regulation, educational resources or applications for the management of centres. It also makes reference to the task of associations and supranational organizations of carrying out their assignment in the field of education, communication, and new technologies. Furthermore, this country has work groups such as the Communications Office at the Autonomous University of Barcelona, or the Andalusia Communicate Group with over 25 years of experience. They arduously fulfil a strenuous educational duty, linked to the literacy issue and the development of critical citizenship awareness. A task whose basis lies in the development of media literacy as the fundamental linchpin of the scope in media autonomy (Caldeiro, 2014). This scope is possible with a collaborative effort among all

education actors, embracing the education a person gets at an early age, throughout school and finally in society. Nowadays, the hypermedia context requires that citizens are trained for a multiscreen society with its cultural baggage, where the receiver's eye must not only capture but also discern reality from fiction, be critical and request the veracity of a perceived audiovisual content. In the technological context of the last decades of the 20th and early 21st centuries, in which horizontal communication dominates, there is an urge for the «emirec» scopes referred to by Cloutier (2001), recently also known as «prosumer» (Sánchez-Carrero & Contreras, 2012). Given this situation and in order to achieve these goals, it is necessary that schools be involved and, as previously mentioned, supplement the task of families and society at large.

At the current time, the presence of multiple technological devices at school is not enough; the tools are necessary but not sufficient to achieve the formulation of critical judgment. We need the legislative endorsement of both national and educational institutions for training per se but also to meet the interests of trainers. From early ages, the use of new tools fosters creativity, expressiveness and encourages social interaction. This is a situation that allows the integration of students in the school because, if schools do not adapt to the hypermedia context, this leads to the development of a digital divide and communication gap. Nowadays children, also called «natives» (Prensky, 2001) or «digital residents» (2011), are born with devices in their hands, and that is why they learn to manipulate intuitively, a situation that becomes a routine and entails continuity in the academic field. Digital tools are not meant to nullify the other teaching materials but to be used as a teaching supplement that is neither exclusive nor conceived as pernicious.

Lifelong learning corroborates the work philosophy we have been referring to, which is the same that was set out in the first decade of the 21st century by the Commission and the European Parliament, when, in 2009, Literacy

Recommendations were issued, with guidelines committed to progress and conjugated with the use of traditional tools. This requires the development of expertise, using means for the application of communicative citizenship, such as those proposed by Cerbino & Belotti (2016) who marked a precedent for designing models of teaching integration with ICT in the classroom (Area, Hernandez & Sosa, 2016). These paradigms must follow the pedagogy of autonomy (Freire, 2004) and examples are given of what every teacher should know and understand. As this author points out, pedagogy must seek synergy between teaching and learning.

2. A digital society with ICT

Digital tools foster creativity, freedom of expression, development, and autonomy of active and democratic citizenship, which must be part of today's universe. Beyond the transmission of content, ICT disseminates stereotypes, values, behaviors, and models that alienate and condition the passive, uncritical and inactive receiver. To overcome the situation of digital technology and alienation in a Spanish context, the Telephone Foundation (2016) has launched a manual that provides schools with tips to be part of this new change, promoted by new technologies. In this sense, it aims to show how and what to teach in the digital society; It also guides innovative teachers, since innovation is not synonymous with reform but guides and enables new ways of training in the hypermedia era. It is a moment in which content is disseminated immediately and sometimes without obstacles. A diffusion that involves the development of critical competence (Caldeiro & Aguaded, 2015) based on content development according to the dimensions of critical reception, autonomous development, and creativity.

Regardless of the continent or country we currently refer to, and as Freire (2002) mentions: education must go together with a

change, a modification where the teacher, the greatest exponent of the educational process, must undergo a remarkable evolution from the role of knowledge transmitter, characteristic of traditional pedagogy. Nowadays and according to constructivist pedagogy, any teacher must possess specific knowledge, and develop skills that allow its transmission to others through teaching. In a technological society, the teacher becomes a guide that, according to Cabero (2001), is a facilitator who, in addition to transmitting knowledge, should also teach a set of existing tools and strategies, so that students have access to education. Furthermore, in a digital society, ICT not only streamlines communication and fosters interaction among users from different geographical locations, but also allows the generation of knowledge and research. Thanks to new tools, users can develop critical capacity and are capable of producing knowledge creatively, at the same time, cultivating the production of contents that are axiologically and aesthetically appropriate.

Therefore, the multiscreen context and technological tools appeal to an unavoidable use of online learning and education, as ways to train educators in this multimedia society. In the current environment, it is unlikely to continue teaching using means from the last century; today virtuality should be used to educate. In this sense, e-learning, distance education or massive open online courses also known as MOOC are introduced. They are interactive and virtual ways of learning seeking firstly to train with the latest tools, and secondly to help learners manage their time freely.

Easy access to content is one of the advantages and drawbacks of these modern education systems, thus, with a simple Internet connection and in a fixed time interval, students can be trained without attending school classes physically, or having to do so at a specific time. Moreover, this new system makes it possible for students from different geographical locations to be in touch, and their interaction promotes the

generation of knowledge in a broader and thorough way. Besides, the cost is relatively cheap since it only requires a device with an Internet connection and no additional material is necessary. While open access makes information available with a single click, this has some drawbacks too since the system requires the presence of critical people, who are able to analyze contents conscientiously and possess a series of competencies so that they can discern true content and information from what is not true. Furthermore, this type of education requires teachers to spend more hours answering students' queries; on the other hand, distance learning, in any of the forms set out above, requires more dedication from teachers in charge, who should be interested in knowing whether their students learn or not; that is to say, teachers must be aware not only of the cognitive learning aspect but also of technological and axiological aspects (see Tab. 1).

In general, we can say that digital tools are a step forward in education because they facilitate learning while extending the time schedule in which students can learn more; however, they require not only cognitive but also axiological and technological training. Depending on where online learning takes place, results may differ. At this point, the question about the usefulness and functionality of online training arises. According to the cultural and educational context being referred to, it is necessary to establish guidelines not only

for the use and adaptation of content but also for technological tools and the pedagogical value.

3. Didactic usage of technological tools within an Ibero-American context

Since the intelligence of receivers must be adapted to the logic of comprehension of audiovisual contents, it is useful to illustrate the level of inclusion that ICT has in Ibero-American classrooms. In this regard, Rodriguez & Carnota (2015) carried out an in-depth analysis of the inclusion of technology in America and focussed their interest on technological aspects, more specifically computing. Besides, the authors took into consideration teachers' training, especially in the second half of the 20th century. The task may be limited to the interaction between students and the subject matter, to understand the concept better. In this sense, the proposal is made to foster artificial intelligence that encourages reasoning, a primary feature of human beings, and allows problem solving. The focus is on education in the 21st century, to prepare individuals to perform in a digital society, where, besides reproducing content, they must also know how to apply it suitably.

Educating does not only entail transmitting knowledge. Therefore the DeSeCo Report (2001) points out the pressing need

ADVANTAGES	DRAWBACKS
The time schedule of access to content is extended Greater interaction and dialogue among students Participation is encouraged and knowledge is fostered worldwide, regardless of the geographical area, or of the availability of teachers The updating of content and materials is facilitated Learners' autonomy is favoured	Technical knowledge in using educational ICT is required Teachers must spend more hours answering queries Autonomy is required in forging skills and critical competences

Source: The authors

Tab. 1 - Online training and use of digital tools, advantages, and drawbacks in a technological society.

to train students in terms of skills. This type of education aims at an integral training of professionals who need to develop a series of skills to survive in the current digital world. It is about training based on the daily performance, focusing on weaknesses.

At the beginning of this research, we highlighted the importance of knowing about the real situation in the Ibero-American classrooms. Therefore, we will take as reference Spain, Chile and Ecuador, three countries that established the Euroamerican Inter-university Network «Alfamed», which works at the development of media literacy, with the primary objective of making a diagnosis of the situation of a number of countries in addition to those already mentioned, such as Portugal, Argentina, Brazil and Mexico. An analysis is made of data and design tools and strategies like those elaborated in Spain in 2011-2015, within the framework of the research Project I+D: EDU 2010-21395-C03.

Considering the data shown in the Alfamed Network research, carried out as a priority, various schools were interviewed in the rural and semi-urban area in Chile and the conclusion was that, although they do not receive specific training, teachers have technological resources, which are already part of their daily work and they begin training thanks to the work carried out by the foundation for media literacy, innovation and educational inclusion “Mediabus”, that works with School + and aims to foster interaction and collaborative work in different rural and digital schools. This foundation intends to develop, with all available means, teachers’ knowledge, critical thinking, creativity, participation, and reflexivity. In this sense, there are remarkable similarities between the task developed in Spain, in the field of a research project on media literacy, and the work of the Mediabus foundation in Chile, since both pursue common goals: using ICT as a communication tool, learning, and scope of critical awareness.

Meanwhile, in Ecuador, a country where the economic investment in education has been extreme in recent years, there is a slow

takeoff that contributes to the objective mentioned above. This favors the provision of digital resources in a number of schools and universities. In this sense, it is important to highlight the fact that the Internet is not only used as a means of occasional and sporadic communication but also as a way to communicate and work, as established in the most prestigious universities of the country. Despite the difficulties that could derive from the geography of the country, reality shows significant advances that favor the digital training of future professionals of a hypermedia society. Thus, the webpage of the Ministry of Education includes the National Plan for Good Living, which includes ICT among its priorities, with digital tools for children of all ages, parents, and teachers. It is globally appreciated that new digital tools and technology capture much of the interest of governments from various Ibero-American countries, who focus their interest on a comprehensive education of citizens in general.

4. Conclusions and future research

The need to demystify utopias and analyze different situations is justified by the current digital situation and the urgent need to implement strategies that counter the development of the digital divide and foster the training of users, both immigrants and digital residents.

In this context, the application of tools and strategies is proposed to empower ordinary citizens to become media citizens (Gozálvez, 2013), able to communicate and give critical and autonomous judgments. In this regard, it is essential to prepare young children so that they possess the knowledge needed to see the content on the screen, as stated by Perez-Rodriguez, Delgado-Ponce, Garcia-Ruiz & Caldeiro-Pedreira (2015). Teachers must take professional responsibility for media literacy and implement appropriate teaching strategies to this end. In this sense, parents have to develop the same skills to promote the achievement of that objective.

In short, literacy in different population groups and in different countries aims to empower citizens to become an active audience, able to reflect. To this end, the Spanish Ministry of Education itself has developed in recent years several tools that are supplemented by other initiatives, such as those carried out by the Communicate Andalusian Group that, based on the research project on media literacy, and together with the University of Valladolid and Pompeu Fabra has created a repository that provides links to

audiovisual and multimedia materials in the field of Media Education, recommended by over 1000 experts and professionals in the Hispano-American area.

A space where professionals from any field of expertise can find materials and resources in open access, oriented to demystify the utopia and include classroom materials, resources, and strategies to foster critical thinking in the users of digital media and technology tools.

References

- Area M., Hernández V. & Sosa J.J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula [Models of educational integration of ICTs in the classroom]. *Comunicar*, 47, pp. 79-87. <http://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-08>.
- Cabero J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Caldeiro-Pedreira M.C. (2014). *Alfabetización comunicativa para el desarrollo de la autonomía mediática. Estudio de la competencia mediática de los adolescentes de Lugo (Galicia)*. <http://goo.gl/1UJ4Nm>, accessed on 30th March 2016.
- Caldeiro-Pedreira M.C. & Aguaded-Gómez J. (2015). Estoy aprendiendo, no me molestes la competencia mediática como forma de expresión crítica de nativos e inmigrantes digitales. *Redes.com*, 12. <http://goo.gl/2ORkf1>. accessed on 30th March 2016.
- Cerbino M. & Belotti F. (2016). Medios comunitarios como ejercicio de ciudadanía comunicativa: experiencias desde Argentina y Ecuador. *Comunicar*, 47, pp. 49-56. <http://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-05>.
- Cloutier J. (2001). *Petit traité de communication. Emerrec à l'heure des technologies numériques*. Montréal: Atelier Perrousseaux.
- DeSeCo (2001). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual foundation (DeSeCo)* <http://goo.gl/A9YUvP>, accessed on 30th January 2016.
- Freire P. (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Freire P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Gozálvez V. (2013). *La ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dyckinson.
- Pérez-Rodríguez M.A., Delgado-Ponce A., García-Ruiz R. & Caldeiro-Pedreira M.C. (2015). *Niños y jóvenes ante las redes y pantallas La educación en competencia mediática*. Barcelona: Gedisa.
- Longworth N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica*. Paidós: Barcelona.
- Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Rodríguez-Leal L. & Carnota R. (2015). *Historias de las TIC en América Latina y el Caribe*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Sánchez-Carrero J. & Contreras-Pulido P. (2012). De cara al prosumidor. *Icono* 14(3), pp. 62-84. <https://goo.gl/52E6SJ>, accessed on 30th May 2016.
- White D. & Le Cornu A. (2011). *Visitors and Residents: A new typology for online engagement*. <http://goo.gl/S2U5QD>, accessed on 30th May 2016.

Speranzina Ferraro

Esperto sistemi formativi, già referente nazionale per orientamento e dispersione del MIUR

[pp. 35-63]

Gabriella Burba

Esperto orientamento e didattica per competenze

Per una strategia globale e integrata contro la dispersione scolastica

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: 00061 Anguillara Sabazia (Rm) - via della Mainella 15 - Tel.: 335-6097583 - e-mail: speranzina.ferraro@gmail.com

Estratto

La dispersione scolastica, nonostante la diminuzione degli ultimi anni, costituisce ancora un grave problema per il nostro Paese, con ricadute sui percorsi personali e sul sistema socio-economico. Trattandosi di un fenomeno complesso, determinato da un intreccio di fattori, soltanto una strategia globale ed integrata, che coinvolga tutti gli attori sociali, e non soltanto la scuola, può produrre esiti positivi di sviluppo delle competenze e inclusione sociale, nell'ottica del lifelong learning. Seguendo le indicazioni del Consiglio UE 2011, l'articolo presenta le principali misure di prevenzione, intervento, compensazione, proponendo anche modalità operative di contrasto, alla luce della normativa e della letteratura scientifica.

Parole chiave: Dispersione, Competenze, Governance, Orientamento, Reti territoriali, Inclusione.

Abstract

School dropout, despite a reduction in recent years, is still a serious problem for our country, with implications for personal pathways and the socio-economic system. Since this is a complex phenomenon, driven by a combination of factors, only a comprehensive and integrated strategy that involves all social actors, and not only schools, can produce positive outcomes regarding skills development and social inclusion, with the aim of lifelong learning development. Following the guidance of the 2011 EU Council, the article presents the main measures of prevention, intervention, and compensation, and proposes operating models to counter school dropout, in the light of normative and empirical evidence.

Key words: School dropout, Skills, Governance, Career guidance, Local networks, Inclusion.

1. Introduzione

Il fenomeno dell'insuccesso e della dispersione ha due importanti conseguenze, che non vanno sottovalutate:

«[...] da un lato, le ricadute patologiche sul funzionamento del sistema scolastico e le conseguenze sul sistema economico-produttivo e, dall'altro, gli effetti problematici sull'evoluzione delle storie individuali (formative, lavorative, sociali)» (Pombeni, 2007, p.2).

È ben noto, altresì, che una migliore organizzazione dell'educazione e dei processi di apprendimento può condurre ad esiti formativi migliori con riguardo sia all'occupazione, sia alla salute e al benessere delle persone, sia a una migliore inclusione e coesione sociale.

Il concetto stesso di dispersione e/o abbandono non è ben definito e condiviso. Si parla, infatti, di *ELET (EarlyLeavers from Education and Training)*¹, di "studenti che hanno interrotto gli studi", di "drop-out a scuola", con differenti significati.

Le statistiche basano i loro indicatori su definizioni diverse del fenomeno:

- EUROSTAT (2017²) indica con il termine ELET la fetta di popolazione tra i 18 e i 24 anni che ha conseguito al massimo la "licenza media", che non ha concluso un corso di formazione riconosciuto dalla

Regione di durata superiore ai due anni e che non frequenta corsi scolastici o svolge attività formative;

- OCSE (2010³) guarda, in modo analogo, alla percentuale di persone di 18-24 anni che hanno conseguito solo la licenza di scuola secondaria di primo grado, non hanno completato la scuola secondaria superiore e non sono inseriti in un programma di formazione sul totale delle persone di 18-24 anni;
- In ogni Paese, a livello nazionale, vengono utilizzate diverse definizioni della dispersione, con conseguenti diversi criteri di rilevazione statistica, come osserva anche lo studio OCSE del 2010⁴.
- All'interno dello stesso territorio nazionale i criteri possono essere vari, secondo quanto afferma il documento approvato dalla Camera dei Deputati, che cita, oltre all'indicatore europeo, la misurazione in valore assoluto dei dispersi come risultato della sottrazione fra «il totale della popolazione in età dai 14 ai 17 anni» e «quelli iscritti a scuola, quelli assunti in apprendistato, quelli iscritti alla Istruzione e formazione professionale (IeFP)», nonché, quale criterio più recente, la «differenza tra il numero di iscritti al I anno di scuola superiore e i diplomati al V anno» (Camera dei Deputati, 2014, pp. 6-7).

A ciò si aggiunga la varietà di approcci per combattere tale fenomeno adottati in Europa

¹ Quaderni di Eurydice (2014). N. 31, cap. 1, p. 35: «L'espressione "abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (*EarlyLeaving from Education and Training ELET*)" è stata coniata a livello europeo. Sono considerati alunni che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione quei giovani tra i 18 e i 24 anni che possiedono soltanto un diploma di scuola secondaria di primo grado, o inferiore, e che non continuano gli studi né intraprendono alcun tipo di formazione. Pertanto, l'abbandono precoce può essere distinto dalla dispersione scolastica, che si riferisce all'interruzione di frequenza di un corso prima del suo termine, ad esempio a metà di un trimestre (Commissione europea, 2011a)».

² The indicator early leavers from education and training is defined as the percentage of the population aged 18-24 with at most a lower secondary education and who were not in further (formal or non-formal) education or training during the four weeks preceding the survey.

³ For the purposes of this paper, 'dropout' and 'early school leaving' are used interchangeably in reference to non completion of upper secondary education and training (ISCED 3).

⁴ Though this may seem self evident, in practice comparing dropout rates across OECD countries is hard. In fact, countries operate with very different definitions.

pur nel quadro di tentativi comuni ai diversi Paesi per includere studenti con ogni tipo di bisogni e con difficoltà di apprendimento o di integrazione sociale ed economica. Inoltre, oggi il principio del *lifelong lifewide learning* rappresenta per tutti un'opportunità nuova riguardo a percorsi di istruzione e formazione ricorrente, a scuole di seconda opportunità, a percorsi formativi flessibili e certificati, a orientamento formativo e alla scelta *lifelong*.

In giugno 2011 è stata pubblicata la Raccomandazione del Consiglio UE "*on policies to reduce early school leaving (ESL)*", che costituisce per ogni Paese un valido riferimento. Il Gruppo tematico UE *Working Group on ESL* ha prodotto nel novembre 2013 un Report che sottolinea come le politiche per contrastare l'*ESL* debbano attraversare tutti i livelli di istruzione e formazione. A fine novembre 2014 è uscito il rapporto *Eurydice* che descrive strategie, misure e politiche di contrasto alla dispersione scolastica in ogni Paese: sottolinea, in particolare, come l'orientamento sia considerato dovunque un valido ed efficace strumento a tale scopo.

Il contrasto alla dispersione e all'abbandono scolastico e formativo è considerato un obiettivo chiave e prioritario per Europa 2020, con la finalità di una crescita "intelligente, sostenibile e inclusiva", in considerazione della ricaduta negativa di tale problema all'interno dei singoli contesti economici e sociali.

2. La dispersione scolastica: complessità e multifattorialità di un fenomeno

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multi-dimensionale al centro di importanti interventi di contrasto portati avanti dal Ministero dell'Istruzione negli ultimi trent'anni, ciò ha comportato l'impiego di risorse finanziarie e professionali rilevanti consentendo di arginare, oltre che di conoscere meglio, il fenomeno. Il monitoraggio e la valutazione degli interventi realizzati hanno permesso di acquisire molte informazioni

riguardo alle tipologie e alle caratteristiche nelle diverse aree geografiche del Paese, alle forme di disagio manifestate dall'utenza, alla distribuzione per fasce d'età, ai modelli metodologici d'intervento più efficaci, alle carenze e alle difficoltà che pur permangono e ne impediscono una soluzione definitiva. È da queste esperienze che scaturisce la C.M. n. 257 del 1994 che introduce una definizione del fenomeno tuttora valida:

«La dispersione scolastica è, quindi, un fenomeno complesso, non riducibile a interpretazioni univoche secondo un modello deterministico di causa-effetto e va analizzato secondo un modello sistemico. Condizioni esterne e interne alla scuola, infatti, variamente intrecciate alle problematiche del vissuto minorile, si pongono come effetto ma anche come causa di "dispersione", correlandosi anche a disuguaglianze nel contesto sociale economico e culturale più ampio; la complessità della situazione richiede, di conseguenza, un impegno forte di tutta l'amministrazione scolastica ed insieme una collaborazione responsabile di tutte le istituzioni competenti per la piena attuazione del diritto allo studio, che, superando la concezione "giuridico-formale-assistenziale", sia realmente correlato con il miglioramento della qualità del servizio scolastico».

Molte analisi da parte di esperti sottolineano che il fenomeno della dispersione comprende una serie di situazioni problematiche ben più ampia dell'abbandono scolastico certificato dai dati statistici. Ad esempio, Bombardelli afferma che nel nostro Paese:

«[...] la dispersione scolastica deve essere vista non solo come evasione dall'obbligo o abbandono della scuola da parte degli studenti prima della fine del ciclo di studi intrapreso, ma come realtà che comprende anche le ripetenze, i ritardi rispetto all'età scolare, i cambiamenti di scuola, le frequenze irregolari, perfino i numerosi casi

di rendimento carente rispetto alle possibilità. Il concetto di abbandono scolastico (o school dropping out) è da intendere in rapporto all'idea di scolarizzazione esistente in una determinata società; per i Paesi occidentali una formazione regolare è prevista fino ai 18 anni. C'è dispersione di talenti ogni volta che ci si trova di fronte ad un sentimento di grave malessere che impedisce all'alunno di vivere un'esperienza scolastica pienamente formativa. Si tratta di un problema individuale e sociale, da ricondurre ad una molteplicità di fattori» (Bombardelli, 2001, p. 75).

In relazione “all'idea di scolarizzazione esistente in una determinata società” proposta da Bombardelli, Checchi amplia i confini della dispersione a quasi un terzo degli studenti, includendovi anche “i percorsi che non danno accesso all'istruzione terziaria” (Checchi, 2014, p. 9), pur con il conseguimento di una qualifica professionale, mentre altri come Bertagna (2015), sostengono fortemente l'uguale dignità dei percorsi della secondaria di secondo grado, dell'Istruzione e Formazione Professionale, dell'apprendistato formativo, interpretando proprio questi ultimi quali strade per contrastare la dispersione, con una forte accentuazione del collegamento fra scuola e lavoro.

Di grande importanza è il valore attribuito al termine “malessere”, che include ogni situazione e forma di disagio vissuta e manifestata, anche provocata dal modello didattico utilizzato, se non si riconosce centralità allo studente in quanto persona, ai suoi bisogni, alle sue aspettative e desideri. La scuola, così, per alcuni studenti può essere causa di dispersione, in quanto assolutamente non motivante, non attraente, non coinvolgente.

Esiste una correlazione tra dispersione scolastica e condizione socio-culturale della famiglia, tra dispersione e irregolarità della carriera scolastica con un riferimento specifico alla funzione del docente, tra dispersione scolastica e dinamiche soggettive dello studente, come demotivazione ed emarginazione, tra

dispersione e realtà extrascolastica, caratterizzata da un profondo scollamento.

Molti modelli di rilevazione del fenomeno sono stati utilizzati nel tempo. Tra essi ricordiamo gli indicatori tradizionali, cioè bocciature, ripetenze, abbandoni, che, tuttavia, non hanno intercettato tutte le facce del problema, spesso nascoste. Ulteriori dati emergono dalla rilevazione della differenza tra il numero di iscritti al primo anno di scuola secondaria di 2° grado e i diplomati del 5° anno, che costituisce un indicatore non solo del numero di possibili dispersi ma anche della scarsa efficacia del sistema formativo, incapace di intercettare i bisogni dei ragazzi. Ne deriva una necessaria considerazione sulle performance degli studenti, cioè sulle competenze acquisite o meno e sui relativi livelli, come i dati Ocse-Pisa ci indicano con precisione e chiarezza.

In questo quadro non può mancare sia un riferimento ai *NEET (Not in Education and Training)*, percentuale molto elevata nel nostro Paese che indica la popolazione di giovani tra i 15 e i 29 anni non occupati e non iscritti a un percorso di formazione specifico, sia all'importanza di rilevare le assenze, specie quelle frequenti e periodiche, che iniziano già a partire dalla scuola primaria e possono essere predittive anch'esse di un futuro insuccesso formativo e scolastico. Tali manifestazioni, infatti, sono in molti casi evidenti segnali di disagio da parte dello studente, che il sistema scolastico spesso non riesce a cogliere per intervenire e risolvere il problema.

La complessità e la multifattorialità del fenomeno spiegano perché interventi settoriali e focalizzati su un particolare aspetto non abbiano portato a risultati positivi e perché ancora oggi la dispersione rimanga una questione di prioritaria importanza nel nostro Paese, ponendo interrogativi sulla qualità del sistema scolastico nel complesso e sulla sua capacità di promuovere il successo scolastico degli studenti, attraverso un'adeguata offerta, idonea a rispondere ai loro diversificati fabbisogni di formazione. Va però segnalato che la dispersione scolastica non è e non è

mai stata un problema solo della scuola, ma di tutta la comunità educativa di un territorio.

3. La dimensione della dispersione scolastica in Italia

La quota di giovani che abbandonano precocemente gli studi in Italia è scesa nel 2016 al 13,8%, come denotano le analisi Istat. (Fig.1e seg.).

«Ciò che risulta, però, ancor più interessante è la profonda differenziazione di dati tra Regioni. Il divario territoriale rimane elevato, con una distanza di oltre 9 punti percentuali tra il Nord-est e il Mezzogiorno, dove l'incidenza è più alta (18,4%)» (ISTAT, 2017).

Grande rilevanza sulle percentuali di abbandoni precoci riveste la situazione reddituale delle famiglie, come dimostra il confronto fra gruppi sociali di appartenenza (Fig. 3).

La Strategia Europa 2020 fissa alcuni obiettivi sui livelli di istruzione della popolazione, alcuni dei quali sono stati raggiunti dal

nostro Paese: nel 2016 la quota di giovani 30-34enni che avevano un titolo di studio universitario era pari al 26,2% (Fig. 4), in linea con quanto stabilito come obiettivo per l'Italia, ma lontano dal 40% fissato per la media europea.

Elemento di forte preoccupazione strettamente connesso al fenomeno della dispersione è rappresentato dal significativo incremento dei *NEET*, ossia della fascia di popolazione giovanile (15-29 anni) che non lavora e non è inserita in alcun percorso d'istruzione o formazione. Si tratta di una condizione particolarmente negativa, che, protraendosi, rende sempre più difficile l'inserimento nel mondo del lavoro e nel sistema formativo. Sono oltre 2,2 milioni (il 24,3% della relativa popolazione), con un'incidenza più elevata tra le donne rispetto agli uomini. Nel 2016, tuttavia, l'aggregato presenta un leggero calo per il secondo anno consecutivo (Fig. 5).

L'ultima rilevazione Ocse-Pisa⁵ fa emergere un miglioramento delle prestazioni degli studenti italiani in matematica, raggiungendo la media Ocse. Dallo studio realizzato dall'Ocse su un totale di oltre 70 paesi (inclusi 37 partner non-Ocse), emerge che i 15enni di alcune Province o Regioni del Nord Italia, quali

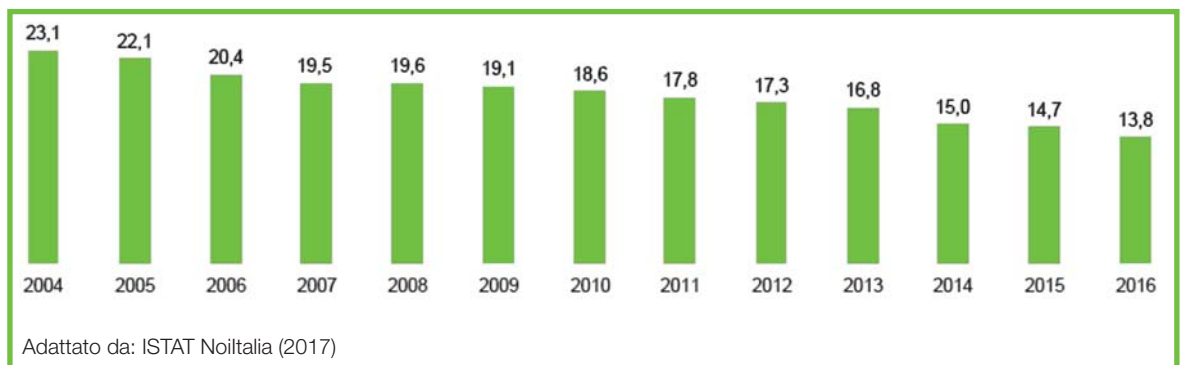


Fig. 1 - Abbandoni scolastici negli ultimi anni in Italia.

⁵ PISA: Programme for International student assessment, promosso dall'Ocse, che dal 2000 valuta ogni 3 anni le competenze degli studenti 15enni in matematica, scienze e lettura. Nel 2015, gli studenti italiani conseguono ancora risultati inferiori alla media OCSE in scienze e lettura, raggiungendo invece per la prima volta la media in matematica. In alcune aree del Nord (Bolzano, Trento e Lombardia) emergono risultati eccellenti pari a quelli dei Paesi in testa alla classifica, mentre in Campania sono 30 punti sotto la stessa media nazionale, equivalente a circa un anno scolastico di ritardo.

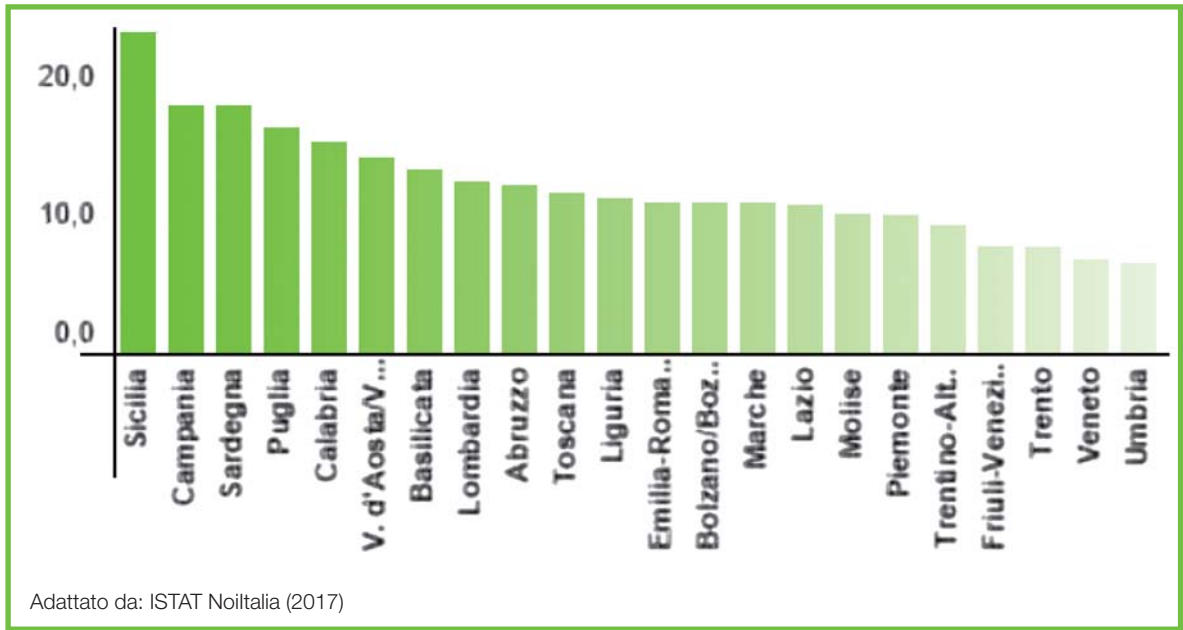


Fig. 2 - Abbandoni scolastici nel 2016 per Regione italiana.

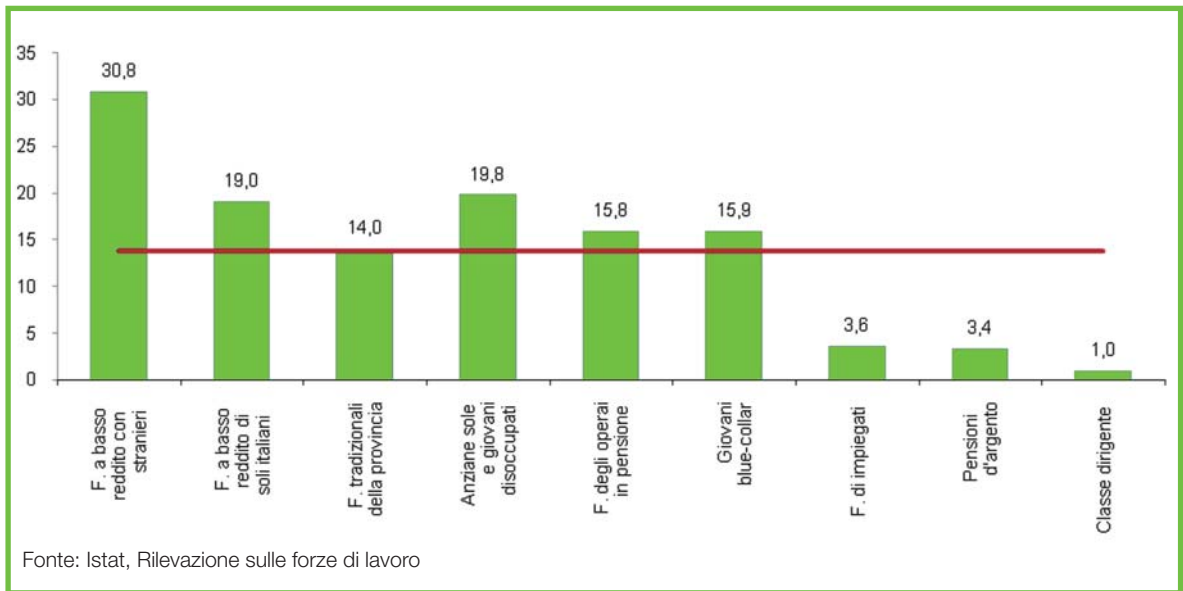


Fig. 3 - Giovani di 18-24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi per gruppo sociale.



Fig. 4 - 30-34enni con istruzione universitaria.

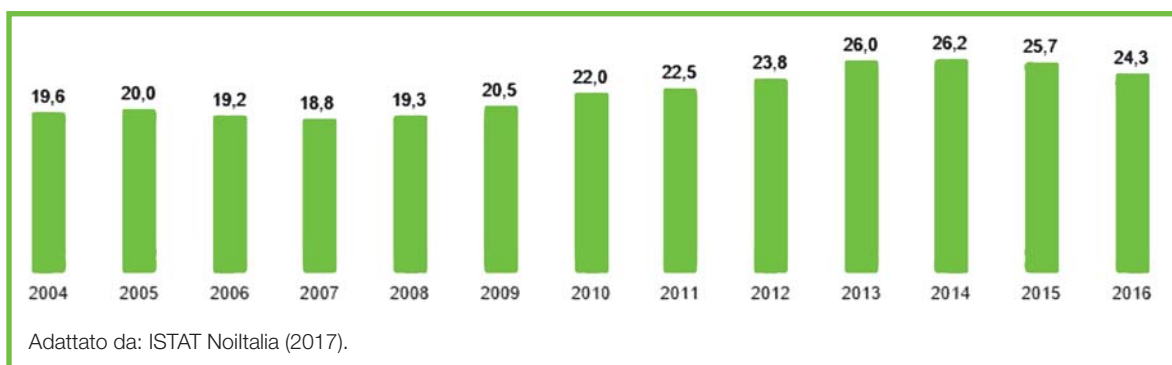


Fig. 5 - Giovani che non lavorano e non studiano.

Bolzano, Trento e Lombardia, hanno competenze elevate che li collocano ai primi posti della graduatoria globale, mentre gli studenti della Campania sono nella parte bassa della classifica, vicini ad Azzorre e Argentina. Altro dato d'interesse è il divario di competenze scolastiche tra ragazzi e ragazze, più accentuato che altrove, con i ragazzi più brillanti nei test matematici e scientifici, mentre le ragazze hanno risultati migliori nella lettura. Passando alle scienze, il voto medio dei 15enni italiani nei test 2015 è stato di 481 punti contro una media Ocse di 493, ponendo l'Italia al 27esimo posto sui 35 paesi avanzati. Anche in scienze i ragazzi di Bolzano (515 punti), di Trento (511) e della Lombardia (503) superano nettamente la media nazionale, mentre gli studenti della Campania si fermano a 445, più di 30 punti in meno rispetto alla media italiana.

Tra i dati più preoccupanti per l'Italia c'è l'aumento delle assenze ingiustificate. Circa

il 55% degli studenti, cioè più di uno su due, ha riferito di avere "marinato" la scuola per un giorno o più nelle due settimane antecedenti i test Invalsi e il 41% ha detto di avere saltato alcune ore di lezione. Gli studenti che "saltano" la scuola in Italia hanno in media 31 punti in meno in scienze di quelli che frequentano regolarmente. Infine, l'Ocse valuta la performance in termini di equità nell'istruzione e in questo caso l'Italia è migliore della media internazionale. Solo il 10% delle variazioni della performance degli studenti è attribuibile alle differenze socio-economiche contro il 13% Ocse.

Nella Relazione di monitoraggio della Commissione europea 2016, si legge:

«La riforma della scuola del 2015 e l'introduzione di un sistema nazionale di valutazione delle scuole sono in fase di attuazione e potrebbero migliorare i risultati

scolastici. Pur mantenendosi al di sopra della media UE, il tasso di abbandono scolastico sta costantemente diminuendo. La partecipazione all'educazione della prima infanzia è elevata tra i bambini di età compresa tra i quattro e i sei anni. Si presta una maggiore attenzione alla qualità dell'istruzione superiore e il quadro per l'assegnazione dei finanziamenti pubblici alle università è notevolmente migliorato negli ultimi anni. L'Italia ha il più basso tasso d'istruzione terziaria dell'UE per i giovani di età compresa tra i 30 e i 34 anni. Il sistema d'istruzione superiore è sotto finanziato e caratterizzato dall'invecchiamento e dalla diminuzione del personale docente. La transizione dall'istruzione al mercato del lavoro è difficile, anche per le persone altamente qualificate. In tale contesto si verifica il cosiddetto fenomeno della "fuga di cervelli"» (UE, 2016, p. 20).

Utilizzando un diverso indicatore, la rivista *Tuttoscuola* propone un quadro molto più allarmante:

«Per l'anno scolastico in corso, a fronte di 610.468 studenti iscritti in classe prima nel 2012-13, risultano iscritti in quinta 456.038 studenti (dati Miur). Si sono dispersi lungo il percorso nella secondaria superiore statale 154.430 ragazzi, con un tasso di dispersione del 25,3%» (newsletter 6 marzo 2017).

Come si può rilevare, quando si parla di dispersione scolastica, i dati sono sempre contrastanti!

A parziale spiegazione di tale discrepanza, è opportuno precisare che queste analisi non consentono di misurare quanti dei giovani che lasciano la scuola rientrano attraverso i percorsi di formazione professionale. Tale percentuale potrà essere misurata con certezza solo a seguito dell'effettiva integrazione dell'anagrafe nazionale degli studenti MIUR con le anagrafi delle Regioni e delle Province autonome. Risulta peraltro indifferibile la necessità di condividere un quadro unitario

di indicatori, assunto da tutti i Soggetti competenti, per definire in modo univoco l'entità della dispersione scolastica nonché politiche d'intervento calate nelle singole realtà territoriali: il contesto è, infatti, molto importante nella determinazione del successo formativo dei giovani e, di conseguenza, degli indici di dispersione scolastica.

Nel complesso, comunque, emerge come il grosso della dispersione si concentri nei primi anni delle scuole secondarie superiori e, in particolare, nel primo, interessando, in special modo, gli Istituti tecnici e professionali. Si conferma un maggior rischio di abbandono nelle aree del Mezzogiorno, con punte più elevate in Sardegna, Sicilia e Campania. Si rileva una forte differenza di genere, con i ragazzi a maggiore rischio rispetto alle ragazze. La dispersione colpisce, inoltre, maggiormente gli studenti di origine straniera rispetto quelli italiani, nella scuola secondaria sia di primo sia di secondo grado. Gli stranieri nati all'estero sembrano vivere una situazione di maggiore difficoltà rispetto agli stranieri di seconda generazione (MIUR, 2013).

L'urgenza di intervenire è innegabile a fronte dei dati sull'entità del fenomeno, che, sebbene in diminuzione, rimangono significativi e, soprattutto, disegnano un Paese a macchia di leopardo, segnalando, già nella nuda realtà dei numeri, l'esigenza di interventi più efficaci di orientamento degli studenti che, probabilmente, nella scelta del ciclo secondario, o per mancanza di corrette informazioni o per una imprecisa analisi delle proprie attitudini e motivazioni, scelgono un corso di studi che si rivela inadeguato.

4. Per una possibile strategia nazionale contro la dispersione scolastica

Dalle riflessioni esposte emerge con forza l'importanza di definire un piano unitario di azioni, includente misure di prevenzione, intervento e compensazione, che non riguardi solo i sistemi di istruzione e formazione, ma

coinvolga la globalità delle politiche socio-economiche, come sottolineato nella Raccomandazione UE del 2011 e nell'Indagine sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica (Camera dei Deputati, 2014).

Gli elementi chiave di un Piano nazionale integrato comprendono:

- a. governance, sistema di cooperazione e rete;
- b. messa a sistema, completamento raccolta dei dati e monitoraggio;
- c. formazione unitaria e integrata del personale coinvolto nel piano di azioni;
- d. metodologie didattiche attraenti e flessibile organizzazione del tempo formativo.

4.1 Governance, sistema di cooperazione e rete

Il contrasto alla dispersione scolastica vede coinvolte competenze plurime e responsabilità diversificate, richiedendo da parte delle Istituzioni interessate un impegno condiviso e coordinato a più livelli, da quello nazionale a quello territoriale.

Per quanto riguarda il livello nazionale, la collaborazione interistituzionale tra Stato (MIUR, MLPS, MEF), Regioni, Province autonome e coordinamento delle Regioni, UPI e ANCI può avvenire attraverso:

- l'istituzione di un Gruppo di lavoro interistituzionale, cui sia affidato il compito di rendere operativo il Piano nazionale (triennale) contro la dispersione scolastica e di monitorare lo sviluppo delle azioni e la loro coerenza rispetto agli obiettivi fissati;
- la definizione, da parte di ciascun Soggetto istituzionale, di specifiche priorità aderenti al proprio ambito di competenza, da condividere e da adottare di concerto con gli altri soggetti coinvolti;
- la partecipazione degli organismi tecnici e istituzionali (Coordinamento della IX Commissione degli Assessori regionali, Uffici Scolastici Regionali per quanto attiene alle azioni sviluppate a livello locale, Parti sociali, Associazioni di famiglie e studenti).

Nel maggio 2017 è stata effettivamente costituita una “cabina di regia sulla dispersione scolastica”, presieduta dal Ministro dell'istruzione e composta da rappresentanti del Ministero, dell'ANCI, dell'UPI, delle Regioni, del Ministero del Lavoro, da alcuni esperti. In apertura dei lavori così si è espresso il Ministro:

«Su questo fronte servono interventi sistemici e di lungo termine, una metodologia d'azione condivisa e partecipata con un forte coinvolgimento dal basso che metta al centro le studentesse e gli studenti, le docenti e i docenti, le famiglie. Dobbiamo contrastare la dispersione e creare opportunità per chi abbandona i percorsi di istruzione» (MIUR, 2017).

A livello territoriale, gli Uffici Scolastici Regionali, le Regioni e le Province autonome, di concerto, nell'ambito delle priorità nazionali, hanno il compito di definire piani di intervento locali, programmare e coordinare gli interventi, in termini di prevenzione e recupero, secondo forme e modalità organizzative individuate dai tavoli decentrati, a ciò costituiti, favorendo il coinvolgimento attivo di tutti i soggetti istituzionali, sociali ed economici del territorio (Università, Enti locali, USR, Parti sociali).

È vero che la scuola ha una forte responsabilità rispetto al successo o all'insuccesso formativo di ogni persona, tuttavia è anche vero che essa non può da sola intervenire sul minore/giovane in formazione isolatamente, ma deve coinvolgere tutti gli altri soggetti, a partire dai genitori attraverso un vero e proprio “patto di corresponsabilità educativa”.

Si tratta, infatti, di realizzare un'alleanza educativa con le famiglie al fine di condividere obiettivi comuni che favoriscano la maturazione della persona in termini di identità, autonomia, responsabilità, consapevolezza, nel rispetto dei diversi cicli (e fasi di età) del percorso formativo. Oltre che con le famiglie, per meglio sostenere i giovani nel piano di azioni di sostegno allo sviluppo e alla realizzazione della loro identità, l'alleanza va realizzata nel territorio con gli altri soggetti che intersecano

la vita dei giovani e che possono contribuire al loro sviluppo in una direzione condivisa, in uno sforzo congiunto e coeso e attraverso modalità anche non formali.

Il coordinamento di Soggetti e Servizi è la strategia chiave per moltiplicare le opportunità per i nostri giovani, specie per quelli più fragili, di diventare autonomi e imparare ad orientarsi dentro e fuori le mura scolastiche. È importante, perciò, ricercare concrete sinergie tra tutti i soggetti che ruotano intorno ai giovani – centri per l’impiego, enti locali, associazioni, servizi socio-sanitari e del lavoro, tempo libero, università, ecc. – ma con una avvertenza: che il servizio da realizzare non sia una giustapposizione di azioni, ma la sintesi di un percorso condiviso, che nasca dalla presa in carico *in primis* della persona, del bisogno che manifesta e dei suoi sogni, da accompagnare attraverso il sostegno e lo sviluppo delle sue potenzialità ed attitudini. La rete che si va a costruire deve essere flessibile e non rigida, attivata come un “laboratorio” per la risoluzione di un problema: non presenta perciò una gerarchia tra i soggetti, ma agisce secondo un modello unitario e paritario in cui ciascuno parla lo stesso linguaggio e mette in gioco le proprie risorse, nel senso di una vera *community care*, per contribuire al ben-essere fisico e psichico della persona e rendere effettivo il diritto allo studio e al lavoro e, con essi, l’inclusione nella società attiva.

Il fine degli interventi formativi è, infatti, il ben-essere, inteso come uno stato psico-fisico di equilibrio della persona, che la mette in grado di definire autonomamente e responsabilmente il suo progetto di vita, sviluppando le capacità di scegliere liberamente e consapevolmente, riconoscere ed utilizzare efficacemente le proprie competenze, gestire il cambiamento mettendosi in gioco, rientrare in formazione dopo uno specifico intervento di ri-motivazione e supporto, proiettarsi con

spirito di iniziativa e intraprendenza verso scenari dotati di senso.

4.2 Messa a sistema, completamento raccolta dei dati e monitoraggio

Come è noto, il fenomeno dell’abbandono e le cifre della dispersione scolastica sono monitorati dal MIUR attraverso l’Anagrafe nazionale degli studenti. È peraltro auspicabile e necessaria la messa in atto di un sistema unitario ed integrato di raccolta dati, a partire da ciò che già esiste.

I dati dell’anagrafe studenti del MIUR che, in concomitanza con l’avvio di un Piano nazionale contro la dispersione scolastica, devono essere costantemente monitorati, sono:

- le assenze saltuarie e periodiche, specie nel corso dei primi anni della scolarizzazione (scuola dell’infanzia e scuola primaria), che spesso costituiscono i presupposti di futuri abbandoni e denotano una scarsa motivazione verso la scuola;
- l’età in cui avviene prevalentemente l’interruzione dei percorsi di istruzione e formazione, cioè il primo biennio delle scuole secondarie di 2° grado e, in particolare, degli Istituti tecnici e professionali;
- le differenze riguardo all’abbandono scolastico in base al genere, al livello di istruzione conseguito e al tipo di performance scolastica;
- il background di provenienza socio-economica dello studente che abbandona o è a rischio dispersione e le caratteristiche dell’ambiente in cui è inserito;
- l’appartenenza a minoranze etniche o linguistiche, con attenzione alla lingua madre dello studente.

In una prospettiva più ampia di analisi servirebbero studi longitudinali⁶ per indivi-

⁶ Negli USA il programma ECLS (Early Childhood Longitudinal Study) fornisce dati nazionali sullo status dei bambini alla nascita e in varie tappe successive, analizzando le correlazioni fra una serie di fattori. Nel Regno Unito esiste il CLS (Centre for Longitudinal Studies) che si occupa di analisi longitudinali di vario genere, tra cui i percorsi scolastici e i loro effetti sull’inserimento sociale e lavorativo (Schooling and other outcomes in youth and adulthood; Millennium Cohort Study).

duare sia i fattori determinanti sia gli esiti, non sempre necessariamente irreversibili, della dispersione scolastica: per quanto siano disponibili dati statistici sulle competenze degli adulti e dei lavoratori e la loro correlazione con i titoli di studio (Isfol, 2014), non appaiono presenti in Italia analisi longitudinali che si prolunghino oltre il periodo scolastico per individuare i successivi percorsi di inserimento sociale e occupazionale di chi non sia riuscito a conseguire un titolo di studio. Nel contesto dell'apprendimento permanente e del riconoscimento, previsto anche dalla normativa italiana, delle "competenze acquisite dalla persona in contesti formali, non formali o informali" (D. lgsn. 13/2013), sarebbe importante capire l'entità dei casi sia di mancato conseguimento delle competenze pur in presenza di un titolo di studio sia di acquisizione di competenze senza conseguimento di un corrispondente titolo.

Questi sono gli elementi chiave che è necessario individuare ad ogni livello, dal nazionale al territoriale, per monitorare l'andamento del fenomeno e l'impatto degli interventi messi in atto.

In particolare, quando diventerà completamente operativa l'integrazione tra l'anagrafe studenti del MIUR e delle Regioni, sarà finalmente efficace il dialogo e il confronto tra le rispettive fonti dei sistemi dell'istruzione e della formazione professionale, al fine di intercettare studenti usciti da ogni percorso d'istruzione e formazione e condurli al rientro volontario in formazione, anche al fine di superare il disallineamento tra le scelte dei giovani e le richieste del mercato del lavoro.

4.3 Formazione unitaria e integrata del personale coinvolto nel piano di azioni

La persona, alunno, studente, lavoratore, con la sua individualità e diversità è il centro della strategia anti-dispersione e costituisce il fulcro dell'impegno e dell'azione della scuola e dei soggetti del territorio. Al centro di ogni azione educativa è la persona con le sue specificità (età, genere, appartenenza sociale e

culturale, valori e aspirazioni personali) e il suo contesto di vita. A ciascuno, durante il percorso di crescita, maturazione e formazione, deve essere offerta l'opportunità di costruirsi competenze e sviluppare una progettualità personale sulla quale innestare scelte ragionate e consapevoli in ogni momento della vita.

Per questo è necessario investire sulla formazione di tutti gli operatori, docenti dei sistemi d'istruzione e formazione, perché siano in grado di accompagnare i giovani ad apprendere a scuola come agire e orientarsi in una società sempre più complessa e mutevole, con un bagaglio articolato di competenze. Nell'ottica della formazione dell'uomo e del cittadino, non si può più parlare di curriculum del singolo grado o ordine di istruzione, ma, pur nel rispetto delle specificità, bisogna che la scuola tutta si adoperi per lo sviluppo di un curriculum unitario, continuo, trasversale e verticale, che parta con l'inserimento del minore nella scuola dell'infanzia e prosegua, senza soluzioni di continuità, lungo tutto il percorso di crescita e di formazione dai 3 anni fino ai 18 e oltre, sostenendo lo sviluppo personale e professionale, attraverso cambiamenti, transizioni, passaggi, sfide, difficoltà, realizzazioni.

Ma quale formazione per prevenire la dispersione scolastica?

L'intento della strategia è definire piani di formazione e sostegno al processo di cambiamento che si vuole promuovere negli operatori, accostando la dimensione della conoscenza a quella della competenza, che si realizza facendo vivere allo studente situazioni in cui si misura con problemi reali, di cui deve delineare possibili soluzioni. A tale scopo sono necessari: la personalizzazione degli interventi e il coinvolgimento attivo dello studente; il ruolo di intermediazione e di supporto esercitato in modo consapevole dall'operatore interessato; la padronanza di competenze relazionali oltre che disciplinari; la didattica orientativa e laboratoriale.

La personalizzazione dell'apprendimento, il coinvolgimento attivo dello studente e l'apertura alla realtà esterna e alle sue esigenze

sono, infatti, le sole modalità in grado di garantire un apprendimento fondato e duraturo, lo sviluppo delle personali capacità e attitudini, la riflessione sugli errori, la comprensione di dove si sta andando e cosa si vuole perseguire. Centralità della persona significa promuovere il ruolo attivo del soggetto nei processi di conoscenza, proporre occasioni di apprendimento e scoperta a partire da compiti/problemi reali che nascono dall'esperienza, far cogliere il legame tra individuo e realtà, tra formazione e lavoro, favorire la valutazione basata sul processo e i prodotti realizzati. Il ruolo del docente/operatore diventa così di mediazione, sostegno, accompagnamento, stimolo e, all'occorrenza, di consulenza.

La progettazione degli interventi formativi, e quindi la formazione degli operatori, deve rispettare una sequenza in fasi, a partire dall'analisi dei bisogni del territorio e dei singoli studenti.

In particolare il docente, di qualunque ordine e grado di scuola, o un qualsiasi operatore, che voglia intervenire a favore dello sviluppo dell'identità della persona, deve cercare di capire chi è l'allievo che ha davanti, quali sono i suoi bisogni, quali sono i suoi sogni (o, se non ne ha, capire perché), quali sono i suoi modelli di azione, cioè in che modo comunica con gli altri, come interagisce, come apprende, quali i limiti e/o le difficoltà, chi sono i soggetti che ruotano intorno a lui e in che modo.

Fondamentale importanza riveste l'accoglienza, soprattutto quando lo studente entra per la prima volta in un nuovo contesto: il docente/operatore deve avvicinarsi alla persona in modo attento e flessibile, per comprendere come stabilire un efficace canale di comunicazione, che la faccia sentire accolta per quello che è e che contribuisca a creare quel clima di empatia e il *feeling* necessario per suscitare fiducia e apertura all'altro. Queste modalità sono strategiche e indispensabili con qualunque soggetto e in qualunque momento della vita scolastica e professionale per creare condivisione e disponibilità a darsi e mettersi in gioco e, di conseguenza, aprirsi all'apprendimento.

Un intervento attento e vigile di prevenzione e presidio sulle persone, specie su quelle che vivono delle chiare difficoltà o che manifestano maggiori fragilità, è determinante per favorire il dispiegarsi di condizioni favorevoli all'apprendimento, al rafforzamento della motivazione e, a seguire, all'inclusione sociale e lavorativa. Ogni azione educativa dovrà essere indirizzata ad accrescere la partecipazione della persona, attraverso attività in classe che ne favoriscano il protagonismo, al fine di mettere ciascuno in grado di far emergere le proprie capacità/attitudini, nel confronto aperto e leale con i pari.

4.4 Metodologie didattiche attraenti e flessibile organizzazione del tempo formativo

La didattica non può che essere attraente e vicina ai bisogni dei ragazzi, tramite l'operatività delle situazioni di apprendimento e la costruzione di percorsi centrati sul compito, dotati di senso e motivanti, ove l'aula scolastica è un "laboratorio", inteso sia come luogo fisico specificamente attrezzato, sia come momento in cui gli alunni progettano, costruiscono artefatti e manipolano materiali, prevedono, sperimentano, confrontano e discutono affiancati da un docente mediatore e guida. Questo modello costituisce lo strumento per attivare processi significativi di apprendimento a partire dal dato reale e oggettivo per poi passare alla riflessione teorica. La metodologia, applicabile a qualunque disciplina, parte dal dato dell'esperienza e del contesto dello studente, che, nel "laboratorio", impara ad indagare, analizzare, problematizzare, cogliere nessi di causa ed effetto, confrontare, selezionare, dedurre, ipotizzare, comunicare, decidere, ricavando informazioni, conoscenze, ma anche procedure e modelli cognitivi. Il laboratorio, ove lo studente è attore e protagonista, ha, inoltre, un forte valore orientante per il suo coniugare insieme sapere e saper fare, per il rendere concreto, reale ed efficace l'apprendimento. Infatti, attraverso le azioni e le decisioni messe in atto

in laboratorio, lo studente prende coscienza delle sue capacità, acquisisce competenze e sviluppa gradualmente il suo progetto di vita individuale e collettivo nel rispetto dei suoi desideri e delle sue attitudini e, soprattutto, accresce la sua motivazione, comprendendo, tramite la concreta sperimentazione, il valore dell'apprendimento e dei contenuti delle singole discipline rispetto alla vita: modalità questa per far acquisire alla persona quelle che appunto vengono definite *life skills*.

Se la didattica per competenze, l'orientamento formativo, la continuità costituiscono le strategie generali di prevenzione della dispersione scolastica, la cornice organizzativa che le rende possibili implica due elementi di fondamentale rilievo: l'alleanza educativa con il territorio, tramite accordi di rete; la formazione in servizio degli insegnanti, realizzata anch'essa in modo condiviso, riflessivo e laboratoriale, partendo dall'analisi del contesto scolastico e dall'autovalutazione della propria azione didattica, per arrivare alla co-progettazione dei percorsi e dei relativi strumenti.

Una rete di prevenzione (ma poi anche di eventuale intervento) della dispersione scolastica dovrebbe contemplare, in senso verticale, la presenza di scuole di diverso grado, inclusa la scuola dell'infanzia, al fine di garantire l'accompagnamento in continuità; in senso orizzontale, gli enti pubblici, con particolare riguardo al Comune e ai Servizi Sociali, e le associazioni educative del territorio di riferimento, ivi comprese ovviamente associazioni o gruppi di genitori. Ma il rapporto con le famiglie, nel quadro di un patto formativo, è ben più ampio e continuo di quello previsto all'interno della rete, con particolare riguardo alla scuola dell'infanzia e a tutto il percorso dell'obbligo. Senza un'efficace alleanza fra scuola e famiglia, prevenzione e contrasto della dispersione diventano molto più difficili. Al di là dei consueti colloqui con i genitori, si rivelano produttivi i seguenti interventi: presentazioni dei traguardi di competenze e delle progettazioni didattiche all'inizio di ogni percorso di studi, ma anche di "prodotti" particolarmente significativi realizzati

dagli studenti; coinvolgimento nelle attività di orientamento, sia con presentazioni rivolte a gruppi di genitori, soprattutto a partire dalle classi seconde delle "medie", sia con colloqui individuali, sia infine con la collaborazione diretta nelle classi, per introdurre bambini e ragazzi fin dalla scuola primaria al mondo delle professioni rappresentate dai genitori; assemblee e/o *focus group* di confronto e proposta di fronte a particolari problemi del gruppo classe; alcuni specifici moduli di formazione condivisi con i docenti e guidati da esperti.

5. Misure d'attuazione del Piano Nazionale contro la dispersione scolastica

5.1 Misure di prevenzione

Sono tutte le misure tese ad evitare che si creino condizioni che possano portare alla dispersione, attraverso azioni di sistema (sintesi in Tab.1).

Le forme in cui si manifesta il disagio a scuola sono molteplici e spesso conducono o a percorsi formativi frammentati e poco significativi oppure all'abbandono senza aver completato gli studi e la formazione. Gli interventi da porre in atto, di conseguenza, non possono che essere differenziati e a vari livelli.

Contrastare il disagio formativo (dispersione e abbandono scolastico/universitario, ELET e NEET) è un'azione intrinseca del sistema d'istruzione, finalizzata a rafforzare le competenze trasversali e specifiche di ogni studente per sostenerne la motivazione e metterlo in grado di affrontare autonomi processi di scelta durante le transizioni scuola-scuola, scuola-formazione, scuola-università e scuola-lavoro.

Uno dei punti chiave degli interventi di prevenzione nella scuola come nella formazione professionale e nell'università è investire in un'istruzione di qualità fortemente integrata con le realtà economiche e sociali, sia pubbliche sia private del territorio, al fine di consolidare e rafforzare le reti già esistenti e favorire lo sviluppo e la nascita di stabili partenariati

a livello locale. Questo approccio richiede il rispetto delle seguenti fasi:

- impegno di tutti i soggetti a sostenere la diffusione in ogni territorio di asili nido e l'accesso alla scuola dell'infanzia di tutti i bambini, specie nelle Regioni del Sud e nelle isole, monitorando in ogni Istituto, statale o paritario o comunale, le assenze e le modalità di partecipazione, al fine di individuare precocemente problemi e difficoltà d'intervento;
- insegnamento flessibile e personalizzato, centrato sulla persona/studente e sui suoi bisogni;
- messa a punto di strumenti e modalità condivise per il monitoraggio del fenomeno delle assenze a scuola, possibile presupposto di un futuro abbandono e/o disagio;
- ottimizzazione dell'anagrafe studenti MIUR e integrazione delle diverse banche dati, ad uso dei soggetti competenti e delle scuole stesse;
- comparazione dei dati delle rilevazioni INVALSI a uso e consumo delle scuole per conoscere il livello di competenze dei propri studenti ed intervenire coerentemente per migliorarlo;
- impegno di ogni scuola per l'integrazione degli studenti stranieri o migranti e il supporto per l'apprendimento della lingua 2;
- proposte di formazione per i genitori, spesso impreparati a gestire rapporti e dialoghi efficaci con i figli;
- didattica orientativa/orientante in tutti i livelli di scuola e discipline per lo sviluppo delle competenze orientative di base e delle abilità trasversali comunicative, metacognitive, meta emozionali, life skills e competenze chiave di cittadinanza;
- potenziamento della collaborazione con il

mondo del lavoro, dell'associazionismo, del terzo settore nella progettazione e nella valutazione;

- sviluppo, all'interno dei percorsi scolastici e formativi, di esperienze imprenditoriali pratiche e concrete di attività autonoma (*start up*), sostenute da un sistema tutoriale attivato dalla scuola in collaborazione con i soggetti economici e imprenditoriali (es. Camere di Commercio), per sostenere lo spirito di iniziativa imprenditoriale dei giovani;
- creazione di laboratori di "*Career Management Skills (CMS)*"⁷ nei contesti scolastici con la presenza di imprenditori e professionisti;
- comparazione, selezione e condivisione nella scuola e nella formazione professionale di modelli di certificazione delle competenze acquisite (*CMS*) ai sensi del D.lgs. n. 13/2013;
- progettazione formativa di azioni di alternanza, stage e tirocini potenziando la loro funzione orientante nel curriculum formativo di tutte le scuole secondarie di secondo grado e, in qualche misura, anche in quelle di primo grado;
- promozione di una maggior diffusione dell'apprendistato, con adeguate azioni di informazione e sostegno alle strutture scolastiche e formative, alle imprese e ai giovani che scelgono questo percorso e alle loro famiglie;
- individuazione delle migliori pratiche sperimentate con successo sia con e per i ragazzi a rischio o fuoriusciti dal sistema sia con e per i ragazzi "plusdotati".

In particolare, il primo livello d'intervento deve coinvolgere tutti gli alunni e, contempo-

⁷ ELGPN TOOLS, n. 1 (European Lifelong Guidance Policy Network), così definisce le "Career Management Skills (CMS)": «Le CMS si riferiscono ad una serie di competenze che forniscono agli individui modi strutturati per raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare informazioni riguardo a se stessi, all'educazione e alla formazione professionale, nonché la capacità di prendere decisioni e affrontare efficacemente le transizioni. Costituiscono, quindi, un valore per l'individuo in termini di costruzione e attuazione del proprio progetto di vita, all'interno del quale il lavoro, sia come dipendente sia come lavoratore autonomo, occupa un posto centrale». (Stampato in italiano da Revelox, Roma, p. 21).

PRE-CONDIZIONI	APPROCCI	METODI	STRUMENTI	ESITI	MONITORAGGIO	
					studente	docenti
Reti verticali e orizzontali (alleanze nel territorio)	Didattica per competenze	Laboratori Interdisciplinarietà	Unità di apprendimento Presentazioni pubbliche (famiglie e territorio) ASL	Sviluppo di competenze Crescita di motivazione	Portfolio	Valutazione Certificazione
Rapporti con le famiglie (Patto educativo di corresponsabilità)						
Formazione insegnanti (nell'ambito delle reti, con modalità laboratoriali e progettualità condivise)	Continuità	Tutorato Consulenza Rapporti fra gradi di scuole e con il territorio Coinvolgimento genitori	Moduli accoglienza ASL	Iscrizioni al ciclo successivo o inserimento lavorativo		

Tab. 1 - Le misure di prevenzione.

raneamente, interessare la qualità dell'azione didattica e pervadere il "clima" della classe, che, come noto, può costituire un fattore di protezione nella misura in cui sia sereno, attraente, motivante. Avere buoni risultati, essere contenti di imparare, trovarsi bene nelle relazioni con i compagni e con gli insegnanti sono fattori che concorrono a rafforzare la vita scolastica dello studente.

Pertanto, a questo primo livello è necessaria una pianificazione annuale degli interventi con un'attenzione mirata alle forme della didattica ordinaria, cioè alle strategie utilizzate da ciascun docente per motivare gli studenti e per promuovere il loro apprendimento, al modello di gestione della classe, alle modalità di comunicazione e relazione con e tra i singoli alunni.

Dal punto di vista operativo, le dimensioni laboratoriali e interdisciplinari si concretizzano in unità di apprendimento, basate su varie combinazioni di *cooperative learning*, *peer to peer*, *problem solving*, lavoro individuale, utilizzo guidato delle nuove tecnologie, visite a realtà del territorio, collaborazioni di esperti. Nel triennio della secondaria di secondo grado, in tale ottica, particolare rilievo assume

l'alternanza scuola-lavoro, basata, come tutta la didattica per competenze, sulla circolarità fra teoria e prassi, fra dimensione curriculare ed esperienziale. Alle tante resistenze opposte in nome di una concezione umanistica della scuola dovrebbe bastare l'affermazione di Kant: «Non c'è dubbio che ogni nostra conoscenza incomincia con l'esperienza» (I^a ed. 1781, ed. it. 2005, p. 33).

La promozione delle competenze chiave di cittadinanza è anche la base dell'essenziale funzione orientativa della scuola, considerando che alcune competenze chiave, quali Imparare ad imparare, Comunicare, Acquisire ed interpretare l'informazione, Individuare collegamenti e relazioni, Collaborare e partecipare, sono pre-condizioni indispensabili per ogni azione di orientamento, altre, da Risolvere problemi e Progettare fino ad Agire in modo autonomo e responsabile, costituiscono il cuore di percorsi finalizzati alla costruzione dell'identità e alla capacità di operare scelte consapevoli per il proprio futuro. La didattica per competenze non può che essere una didattica intenzionalmente orientativa, che utilizza le discipline e tutte le azioni educative per sviluppare conoscenza di sé e del mondo,

atteggiamenti pro-attivi e progettuali. L'orientamento diventa così un'essenziale strategia contro la dispersione, sia declinandosi nelle scuole dell'infanzia e primaria in approcci educativi trasversali finalizzati alla consapevolezza di sé, alla collaborazione, alle prospettive temporali, socio-culturali e ambientali, sia articolandosi, negli Istituti secondari, in azioni più specifiche rivolte alla conoscenza dei percorsi di istruzione/formazione successivi e del mondo del lavoro, nonché alle scelte da compiere a conclusione della secondaria di primo e secondo grado.

L'importanza dell'orientamento nel contrasto alla dispersione scolastica è fortemente sottolineata dall'Indagine della Camera (2014, p. 11) ed è rilevata anche dagli esperti del MIUR, che per due anni hanno risposto alle richieste di studenti e genitori tramite il *form* previsto sul sito di orientamento del Ministero. Molti messaggi, sia di studenti sia di genitori, evidenziano un grande disorientamento di fronte alla scelta da compiere dopo le "medie" mentre parecchi studenti di varie classi delle "superiori" segnalano la loro insoddisfazione per l'indirizzo frequentato e la totale incertezza sulle alternative possibili. Interpretando i bisogni sottesi alle richieste, gli esperti incaricati dal MIUR, commentano:

«[...] questi studenti, universitari compresi, hanno bisogno non tanto di una generica informazione, spesso potenzialmente disorientante, quanto di una comunicazione mirata sui loro specifici bisogni e, soprattutto, di disponibilità e comprensione verso i loro problemi, di incoraggiamento sulla possibilità di affrontarli e superarli. La richiesta implicita è quella di tutorato e accompagnamento, che costituiscono compito e responsabilità dei docenti» (Ferraro *et al.*, 2016, pp. 155-56).

Come l'istruzione, anche l'orientamento deve essere di qualità, permanente e non finalizzato solo ai momenti di transizione, formativo piuttosto che meramente informativo, articolandosi quindi in didattica orientativa e attività di accompagnamento e consulenza, come previsto dalle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente (MIUR, 2014).

L'orientamento si intreccia con la continuità verticale, che dal Rapporto di monitoraggio dell'Indire, appare tra i dieci elementi essenziali risultati efficaci nei progetti realizzati. Per lavorare bene a livello preventivo, si afferma che «è imprescindibile un coinvolgimento della scuola dell'infanzia» e si suggeriscono le seguenti tipologie di azioni: «lo scambio tra scuole/docenti di ordini diversi; le visite nelle scuole anche assistendo alle lezioni; la peer education; l'apertura verso il mondo del lavoro» (INDIRE, 2016, p. 342).

Lo strumento che, per ogni studente, documenta le tappe significative nell'acquisizione di competenze e nel processo di orientamento è il portfolio⁸, supporto per la riflessione metacognitiva, per l'autovalutazione e la progettualità, quindi con valenza formativa di sostegno agli apprendimenti piuttosto che certificativa.

Da segnalare, infine, un aspetto complesso, cui si presta scarsa attenzione nella pratica delle scuole. La valutazione di risultato in termini di competenze e orientamento non dovrebbe limitarsi né al processo né alle certificazioni di tipo scolastico, ma basarsi su:

“[...] un monitoraggio degli esiti dei propri studenti nei successivi percorsi di studio o lavoro: le secondarie di primo grado verificando i risultati ottenuti nelle scuole superiori, le secondarie di secondo grado i risultati universitari o la situazione lavorativa” (Burba, 2014, p. 29).

⁸ Un'analisi approfondita sul portfolio si trova nel documento del CSA di Vicenza "Il portfolio dello studente. Percorso attraverso le pagine web", a cura di Olper B. disponibile al link www.istruzioneepadova.it/studenti/orientamento/Portfolio-dello-Studente.pdf

5.2 Misure di intervento

Sono le misure tese ad affrontare le difficoltà che emergono in fase iniziale perché non conducano a fenomeno di abbandono. Ci si riferisce ad azioni condotte dalla scuola e centrate sulla persona. Molte misure di prevenzione ritornano anche come misure di intervento nella Raccomandazione del Consiglio UE: la scuola come comunità di apprendimento, aperta e stimolante; sistemi di individuazione precoce del rischio; accordi di rete; formazione iniziale e in servizio degli insegnanti; attività extracurricolari (artistiche, culturali e sportive). Misure più specifiche per i singoli studenti a rischio di dispersione sono invece: la presenza di un supporto individuale (*mentor*) o di piccolo gruppo (*tutor*), con l'intervento di esperti, di membri della comunità o di coetanei in forma di *peer to peer*; individualizzazione dell'insegnamento calibrato sui bisogni e sulle caratteristiche dei soggetti a rischio; rafforzamento delle attività di orientamento e di consulenza; sostegno finanziario nelle situazioni di svantaggio economico (UE 2011/C 191/01, p. 6).

Gran parte di queste misure si colloca nei primi due anni delle scuole secondarie di 2° grado, nel nostro Paese un vero anello debole, che conduce una massa significativa di studenti ad uscire dal circuito di formazione. Tali percorsi accidentati sono spesso un evidente segno di disagio, che ha già radici nella prima scolarizzazione o, anche, una conseguenza di una scelta poco efficace, non coerente con i bisogni e le attitudini della persona, perciò non motivante.

Proprio al fine di evitare tali abbandoni, sempre molto traumatici, si propongono interventi con finalità ben precise.

5.2.1 Prevenzione del disagio, causa di abbandono scolastico

Come affermano Tabarelli e Pisanu:

«È esperienza comune il fatto che gli insegnanti in genere sappiano quali, tra i loro ragazzi, hanno problemi. Tuttavia

sono informazioni che rimangono “sapere individuale”, che, per essere generativo di progettualità, deve trasformarsi in “sapere collettivo”, attraverso un processo di documentazione che porta alla costruzione di un problema condiviso dal gruppo di docenti responsabili dei singoli percorsi formativi, generalmente il Consiglio di classe» (2013, p. 36).

Gli stessi autori rilevano che, dai dati di una ricerca condotta su tutte le scuole del secondo ciclo di istruzione della Provincia Autonoma di Trento, compresi i Centri di Formazione Professionale, sembra emergere «l'assenza di modalità coordinate di rilevazione in chiave di prevenzione dei fattori di rischio di abbandono» (p. 37). Paiono così essere confermati i nodi problematici delle difficoltà alla condivisione collegiale e alla documentazione, entrambe spesso percepite come adempimenti burocratici piuttosto che risorse, nella persistenza di una concezione individualistica dell'insegnamento.

La documentazione sistematica in sede collegiale degli indicatori è invece necessaria per incrociare diverse informazioni e diversi punti di osservazione, al fine di progettare in comune le misure più adeguate di intervento, che spesso richiedono previamente il confronto con i genitori e la consulenza di altri attori della rete. Fondamentale è il ruolo del Consiglio di classe che ha la possibilità di individuare elementi della carriera scolastica, quali ripetenze, debiti formativi, trasferimenti di scuola, basso rendimento, che presumibilmente hanno influenzato gli atteggiamenti dello studente nei confronti della scuola, e non solo. Se il problema si manifesta in comportamenti, ripetutamente segnalati nei verbali dei Consigli di classe, quali disattenzione, mancanza di interesse, tentativi di sfuggire alle verifiche, con esiti di mancato apprendimento e valutazioni negative, mentre non si ravvisa la presenza di altri fattori specifici attribuibili al contesto familiare e socio-culturale, si tratterà di progettare strategie di rinforzo dell'autostima e dell'autoefficacia, in

percorsi volti all'individuazione, da parte dello studente, dei propri stili cognitivi e attributivi, dei punti di forza e debolezza, utilizzando anche strumenti narrativi e autobiografici per riflettere metacognitivamente sulle dimensioni di passato, presente e futuro, e trasformare gradualmente la visione di sé e del mondo in senso positivo. Ogni progresso nell'apprendimento segna un avanzamento nel percorso; perciò è necessario far sperimentare a questi ragazzi modalità didattiche in cui possano attivamente esprimere capacità diverse da quelle richieste nella sequenza lezione frontale-studio individuale-verifica, prevedendo, ad es., laboratori del fare, tutoraggio fra pari, utilizzo guidato e finalizzato delle nuove tecnologie. Ciò non significa abbassare i livelli, rinunciando allo sviluppo del pensiero astratto, ma renderne possibile la graduale acquisizione tramite un percorso capace di mobilitare interesse e motivazione: riflessioni sulle esperienze compiute tramite diari di bordo, blog, presentazioni, glossari, strumenti di autovalutazione costituiranno poi le modalità per lo sviluppo di competenze logiche e linguistiche, oltre a quelle tecnico-professionali.

Se, invece, in presenza o meno di difficoltà di apprendimento, i comportamenti più frequentemente rilevati sono relativi all'infrazione di regole scolastiche e sociali, configurando in casi estremi anche ipotesi di reato, non rappresentano misure adeguate di contrasto né i veri e propri provvedimenti di sospensione dalle lezioni né l'invenzione dell'ossimorica "sospensione con obbligo di frequenza", che denuncia linguisticamente l'intrinseca contraddittorietà.

Secondo una ricerca statunitense presentata in un convegno dell'Associazione Docenti Italiani (ADI, 2013), le sospensioni, oltre a rinforzare i comportamenti indesiderati, fanno aumentare la dispersione e i tassi di abbandono.

Il Rapporto INVALSI su "I processi e il funzionamento delle scuole" (2016), presentando i dati sulle sospensioni nelle scuole secondarie di primo (circa 1%) e secondo grado (4,2% nel primo anno con percentuali decrescenti

nei successivi), sottolinea l'importanza di percorsi educativi piuttosto che autoritari, in accordo con quanto previsto dallo Statuto delle studentesse e degli studenti (DPR. n° 249/1998 e s.m.).

Di fronte a comportamenti degli studenti, che denunciano la mancata acquisizione di una cultura della legalità e del rispetto reciproco, il Consiglio di classe, oltre a prevedere interventi e progetti interni alla comunità scolastica anche con la presenza di esperti, dovrebbe attivare, in coerenza con l'art. 4 dello Statuto delle studentesse e degli studenti, percorsi educativi, tramite attività di natura sociale e culturale. Anche in questo campo esistono già pratiche consolidate, attraverso accordi di rete con il mondo del volontariato: in Piemonte, dal 2008 al 2017, 1.200 studenti hanno scambiato la sospensione dalle lezioni a scuola con il volontariato, in base a progetti personalizzati condivisi dal Consiglio di classe (La Stampa, 2017). Nelle Marche sono stati recentemente siglati protocolli d'intesa fra alcuni Istituti e molti enti del volontariato, sia al fine più generale di promuovere i valori della solidarietà, sia per proporre alternative di tipo educativo alle sospensioni.

Afferma Anna Maria Marinai, dirigente dell'Istituto Benelli di Pesaro:

«Anche nel nostro Istituto c'è una certa presenza di studenti con sanzioni disciplinari, ma abbiamo sperimentato che allontanarli da scuola, con la sospensione, o impiegarli in lavori socialmente utili può essere ancora più dannoso, perché genera rabbia o espone i ragazzi coinvolti alla gogna degli altri compagni. Invece, inserirli nelle realtà del volontariato aiuta a favorire la loro crescita personale, ed ha un duplice effetto benefico, perché gli studenti che vivono quest'esperienza poi diventano 'semi' all'interno delle loro classi, trasmettendone l'entusiasmo. Non è un caso che il percorso di questo accordo è stato condiviso anche dagli studenti, attraverso i rappresentanti d'Istituto» (CSV Marche, 2017).

Anche nel secondo biennio e ultimo anno delle “superiori”, rimane importante il coinvolgimento delle famiglie, come sottolinea in vari passaggi la Guida Operativa sull’alternanza (MIUR, 2015): comunicazione e confronto sui progetti, consenso dei genitori per i minorenni, secondo quanto già previsto dal Patto educativo di corresponsabilità.

Tale coinvolgimento delle famiglie è essenziale, poiché diverse sono le cause e le forme in cui si manifesta il disagio a scuola. Una forte corresponsabilità educativa tra genitori e scuola è necessaria e va rafforzata anche con interventi specifici di sostegno alla genitorialità, che oggi si presenta sempre più spesso incapace di leggere i bisogni dei figli e di sostenerli nel cammino di una crescita autonoma e consapevole, attraverso una chiara identificazione e condivisione di valori e disvalori. Sono da favorire, pertanto, nella scuola sia percorsi formativi destinati specificamente ai genitori e alla loro corresponsabilizzazione attiva nel percorso formativo sia percorsi destinati agli studenti, in piccoli gruppi e *ad personam*, finalizzati a recuperare le lacune formative e a favorire il pieno reintegro nel processo formativo della classe con attenzione mirata al recupero della motivazione. Contemporaneamente vanno previsti anche interventi destinati a tutta la classe, finalizzati all’adozione di comportamenti responsabili riguardo all’alimentazione, all’uso di alcolici e fumo, all’organizzazione del tempo e della propria giornata, al metodo di studio ecc.

Considerata la fragilità e le difficoltà degli studenti a rischio, saranno necessarie anche azioni personalizzate di orientamento e/o di ri-orientamento per piccoli gruppi, per la definizione del progetto di vita di ciascuno e per favorire l’acquisizione di una progettualità individuale.

Talvolta i ragazzi si accorgono di aver effettuato una scelta incoerente con i propri interessi e attitudini quando già frequentano il secondo biennio delle “superiori”, incontrando difficoltà crescenti proprio nelle discipline caratterizzanti l’indirizzo (Ferraro *et al.*, 2016, pp. 153-154). Mentre, ancora all’inizio della

terza classe e soltanto in alcune ipotesi di passaggio, può essere possibile un cambio d’indirizzo, per studenti di classi quarte si propongono difficoltà spesso insormontabili: va verificato, anzitutto, se si tratta davvero di un problema relativo al tipo di indirizzo o, piuttosto, come spesso accade, di un più generale senso di inadeguatezza e di difficoltà di apprendimento, da affrontare con un percorso di rinforzo personalizzato. Analoga considerazione può essere proposta per gli studenti che effettivamente, soprattutto negli indirizzi dell’istruzione tecnica, scoprono troppo tardi le loro reali aspirazioni ed attitudini, appassionandosi a discipline che non rappresentano l’asse portante del curriculum e provando invece scarso interesse per quelle più caratterizzanti: vanno incentivati a concludere positivamente il loro percorso, valorizzando gli interessi e le competenze di cui danno prova, e accompagnati nelle scelte post-diploma, spesso verso indirizzi universitari molto diversi da quelli più coerenti con quello frequentato.

Se reti e protocolli fra Istituti di diverso ordine costituiscono condizioni positive per gestire i non facili passaggi fra scuole diverse, in taluni casi si tratta di affrontare resistenze e stereotipi di genitori, che hanno proiettato su figli ancora incerti rispetto alle scelte per il futuro, le proprie aspettative di tipo formativo e professionale. Un tutor per l’orientamento in ogni Consiglio di classe, destinato negli ultimi anni delle superiori ad occuparsi anche dei percorsi di alternanza, rappresenterebbe un anello importante del sistema di orientamento scolastico, interfacciandosi fra le varie componenti della classe (studenti, docenti e famiglie), da un lato, e l’equipe responsabile dell’orientamento a livello di Istituto, dall’altro.

Tali azioni individuali o per piccoli gruppi andrebbero affiancate ad altre destinate all’intera platea degli studenti, centrate sul tema dell’orientamento alla scelta, con particolare attenzione al passaggio dalla terza media al primo biennio delle scuole “superiori”, e con l’attivazione di percorsi laboratoriali, progettati in base alle specifiche esigenze degli studenti coinvolti, di accoglienza e tutorato (anche di

peer guidance), specie nella prima classe delle secondarie di 2° grado, finalizzati a far riflettere sulla scelta compiuta e, eventualmente, a rivederla.

Attività sportive, ricreative, artistiche, culturali, di ampliamento dell'offerta formativa, anche in orario extracurricolare, vanno previste ed organizzate nell'ambito della progettazione educativa al fine di facilitare negli studenti percorsi di conoscenza di sé e di rafforzamento dell'identità.

5.2.2 Sviluppo delle competenze di base, trasversali o life skills e potenziamento delle TIC

Anche queste azioni prevedono interventi per piccoli gruppi, destinati a potenziare e rafforzare la persona in difficoltà.

Per lo sviluppo delle competenze trasversali è necessario un potenziamento nelle discipline di "base" (italiano, matematica, inglese, scienze), finalizzato alla conoscenza e comprensione delle strutture linguistiche, degli elementi fondamentali della matematica e del metodo scientifico, e alle capacità di comunicazione e relazione efficace sia con i coetanei sia con gli adulti. Un impegno di tutti i docenti di tutte le discipline e di tutti i livelli è richiesto per assicurare l'acquisizione di queste competenze, le sole in grado di favorire la maturazione di persone autonome, consapevoli, responsabili, in grado di scegliere e decidere, di cambiare, quando necessario, di affrontare in modo resiliente situazioni di stress.

Riguardo al potenziamento delle tecnologie (TIC), possono essere utili azioni di didattica 2.0 per superare il *digital divide*, presente anche fra i ragazzi (Save the Children, 2015), ma soprattutto per rendere i "nativi digitali" navigatori consapevoli e critici della rete, capaci di decodificare i messaggi, individuare e selezionare le fonti, distinguere i fatti dalle opinioni, rispettare la *netiquette*, riconoscere le *fake news*, comunicare efficacemente tramite gli strumenti digitali. Una vera competenza digitale implica, infatti, non una semplice padronanza di tecniche, ma un sistema coerente di saperi,

una visione del mondo, un approccio critico e capacità etico-sociali. Come afferma Calvani, non sono le tecnologie ma le metodologie e la necessaria mediazione dell'insegnante, che fanno la differenza negli apprendimenti:

«Una ristrutturazione significativa degli schemi cognitivi può anche avvenire ma ciò non accade quasi mai con un semplice contatto con le tecnologie; occorre aver attivato adeguate preconcoscenze nella mente degli allievi, un ambiente propizio, ed un educatore che sappia regolare il compito riducendo il carico cognitivo estraneo e mantenendo alto il carico cognitivo rilevante» (Calvani 2009, p. 14).

5.2.3 Integrazione degli alunni di cittadinanza non italiana

Un'attenzione particolare meritano gli alunni con cittadinanza non italiana, il cui rischio potenziale di dispersione e abbandono è elevato.

Per intervenire a favore di questa utenza a rischio è indispensabile che i docenti operino su un doppio versante, cioè con azioni destinate a questi alunni in maniera specifica e con azioni destinate all'intera classe, finalizzate a creare un clima di solidarietà, di accoglienza, di accettazione della diversità, di incontro di lingue e culture, di rispetto dell'altro e delle sue usanze, cioè di attività di promozione e sostegno dell'interculturalità.

Tra le attività destinate a questi alunni vanno curate in particolare la fase dell'accoglienza, con interventi di informazione finalizzati a facilitare la comunicazione e l'inserimento nella classe anche sul piano relazionale ed emotivo, e interventi di potenziamento dell'italiano Lingua 2.

Anche in questo caso è strategico il coinvolgimento dei genitori come co-protagonisti della progettazione educativa.

Particolare attenzione va rivolta ai percorsi triennali dell'istruzione e formazione professionale, che è possibile seguire presso le agenzie formative accreditate dalle Regioni o gli Istituti

professionali di Stato in regime di sussidiarietà integrativa o complementare. Il sistema d'istruzione e formazione professionale fa capo al Ministero del Lavoro e costa ben 189 milioni di euro l'anno. Poiché i dati ci dicono che tale sistema non incontra i bisogni di formazione, sarebbe opportuno prevedere un impegno interistituzionale a supporto di questa offerta formativa con l'intento di garantire uguali standard di servizio e di qualità in ogni regione, ma soprattutto l'erogazione di corsi che si intreccino con i bisogni dell'utenza, che valorizzino l'esperienza di lavoro, favorendo l'apprendistato, gli stage in azienda, i tirocini formativi, quali strumenti di lotta contro la dispersione. Affinché tali misure vadano a buon fine, le scuole, in partnership con il territorio, devono ampliare la loro apertura, al di là dell'orario curricolare, per consentire attività di arricchimento e/o di compensazione per gli studenti, in interazione con gli enti di formazione, con le famiglie e gli enti locali.

Le condizioni da seguire perché gli interventi abbiano successo riguardano:

- la disponibilità del Consiglio di classe a farsene carico, con un supporto nella progettazione e realizzazione di percorsi personalizzati;

- la possibilità per i docenti di inserire nel loro impegno professionale quotidiano ore da dedicare all'accompagnamento individuale e ad attività laboratoriali. La realizzazione dell'organico funzionale delle scuole, di cui alla legge n° 107/2015, può facilitare e rendere possibili tali interventi;
- la presenza nella rete scolastica di figure esterne, in qualità di esperti, per il supporto personale a questa tipologia di studenti e per la realizzazione dei laboratori.

Anche queste misure d'intervento nella scuola e nella formazione, che capovolgono l'assetto didattico finora seguito, vanno accompagnate con un percorso di formazione dei docenti delle scuole e della formazione professionale, per mettere in grado ogni operatore di leggere e interpretare i bisogni dello studente, di favorire l'inserimento di figure di docenti tutor a guida e sostegno del percorso di apprendimento, di personalizzare e diversificare l'insegnamento in base ai bisogni degli studenti, di padroneggiare metodologie attive, laboratoriali e cooperative, basate su dati di realtà, di finalizzare l'insegnamento di ogni tema o disciplina in termini orientativi, come la Tab. 2 suggerisce.

PRE-CONDIZIONI	NODO PRINCIPALE DELLA RETE	COMPITI	METODI E STRUMENTI
<p>Reti verticali e orizzontali (alleanze nel territorio)</p> <p>Rapporti con le famiglie (Patto educativo di corresponsabilità)</p> <p>Formazione insegnanti (nell'ambito delle reti, con modalità laboratoriali e progettualità condivisa)</p>	<p>Consiglio di classe</p> <p>Tutor di orientamento in ogni Consiglio di classe</p>	<p>1. Individuare precocemente i sintomi di rischio in base a indicatori stabiliti dalla rete</p> <p>2. Definire caratteristiche e fattori delle situazioni di rischio</p> <p>3. Coinvolgere genitori ed esperti per progettare gli interventi</p> <p>4. Realizzare gli interventi specifici</p> <p>5. Monitorare il processo e valutare i risultati</p>	<p>1. Problemi scolastici: percorsi di riflessione su stili cognitivi e attributivi, esperienze laboratoriali tramite lavori di gruppo, peer to peer, TIC, diari di bordo, presentazioni, glossari...</p> <p>2. Problemi disciplinari e comportamenti anti-sociali: percorsi e progetti educativi interni ed esterni alla scuola con impegno in attività di volontariato</p> <p>3. Consulenza individuale per orientamento e ri-orientamento anche nei confronti dei genitori (protocolli fra scuole)</p> <p>4. Problemi economici e/o contesti familiari gravemente negativi: attivazione dei servizi esterni</p>

Tab. 2 - Le misure di intervento.

5.3 Misure di compensazione

Si tratta di percorsi di seconda occasione destinati a giovani fuorusciti dal circuito scolastico e formativo, finalizzati al loro recupero sociale e reintegro in formazione. In questo ambito rientrano: le scuole cosiddette di seconda opportunità; i reinserimenti, anche tramite corsi di recupero, nel sistema generale di istruzione e formazione; la certificazione delle competenze comunque acquisite, sia nella formazione precedente sia in contesti non formali o informali; il sostegno individuale di tipo sociale, finanziario, educativo e psicologico.

Anche in questo caso, strategico risulta il modello formativo del docente. Per recuperare uno studente alla formazione, è importante un intervento centrato sulla persona e sui suoi bisogni, una figura di docente tutor e guida, un uso strumentale della disciplina, metodi di insegnamento coinvolgenti e basati su compiti di realtà, avvertiti come tali dalla persona/studente, un ruolo attivo dello studente sin dalla progettazione, lo sviluppo delle competenze trasversali, che favoriscono lo sviluppo del proprio progetto di vita, in termini di autonomia, decisione e responsabilità. Anche e soprattutto per i giovani fuorusciti dal sistema formativo è strategico il ruolo di sostegno e di cura della "rete" territoriale, con particolare riferimento alla collaborazione con le associazioni che operano nei territori a stretto contatto con le scuole e che hanno nella loro *mission* il recupero del disagio formativo e sociale dei giovani.

In particolare, va dato impulso e sostegno ad azioni formative e professionalizzanti per adulti finalizzate al recupero dell'istruzione di base, al conseguimento di qualifica/diploma professionale e alla riqualificazione delle competenze.

Per quanto riguarda la scuola, particolare impulso e sostegno va dato ai CPIA (Centri territoriali per l'istruzione degli adulti), titolari di corsi di alfabetizzazione, di italiano Lingua 2 per gli stranieri, ma soprattutto di corsi per il conseguimento del diploma di 1° e 2°

grado, oltremodo importanti oggi, in quanto ad essi fanno riferimento molti ragazzi espulsi dal sistema scolastico che vogliono rientrare in formazione, recuperando il tempo perduto. Nei percorsi sono previsti: attività di accoglienza e di orientamento, finalizzate alla definizione del "Patto formativo individuale"; riconoscimento dei crediti comunque acquisiti dallo studente, dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti; monte ore complessivo pari al 70% di quello dei corrispondenti corsi di studio ordinari; fruizione a distanza di una parte del percorso.

In questo quadro di riferimento, un compito delle scuole secondarie "ordinarie" sia di primo che di secondo grado, contemplato in un sistema di orientamento permanente e inclusivo, è quello di fornire agli studenti che si ritirano o comunque manifestano rischi di abbandono scolastico, adeguate informazioni sui CPIA, poco conosciuti dall'opinione pubblica, sostenendo ogni possibilità di rientro in formazione.

5.3.1 Azioni di recupero sociale e formativo negli istituti penitenziari per minori e per adulti

Un rinnovamento andrebbe previsto anche per i corsi erogati negli istituti penitenziari per adulti e per minori "ristretti", attraverso una ridefinizione dell'offerta formativa, potenziando il collegamento con il mondo del lavoro e della formazione professionale, e prevedendo la certificazione delle competenze e l'utilizzo del portfolio anche in caso di trasferimenti in corso d'anno. Questa esigenza deriva da una ricognizione quantitativa e qualitativa (MIUR, 2014), effettuata all'interno degli Istituti di pena, congiuntamente sul versante scuola e sul versante giustizia, finalizzata a verificare i bisogni formativi dei docenti, degli operatori giudiziari e degli adulti e minori "ristretti", e a ridisegnare sia l'offerta formativa in carcere sia il raccordo tra l'intervento scolastico e quello giudiziario per un reale ed efficace reintegro della persona nella società.

5.3.2 Le scuole di seconda opportunità

Si tratta di percorsi sperimentali finalizzati al conseguimento della “licenza media” e all’accompagnamento-orientamento verso l’istruzione di secondo grado, con l’acquisizione almeno di una qualifica professionale, realizzati, con il sostegno dello Stato e degli Enti Locali, da varie organizzazioni del privato sociale e da scuole paritarie di ispirazione cattolica.

Diversamente dalla scuola di prima opportunità, non si tratta di:

«una modalità ‘obbligata’ di formazione dentro un *iter* scolastico istituzionale, né è una scuola dell’obbligo di altro tipo. [...] La scuola della seconda occasione invece si fonda sulla volontarietà, cioè sopra un *accordo*, una *promessa* o *patto* non più implicito ma dichiarato, che ne sancisce l’avvio e che la connota di nuovo senso. [...] Luogo educativo e di riconoscimento sociale degli apprendimenti e delle potenzialità, in questa scuola i ragazzi riscoprono e accreditano quel che sanno, lo rafforzano sulla base di interessi e prospettive maturati nell’*extra*-scuola e apprendono saperi per la cittadinanza attiva e un saper fare con esiti formativi addizionali rispetto a quello che già hanno imparato fuori dalla scuola e dalla formazione» (a cura di Brighenti E., 2006, pp. 29-30).

Tra i principali progetti ricordiamo, in particolare: “Provaci ancora Sam” (dal 1989 a Torino); “Progetti Ponte” (dal 2000 a Trento); “Icaro... ma non troppo” (dal 1998 a Verona, dal 2000 a Reggio Emilia); “La scuola della seconda opportunità” (dal 1997 a Roma); “Chance-Maestri di strada” (dal 1998 a Napoli). Tutti i percorsi sono caratterizzati dal lavoro interprofessionale e in rete con il territorio, dalla flessibilità organizzativa, dalla volontarietà dell’adesione sulla base di un patto formativo, dalla laboratorialità e personalizzazione del percorso, dal tutoraggio.

In queste azioni è fondamentale il ruolo delle associazioni e del privato sociale, che

devono intervenire in un’ottica di rete e in pieno raccordo e sinergia con i docenti delle scuole del territorio. Anche gli itinerari di formazione dovrebbero essere rivolti in modo congiunto e integrato a docenti, maestri di strada, educatori ed esperti di supporto, al fine di favorire la diffusione e la condivisione di metodologie didattiche e approcci funzionali a motivare e coinvolgere l’utenza adulta o minore ma comunque fuori dal circuito scolastico.

I due sistemi, quello istituzionale dell’istruzione e quello sperimentale dei percorsi di seconda occasione, devono conoscersi e integrarsi e, in particolare, fra i due circuiti devono essere strutturati rapporti costanti sia per il monitoraggio degli studenti a rischio e lo scambio di informazioni, sia per la condivisione di pratiche e modelli, come suggerito dal documento “Crescere in coesione” nel quale si dedica un intero capitolo alle scuole di seconda opportunità (MIUR, 2013, pp. 28-38).

Anche e soprattutto in questo settore si ripropone l’esigenza di costituire una rete territoriale fra Scuola, famiglie, agenzie educative, enti locali, imprese, mondo del lavoro, esperti, per progettare e realizzare interventi personalizzati con individuazione chiara delle tappe, delle metodologie di approccio, delle modalità di monitoraggio, degli esiti attesi e conseguiti. È strategico, in questi casi, utilizzare la didattica per competenze, inserire come efficace strumento di autovalutazione e di orientamento il portfolio o l’e-portfolio, prevedere la certificazione anche di porzioni di competenze, utilizzare largamente l’alternanza scuola- lavoro e l’apprendistato per favorire il pieno reintegro in formazione. Il coinvolgimento attivo della persona nel processo, la conquista dell’auto-consapevolezza rispetto al percorso avviato, l’abitudine a leggere dentro se stessi e ad accettarsi sono elementi indispensabili di una crescita di maturazione e responsabilizzazione rispetto al presente e al futuro da disegnare.

Il modello d’intervento a rete integrata prevede:

- l’inserimento in un gruppo ristretto di apprendimento che permetta l’interazione

faccia a faccia tra docenti e giovani e la modulazione degli interventi didattici sulla base dei bisogni e delle caratteristiche della persona;

- la presenza nella scuola di un operatore con funzione di *tutor* o *mentor* in funzione di guida e collegamento tra scuola, famiglia e territorio;
- la compresenza all'interno del gruppo di apprendimento della figura del docente e dell'educatore o dell'esperto;
- l'utilizzo di metodologie attive, attraenti, coinvolgenti, laboratoriali, centrate su esperienze di realtà e sui bisogni delle persone;
- ampio coinvolgimento delle imprese e del mondo del lavoro, con una corresponsabilizzazione nella progettazione dell'intervento e con la messa in atto di un efficace modello scuola-lavoro, che favorisca il recupero e l'acquisizione di competenze attraverso il coinvolgimento diretto in esperienze professionali.

Il rapporto con la realtà del territorio e con il mondo del lavoro, oltre ad avere una forte valenza per la persona e per il recupero della sua autostima e motivazione e, quindi, per il recupero dell'abbandono scolastico, è essenziale per prevenire gravi forme di devianza sociale e di esclusione, quasi sempre poi senza ritorno.

Uno sguardo, infine, va rivolto agli interventi che si posizionano trasversalmente rispetto alle tre tipologie sopra elencate (preventive, d'intervento, compensative e "di seconda opportunità"). Tali interventi, finalizzati al rafforzamento dell'incisività dell'intero sistema dell'istruzione rispetto al fenomeno della dispersione scolastica, si propongono il miglioramento dell'efficacia delle singole azioni, fornendo a ciascuno degli attori le leve più adeguate per l'esercizio della propria funzione:

- ai docenti ed educatori, la formazione e l'aggiornamento sulle metodologie più efficaci per i target da trattare;
- ai Dirigenti Scolastici delle Istituzioni Sco-

lastiche e agli organi collegiali responsabili della programmazione dell'offerta formativa, nonché agli enti della formazione professionale, l'accesso ai dati dell'anagrafe e degli esiti delle valutazioni sulle competenze, lo sviluppo di approcci, modelli e prototipi di intervento differenziati da adottare in contesti e situazioni soggettive diverse;

- al MIUR e alle Direzioni Regionali competenti in materia di istruzione e formazione professionale, gli strumenti di supporto alle decisioni e alla *governance* multilivello, primo tra tutti l'utilizzo del patrimonio di informazioni che sarà garantito dall'"Anagrafe dello studente" nella sua evoluzione verso il modello della piattaforma unica perfettamente interoperabile, fruibile da parte di tutti ed arricchita delle funzionalità di *business object* che consentiranno di accrescere l'utilità delle informazioni in essa contenute.

6. Conclusioni e questioni aperte

Una strategia globale e integrata contro la dispersione scolastica si inserisce, in positivo, nello sviluppo di una società più coesa, solidale e capace di promuovere per tutti opportunità di partecipazione, di lavoro, di cittadinanza attiva. La dispersione scolastica non è un problema solo della scuola, ma dell'intera comunità educante e richiede la collaborazione stabile tra scuola, famiglia, istituzioni pubbliche e agenzie educative extrascolastiche per creare un vero e proprio approccio di sistema nel contesto attuale della post modernità, caratterizzato dal prolungamento dell'adolescenza, dall'esigenza di apprendimento permanente, da percorsi di vita non lineari, soggetti a ripensamenti, svolte, cambiamenti di scelte e progetti. Nell'attuale contesto, la scuola non può che essere il «[...] nodo centrale di una rete che tenga insieme tutti i soggetti che lavorano sul tema» (Checchi, 2014, p. 12).

Finora, infatti, i diversi soggetti interessati al problema hanno seguito logiche e percorsi

rigidamente separati se non in contraddizione dal punto di vista metodologico. È necessario, oggi più che mai nella società fortemente interconnessa in cui agiamo, sviluppare un lavoro di coordinamento tra tutte le scuole del territorio, del primo e del secondo ciclo, e di tutti i soggetti della rete, famiglie, enti locali, onlus e terzo settore, nell'ottica della continuità educativa e del raccordo permanente, attraverso percorsi di formazione comune e di progettualità innovativa nei metodi per garantire la presa in carico dell'alunno nel corso di tutto l'iter formativo.

La società, così fortemente problematica, complessa e in continua evoluzione, richiede un nuovo modello di scuola, che recuperi la cultura del lavoro, come sottolineato nelle "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente":

«L'orientamento, nel mondo della scuola e della formazione, non può essere, infatti, limitato alla dimensione psicologica e individuale della conoscenza di sé, ma deve estendersi a una dimensione sociale e culturale, con riferimento alla comunità di appartenenza, all'identità sociale e professionale, alla memoria storica, ai valori condivisi e all'etica del lavoro» (MIUR, 2014, p. 8).

In una scuola che voglia preparare i giovani a governare il futuro e a non esserne sommersi, è auspicabile che i percorsi scolastici vengano articolati con esperienze reali di lavoro, che abbiano una forte valenza orientativa, che avvicinino i giovani al mondo delle professioni e del lavoro, sia in termini di maturazione sociale e di responsabilizzazione sia in termini di sviluppo di competenze di auto-imprenditorialità. Oggi, di fronte ai continui cambiamenti del mercato e dell'organizzazione del lavoro, curare lo sviluppo consapevole di un sistema di competenze per aiutare i giovani ad adattarsi alle trasformazioni rapide e continue delle professioni e per adeguarsi ai mutamenti sociali e ai cambiamenti di contesti relazionali, diventa per la scuola la

principale *mission*. Il lavoratore di domani dovrà essere pronto, anche più volte nella vita, a cambiare lavoro e ambiente lavorativo, ad affrontare diversi contesti professionali e organizzazioni produttive con dinamiche differenti, il che rende necessario sviluppare competenze orientative, cioè come afferma Di Nubila:

«Occorre oggi saper alternare pensiero e azione, istruzione e lavoro, apprendimento multiforme in modi, tempi e luoghi diversi, nella stagione della scuola, dell'università e oltre, senza più limiti di età» (Di Nubila, 2017, p. 316).

La nuova dimensione della filiera educativa e formativa da sviluppare e realizzare è quella del *lifelong learning*, dell'acquisizione e del riconoscimento di competenze acquisite anche in contesti non formali, di un sostegno all'orientamento che travalichi il tempo scolastico, per accompagnare i giovani nelle sempre più frequenti transizioni non solo fra scuola e lavoro, ma fra diversi periodi di occupazione-disoccupazione, indecisioni, attese, rientri in formazione.

Un mondo diverso da quello frequentato dalla maggior parte dei docenti italiani a scuola e all'università, che hanno sperimentato modelli tradizionali di insegnamento-apprendimento, richiede l'introduzione di nuovi modelli di formazione idonei a promuovere nei docenti competenze di analisi della realtà socio-economica e culturale.

È necessaria, altresì, una nuova collaborazione tra scuola e impresa, che porti allo sviluppo di un modello formativo fondato su studio e lavoro, in cui prevalga l'obiettivo condiviso di attrezzare le nuove generazioni con quelle competenze o capacità di orientamento necessarie per affrontare il nuovo che arriva e i cambiamenti connessi. Non si tratta di asservire le scuole alle logiche del lavoro, ma di tener conto di una realtà in forte e continuo cambiamento che richiede alle nuove generazioni specifiche "capacità

di orientamento”, competenze necessarie per gestire efficacemente le scelte formative e professionali e le transizioni tra i diversi sistemi, definite dalla Commissione Europea come *Career Management Skills* (CMS), in italiano “capacità di orientamento”:

«Queste ultime si riferiscono a una serie di competenze che offrono ai singoli e ai gruppi delle modalità strutturate per raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare informazioni su se stessi, sull’istruzione e sul lavoro, nonché le capacità di prendere e attuare le decisioni e le transizioni» (ELGPN⁹, 2014, p. 21)

In analogia prospettiva di integrazione fra due mondi, troppo a lungo separati, si pone Luigi Berlinguer:

«Sapere e lavoro: affascinante, nuovissimo motore della crescita umana, base di una funzionante società equa e democratica. I giovani lo reclamano, la domanda culturale odierna ne è piena. Fondamentale è allora come tutto ciò si costruisce, la qualità dell’impianto pedagogico che porta a un tale ambizioso risultato. *Hic Rhodus, hic salta*. Una strategia educativa per la promozione umana del lavoratore moderno o è ambiziosa, o iscrive le grandi sfide dell’oggi in un’ottica progressista, o non è. È istruttivo (inaccettabile) che certo estremismo rifiuti il rapporto scuola-lavoro, voglia tenere il lavoro fuori dalla scuola. [...] Se imparare diventa centrale, giustamente

la Commissione europea ci propone uno “spazio europeo dell’apprendimento”: l’integrazione con il sistema scolastico delle competenze che sono fuori dai contesti istituzionali, dall’apprendimento formale, per giungere a un “ecosistema di apprendimento” che tende a ribaltare la vecchia scuola. [...]

Qui è la didattica innanzitutto che sta mutando: ottima e concreta premessa dell’auspicato cambiamento della scuola. Bisogna partire da lì; si usi la normativa esistente; per carità, si eviti di ricominciare a fare nuove leggi, che nascerebbero già vecchie. Il vero grande riferimento è l’articolo 3 comma 2 della Costituzione: rimuovere gli ostacoli che si frappongono alla libertà ed eguaglianza di fatto» (Berlinguer, 2015).

Una strategia integrata, basata sulla rete ha, però, necessità di un continuo e attento monitoraggio, ai vari livelli, secondo modalità e indicatori definiti e condivisi, per ricalibrare gli interventi in relazione agli esiti ottenuti, ma anche per adattarsi ai cambiamenti del quadro sociale e dei bisogni dei singoli ragazzi.

La finalità ultima delle politiche per l’inclusione e per il successo formativo rimane quella di dare a ciascuno secondo i suoi bisogni, rispettando le singole personalità e supportandone le potenzialità perché come diceva don Milani (1967):

«*La scuola ha un problema solo: i ragazzi che perde*» (Scuola di Barbiana, p. 35).

⁹ ELGPN: European Lifelong Guidance Policy Network.

Bibliografia

- ADI (2013). *Studi sugli effetti della scolarizzazione*. Disponibile da: http://ospitiweb.indire.it/adi/Aera2013/aeb3_500_scolarizzazione.htm [Accesso 03.07.17].
- Camera dei Deputati (2014). Documento approvato dalla VII Commissione permanente (Cultura, scienza e istruzione) nella seduta del 21 ottobre 2014. Disponibile da: www.camera.it/_dati/leg17/lavori/documentiparlamentari/IndiceETesti/017/006/INTERO.pdf [Accesso 03.07.17].
- Checchi D. (a cura di) (2014). *Lost. Dispersione scolastica: Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*. Disponibile da: <http://checchi.economia.unimi.it/pdf/89.pdf> [Accesso 04.10.17].
- Bertagna G. (2015). L'apprendistato in Italia e in Europa tra raccomandazioni comunitarie, sistemi nazionali di regolazione del lavoro e modelli pedagogici. *Nuova Secondaria*, n. 2, ottobre 2015 - Anno XXXIII, pp. 1-6. Brescia: La Scuola.
- Bombardelli O. & Dallari M. (a cura di, 2001). *La scuola alla prova*. Labirinti 52, collana del Dip. scienze filologiche e storiche. Trento: Università degli Studi.
- Brighenti E. (a cura di) 2006. *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*. Trento: Iprase.
- Burba G. (2014). L'orientamento da progetto a diritto soggettivo. In M. Michelini (a cura di), *Innovazione didattica e orientamento* (pp. 23-31). Pesian di Prato (Ud): Litho Stampa.
- Calvani A. (2009), L'introduzione delle ICT nella scuola. Quale razionale? Un quadro di riferimento per una politica tecnologica. *TD-Tecnologie Didattiche*, 48, pp. 9-15.
- Chu E. (2014). *Out of Class and Off Track: High School Suspension in New York City*. Disponibile da: <https://academiccommons.columbia.edu/catalog/ac%3A175954> [Accesso 03.07.17].
- CLS (Centre for Longitudinal Studies). Disponibile da: www.cls.ioe.ac.uk/ [Accesso 04.10.17].
- Commissione europea (2016). *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione. Italia*. Disponibile da https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-it_it.pdf [Accesso 03.07.17].
- Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa - Strategie, politiche e misure*. Versione originale completa: *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe*. Disponibili da: <http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/lotta-allabbandono-precoce-dei-percorsi-di-istruzione-e-formazione-in-europa-strategie-politiche-e-misure/> [Accesso 18.09.17].
- Consiglio UE (2011/C 191/01). *Recommendation on policies to reduce early school leaving*. Disponibile da: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011H0701(01)) [Accesso 03.07.17].
- CSV Marche (2017). Disponibile da: <http://www.csv.marche.it/web/index.php/notizie/ultime-notizie/item/16050-il-volontariato-come-opportunit%C3%A0-di-crescita> [Accesso 03.07.17].
- Di Nubila R. (2017). Una via italiana all'alternanza, scuola-lavoro nella piena valorizzazione di saperi diversi e del ruolo della scuola con altri partner. *Rivista Lasalliana* 84, 3, pp. 315-320.
- ECLS (Early Childhood Longitudinal Study). Disponibile da: <https://nces.ed.gov/ecls/> [Accesso 04.10.17].
- ELGPN Tools, no. 1. (2014). *Sviluppo di una politica di orientamento permanente: il Resource Kit europeo*. Roma: ISFOL, Revelox. (Trad. it. da *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*).
- EUROSTAT (2017). Decrease in 'early school leavers' in the EU continues. Disponibile da: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20170908-1> [Accesso 18.09.17].
- Ferraro S., Burba G. & Olper B. (2016). I bisogni di orientamento nel servizio MIUR "chiedi all'esperto". *Ricercazione*, Vol. 8, n. 1, pp. 145-162.

- Kant I. (2005). *Critica della ragion pura*. Milano: Laterza. Traduzione di Gentile G., Lombardo Radice G. Prima edizione in tedesco (1781). *Kritikderreinen Vernunft*.
- INVALSI (2015). OCSE-PISA. Disponibile da: www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015.php?page=pisa2015_it_06 [Accesso 03.07.17].
- INVALSI (2016). *I processi e il funzionamento delle scuole. Dati dal Questionario Scuola INVALSI (RAV) e dalle sperimentazioni VALES e VM 2012-2015*. (A cura di Poliandri D.) Disponibile da: http://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto_Processi_2016.pdf [Accesso 03.07.17].
- ISTAT (2017). I giovani che escono precocemente dai percorsi di istruzione e formazione. In *Rapporto annuale. La situazione del Paese*. (Cap. 4, 4.3.1. p. 177).
- ISTAT (2017). *Noi Italia, Istruzione*. Disponibile da: <http://noi-italia.istat.it/> [Accesso 03.07.17].
- ISFOL (2014). PIAAC-OCSE. *Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*. Disponibile da: www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf [Accesso 03.07.17].
- INDIRE (2016). *Crescere in coesione. Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale*. (A cura di Lotti P. e Pedani V.). Disponibile da: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/27aead57-b664-4815-99f4-f784f2a33f0f/rapporto_indire_F3_rapporto_monitoraggio_analisi_prototipi.pdf [Accesso 27.09.17].
- La Stampa (2017). Scuola, addio sospensioni: lavori socialmente utili per chi sbaglia. Disponibile da: www.lastampa.it/2017/03/22/societa/mamme/attualita/scuola-addio-sospensioni-lavori-socialmente-utili-per-chi-sbaglia-hbGXa23NUgKtk1X0OvRtl/pagina.html [Accesso 04.10.17].
- MIUR. Direzione Generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione (a cura di Ferraro S. & Giovannelli I.) 2014. *Dossier. Ricognizione sull'offerta formativa nelle strutture carcerarie per adulti e minori (Anno scolastico 2011/2012)*.
- MIUR. Sito di orientamento: www.istruzione.it/orientamento/ [Accesso 03.07.17].
- MIUR (2013a). *Linee Guida del Piano Operativo Nazionale (PON) Crescere in coesione*. Circ. AOOD-GAI/1631 del 05/02/2013. Disponibile da: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/pon/avvisi2013> [Accesso 03.07.17].
- MIUR (2013b). *Focus "La dispersione scolastica"*. Disponibile da: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus_dispersione_scolastica_5.pdf [Accesso 03.07.17].
- MIUR (2017). *Scuola, al via la cabina di regia sulla dispersione scolastica*. Disponibile da: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs120517ter> [Accesso 04.10.17].
- OECD Education Working Paper No. 53 (2010). *Taking on the completion challenge. A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving*. Disponibile da: [www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2010\)16&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2010)16&docLanguage=En) [Accesso 18.09.17].
- Pombeni M.L. (2007). Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative. Il contributo della scuola nel processo di orientamento. Intervento al *Tavolo per l'orientamento*. Convegno organizzato dall'Assessorato all'Istruzione della Provincia autonoma di Trento e dal Comprensorio delle Giudicarie, Tione (Tn).
- Save the Children (2015). *Minori e Internet: "on-line" e "disconnessi", i due volti dei nativi digitali*. Disponibile da: www.savethechildren.it/press/minori-e-internet-%E2%80%9Cline%E2%80%9D-e-%E2%80%9Cdisconnessi%E2%80%9D-i-due-volti-dei-nativi-digitali [Accesso 03.07.17].
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze, LEF.
- Tabarelli S. & Pisanu F. (2013). Elementi generali di approfondimento sui BES nel contesto italiano. 03 / *Quaderni della Ricerca*, Torino, Loescher.

- Tuttoscuola (2017). *Dispersione scende al 14%. Come mai nella statale si è perso il 25% degli studenti?* Disponibile da: www.tuttoscuola.com/dispersione-scende-al-14-mai-nella-statale-si-perso-25-degli-studenti/ [Accesso 04.10.17].
- UE (2010). *Europa 2020*. Disponibile da: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_it.htm [Accesso 03.07.17].
- UE (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Disponibile da: http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_en [Accesso 03.07.17].
- UE–Rete ELGPN (CMS). Disponibile da: www.elgpn.eu/publications/elgpn-concept-note-cms [Accesso 18.09.17].

Benefits and limitations of practicing the open education concepts in educational systems that are changing: the Macedonian case

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: 2/107000 Bitola Republic of Macedonia - e-mail: dean.iliev@uklo.edu.mk - Tel. 0038947207361

Estratto

La presente ricerca tenta di identificare e sottolineare gli atteggiamenti e le percezioni degli insegnanti in formazione e degli insegnanti esperti sul concetto di open education. Utilizzando un'indagine quantitativa si misura l'accettazione del concetto di open education per l'attuale e il futuro staff educativo, le loro paure e dubbi nello sviluppo del sistema educativo in futuro influenzato da questo concetto. Viene anche studiato l'impatto positivo del concetto di open education. Il campione della ricerca è casuale; sono stati coinvolti 202 studenti delle facoltà di scienze dell'educazione e formazione e 241 insegnanti esperti che lavorano nella scuola primaria. I risultati della ricerca sono stati ottenuti utilizzando procedure quantitative. I risultati mostrano che gli intervistati ritengono principalmente che il concetto di open education avrà effetti negativi sui cambiamenti nel sistema educativo, il che conferma l'ipotesi principale della ricerca. Un certo numero di vantaggi e limitazioni nell'utilizzo di un concetto didattico aperto nel mutevole sistema educativo rileva dalle risposte del campione di ricerca.

Parole chiave: Open education, Percezione da parte degli insegnanti, Benefici dell'open education, Limiti dell'open education, Cambiamento dei sistemi educativi.

Abstract

This research paper intends to identify and point out the attitudes and perceptions of student teachers and experienced teachers about the open education concept. A survey measures the acceptance of the open education concept by current and future teaching staff, and their fears and doubts in the future development of the school system as influenced by this concept. The positive impact of the open educational concept is also researched. The sample of the research is random and includes 202 students from the Departments of Education and 241 experienced primary school teachers. The results of the research are obtained by using quantitative procedures. Findings show that the respondents mainly find that the open education concept will have adverse effects on the changes in the educational system, and

this confirms the primary hypothesis of the research. Several benefits and limitations in using the open educational concept in the changing school system are identified in the answers of the research sample.

Keywords: Open education concept, Teacher perception, Benefits of the Open education, Limitations of the Open education, Changing educational system.

1. Introduction

The importance of having an appropriate education system means that you have to adapt to the current settings and do what the system needs. The most important thing is to choose the right settings, based on your internal energy, needs, and motives. Both things entail being on the right path towards personal success and the success of society at large. Having more and full opportunities and possibilities in an educational sense means a deeper and more essential satisfaction of individuals, groups, and the community.

As stated by Peters A.M. & Britez G.R. «Openness is a concept that has come to characterize knowledge and communication systems, epistemologies, society and politics, institutions or organizations, and individual personalities». (Peters & Britez, 2008, p. 3) The acceptance of this definition is not actively connected with distance education, which is based on the «[...] rapid advances in information and communications technology» (Arinto, 2016, p. 162)

“New pedagogy” treats this question in terms of a «[...] framework of learning collaborations between teachers and teachers, students and teachers, students and students, students and society, thus aspiring towards a deeper insight into core learning objectives through information and communication technologies (ICTs)». (Ramdass & Masithulela, 2016, p. 2) The authors also state that the «Information and communication technologies may be recognised as a support service that offer facilitation and collaboration that enrich the learning experience through record keeping, tracking student progress, timely

discussion, and feedback during the learning experience».

A very famous and appropriate description of the term open education includes the following features: «Opening education to more people; open admissions; multiple open channels; open curriculum; open access; open participation; open accreditation; open cooperation, resources, and staff sharing; learner oriented; diminish the dependency of learners; the ultimate learning “environment” is the learner himself; new roles for teachers; individuality of learning and form of *permanent education*» (Wedemeyer, 1973, p. 3).

Our understanding of the term Open education is very close to the definition given by the founders of this movement, Barth and Rathbone: it «is a way of thinking about children, learning, and knowledge» (Katz, 1971, p. 4). Furthermore, the meaning of “open education” is associated with «[...] informal schools, integrated day, open classrooms, activity-centred education, British Infant School, and less often, child-centred education, humanistic education or free schools» (Katz, 1971, p. 2). This is also acceptable for our perception of the term “open education.” We have to commit to the creation of the “global classroom” of UNESCO. For this purpose, it is important to develop and engage professionals in curriculum development, in order to create dimensions of learning that are convenient for all stakeholders and diversified programmes to meet the needs and possibilities of every individual. It is important that suitable legislation supports and encourages people to take part in the learning processes, and we need an institutional network for the full recognition of the quality of open educa-

tion. This paper follows the open invitation by UNESCO to institutions and individuals «to examine how open and distance learning can effectively help meet today's urgent education and training needs [...]» (UNESCO, 2002, p. 16).

2. Research Methodology

The research question was inspired by the experience of the researcher in the creation of the school curriculum, in establishing the competences for the professional and career development of teachers, in being a member of bodies which make decisions about the accreditation of study programmes, etc. The research question was: What is the perception of the possibilities of the open education concept practiced in the Republic of Macedonia? The subject of the research is the identification of benefits and limitations of the open education concept in the Republic of Macedonia. As a result, we defined the main hypothesis of the research as follows: There is a similar perception of the accomplishment of the open education concept in the Republic of Macedonia among experienced and student teachers, which is quite different from the theoretical bases of open education. We selected the random sample of the research as follows:

- Student teachers: 202 students from the three Departments of Education in the Republic of Macedonia, in their third and fourth (final) year at University
- Experienced teachers: 241 (all primary school teachers in the Republic of Macedonia with a teaching experience of more than five years)

By using questionnaires, we asked them about their attitudes and perceptions of the practice of the open education concept in the Republic of Macedonia. The questionnaire for student teachers included eight open questions, while the questionnaire for experienced teachers was eight open questions and one closed question.

3. Results

By selecting one level of agreement or disagreement (Strongly disagree; Disagree; Agree and Fully agree) for each statement, the experienced teachers and student teachers were asked to define their perception of the openness of the study programme for primary school teachers. The statements were formulated as positive statements. Based on the calculation of the frequency, average and standard deviation of the answers to each given statement, we see that: (See Tab. 1).

The weighted average values show that for both samples of the research, the study programme for primary school teachers leads to satisfaction with the state educational policy (3.174). The lowest weighted average value (1.041) refers to the statement that the study programme for primary school teachers can be organized as a non-formal activity instead of a formal activity; The standard deviation for each statement is <1 , and the lowest value corresponds to the statements that the study programme for primary school teachers can be organized as a non-formal activity instead of a formal activity (0.282) and that the study programme for primary school teachers leads to satisfaction with the state educational policy (0.63).

The biggest difference in the perception of experienced and student teachers is about the statement «The study programme for primary school teachers gives possibilities for an individual student direction and the acquisition of competences through the research programme» (1.21).

Furthermore, by calculating and analysing the frequency and percentages of the categories (Strongly disagree; Disagree; Agree and Fully agree) it can be noticed that the highest percentage of answers given refers to the category Strongly disagree (experienced teachers 44.221% and student teachers 50.354%). We can also notice that there is no difference in the order of the categories selected by experienced and student teachers (See Tab. 2).

I understand that the study programme for primary school teachers:	Experienced teachers		Student teachers		Mean values	
	χ	σ	χ	σ	χ	σ
Gives the opportunity to select an optional subject programme that fits the needs and interests of the student teacher	1.170	0.523	2.010	0.879	1.553	0.822
Gives possibilities for an individual student guidance and the acquisition of competences through the study programme	2.502	0.902	1.292	0.553	1.950	0.972
Can be organized as a non-formal activity instead of a formal activity	1.050	0.312	1.030	0.242	1.041	0.282
Satisfies the motives of all stakeholders who want to become teachers	2.199	0.934	1.842	0.671	2.036	0.844
Leads to satisfaction with the state educational policy	3.154	0.692	3.198	0.545	3.174	0.630
Satisfies the local community educational needs	1.286	0.602	1.312	0.722	1.298	0.659
Develops competences of future teachers that are relevant for all proposed educational contexts and educational situations	2.286	0.813	1.837	0.737	2.081	0.811

Tab. 1 - Openness of the study programme.

By selecting one category (Strongly disagree; Disagree; Agree and Fully agree) for each given statement, experienced teachers and student teachers were asked to express their perception of the openness of the educational system for the professional development of teachers. These statements were formulated as positive statements. Based on the calculation of the frequency, average and standard deviation of the answers to each given statement we see that: (See Tab. 3)

Weighted average values show that for both samples of the research, the educational system is open to the professional development of teachers if in-service training courses are based on state priorities (3.115) and that the school system offers sufficient legal op-

portunities for the professional development of teachers (2.919). The lowest weighted average values refer to the statement that the educational system offers possibilities to attend in-service training courses based on individual needs (1.282) and that the educational system offers possibilities to attend in-service training courses at one's own expense (1.391). The standard deviation values for each statement, except 1.059 which refers to the offering of sufficient legal opportunities for the professional development of teachers, are <1. The lowest values refer to the statement that the educational system offers possibilities to attend in-service training courses based on state priorities (0.639) and that the educational system offers possibilities to

	Experienced teachers				Student teachers				Summary			
	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree
Σ	746	464	293	184	712	368	255	79	1458	832	548	263
%	44.221	27.504	17.368	10.907	50.354	26.025	18.034	5.587	47.017	26.830	17.672	8.481

Tab. 2 - Openness of the study programme.

I understand that the educational system offers:	Experienced teachers		Student teachers		Mean values	
	χ	σ	χ	σ	χ	σ
Sufficient legal opportunities for the professional development of teachers	3.332	1.005	2.426	0.899	2.919	1.059
A range of courses which meet teacher motives	1.440	0.749	1.733	1.014	1.573	0.892
Possibilities to attend in-service training courses based on individual needs	1.166	0.588	1.421	0.768	1.282	0.688
Possibilities to attend in-service training courses based on institutional/classroom needs	2.191	0.833	1.847	0.862	2.034	0.864
Possibilities to attend in-service training courses based on state priorities	3.133	0.693	3.094	0.568	3.115	0.639
Possibilities to attend in-service training courses free of charge	2.510	0.664	1.361	0.740	1.986	0.904
Possibilities to attend in-service training courses at one's own expense	1.220	0.544	1.594	0.804	1.391	0.701
Possibilities for various institutions for in-service training of teachers	1.759	0.929	2.020	1.005	1.878	0.973
Possibilities to accomplish individual professional development plans	1.394	0.744	2.203	0.966	1.763	0.943

Tab. 3 - Openness of the educational system for the professional development of teachers.

attend in-service training courses based on individual needs (0.688).

The biggest difference in the perception of experienced and student teachers (higher than 1) refers to the statement that the educational system offers possibilities to attend in-service training courses free of charge.

Furthermore, by calculating and analysing the frequency and percentages of the categories (Strongly disagree; Disagree; Agree and Fully agree), it can be concluded that the highest percentage of answers given refers to the category Strongly disagree (experienced teachers 44.813% and student teachers

42.629%). We can also notice that there is no difference in the order of the categories selected by experienced and student teachers (See Tab. 4).

Experienced teachers were also asked to describe their perception of their motives for learning. Based on the calculation mentioned above, now applied to three new categories (Rare, Common and Dominant), we notice that, according to the teachers, the guiding and dominant learning motives for teachers are External “state based” motives (Those deriving from the priorities set by the Ministry) with an average value of 2.747 and “Emancipatory” reasons (Those which are connected to the fact of keeping one’s job) with the average value of 2.585. The weighted average value of the Classroom based reasons (Those arising from the needs of the class) (1.519) show that teachers do not base their motives on the needs of the class (See Tab. 5).

By selecting one category (Strongly disagree; Disagree; Agree and Fully agree) for each given statement, the experienced

teachers and student teachers express their perception of the openness of the primary school curricula. The statements are formulated as positive statements. Using the data calculation method already explained, it can be seen that: (See Tab. 6).

The weighted average values of the statements show that they range from 1.165 to 1.637. This means that teachers do not agree with the statements given; the standard deviation values for each statement are <1, and the lowest value (0.492) refers to the statement that primary school curricula can be changed by the local community.

There is no big difference in the perception of experienced and student teachers about this. By calculating and analysing the frequency and percentages of the categories (Strongly disagree; Disagree; Agree and Fully agree) it can be noticed that the dominant answer to the positive statements was Strongly disagree (See Tab. 7).

Based on the perceptions expressed and the calculations and analysis of the results,

	Experienced teachers				Student teachers				Mean values			
	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree
Σ	972	483	421	293	775	499	374	170	1747	982	795	463
%	44.813	22.268	19.410	13.509	42.629	27.448	20.572	9.351	43.817	24.630	19.940	11.613

Tab. 4 - Openness of the educational system for the professional development of teachers.

Guiding motives for teacher in-service learning are:	Experienced teachers			χ	σ
	Rare	Common	Dominant		
“Emancipatory” motives (Those which are connected to the fact of keeping one’s job)	11	78	152	2,585	0,578
Classroom based motives (Those arising from the needs of the class)	155	47	39	1,519	0,757
External “state based” motives (Those deriving from the priorities set by the Ministry)	16	29	196	2,747	0,567

Tab. 5 - Learning motives for teachers.

I understand that primary school curricula:	Experienced teachers		Student teachers		Summary	
	χ	σ	χ	σ	χ	σ
Can be changed according to the needs of the class	1,510	0,805	1,787	1,067	1,637	0,944
Can be changed by the pupil	1,195	0,507	1,386	0,770	1,282	0,647
Can be changed by the teacher	1,266	0,535	1,238	0,557	1,253	0,545
Can be changed by the local community	1,178	0,452	1,228	0,534	1,201	0,492
Can be accomplished outside of the timetable and school year schedule	1,253	0,649	1,629	0,920	1,424	0,807
Gives opportunities to pupils to react to the content, goals and objectives of the curricula	1,133	0,490	1,203	0,632	1,165	0,560
Gives opportunities to parents to react to the content, goals and objectives of the curricula	1,203	0,469	1,292	0,596	1,244	0,533
Gives opportunities to pupils to react to the activities in the curricula	1,452	0,942	1,361	0,632	1,411	0,816
Can be accomplished through non-formal activities	1,315	0,583	1,431	0,843	1,368	0,716

Tab. 6 - Openness of the primary school curricula.

	Experienced teachers				Student teachers				Mean values			
	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree
Σ	1734	317	67	51	1350	291	104	73	3084	608	171	124
%	79.945	14.615	3.089	2.351	74.257	16.007	5.721	4.015	77.351	15.250	4.289	3.110

Tab. 7 - Openness of the primary school curricula.

we have examined the opinion about computer based learning as a resource for open education for teachers. We can see that: (See Tab. 8).

Weighted average values of the statements for both samples show that the dominant and agreed upon statement for teachers is that computer based learning as a resource

for open learning for teachers can be used because of the need to meet the legal obligation of using ICT in teaching (3.914) and because of a positive legal base (3.627). The remaining statements, based on their weighted average values, are far from this perception and range from 1.404 to 1.54; the standard deviation value for each statement is <1. The results

I understand that computer based learning for pupils can be used because of:	Experienced teachers		Student teachers		Summary	
	χ	σ	χ	σ	χ	σ
A positive legal base	3.627	0.689	2.757	0.978	3.230	0.939
The high quality of the computer infrastructure	1.519	0.825	1.564	0.906	1.540	0.863
The high quality of the Internet network	1.390	0.766	1.421	0.735	1.404	0.752
High quality learning programs for teachers	1.593	0.779	1.208	0.494	1.418	0.691
The need to meet the legal obligation of using ICT in teaching	3.917	0.276	3.614	0.613	3.779	0.485
The improvement of teaching and learning	1.610	0.882	1.337	0.585	1.485	0.773

Tab. 8 - Computer based learning as a resource for open education for teachers.

show that there is no big difference in the perception of experienced and student teachers. As was the case with the previous question, by calculating and analysing the frequency and percentages of the categories (Strongly disagree; Disagree; Agree and Fully agree) it can be noticed that the dominant answer to the positive statements was Strongly disagree (See Tab. 9).

The results about the perception of computer based learning as a resource for open learning for pupils are similar to the previous ones. We see that: (See Tab. 10)

Weighted average values of the statements for both samples show that the dominant and agreed upon statement for teachers is that computer based learning as a resource for open learning for pupils can be used because of the need to meet

the legal obligation of using ICT in teaching (3.456) and because of a positive legal base (2.896). The lowest weighted average value refers to the statement of the high quality of the Internet network (1.460). The standard deviation value of all statements is close to 1, and the lowest value (0.649) refers to the statement that Computer based learning for pupils can be used because of high quality learning programs for pupils. The results show that there is no big difference in the perception of experienced and student teachers.

As was the case with the previous question, by calculating and analysing the frequency and percentages of the categories (Strongly disagree; Disagree; Agree and Fully agree) it can be noticed that there are no big differences in the various categories and that

	Experienced teachers				Student teachers				Mean values			
	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree
Σ	624	234	153	435	618	201	188	205	1242	435	341	640
%	43.154	16.183	10.581	30.083	50.990	16.584	15.512	16.914	46.727	16.366	12.829	24.078

Tab. 9 - Computer based learning as a resource for open learning for teachers.

I understand that computer based learning for pupils can be used because of:	Experienced teachers		Student teachers		Mean values	
	χ	σ	χ	σ	χ	σ
A positive legal base	2.963	1.060	2.817	1.072	2.896	1.068
The high quality of the computer infrastructure	1.963	0.995	1.569	0.743	1.783	0.910
The high quality of the Internet network	1.627	0.898	1.262	0.522	1.460	0.772
High quality learning programs for pupils	1.838	0.627	1.252	0.518	1.571	0.649
The need to meet the legal obligation of using ICT in teaching	3.743	0.644	3.114	1.086	3.456	0.928
The improvement of teaching and learning	2.207	0.959	1.772	1.009	2.009	1.006

Tab. 10 - Computer based learning as a resource for open learning for pupils.

the dominant answer was Strongly disagree (See Tab. 11).

One provocative and direct question was about the main characteristics of the openness of the Educational system in Macedonia. Experienced and student teachers expressed their perception by selecting one of the four categories mentioned above. We see that: (See Tab. 12).

The weighted values of most statements are on the 'agree' side. With the exception of the statements Low scholarships for many students (2.339) and High percentage of students receiving a scholarship (2.413), the remaining statements, i.e. The number of Universities in the country; The possibility to study as a full time and part time student; The presence of higher education institutions close to one's place of birth; Social measures

to engage students in studying, and The possibility to become a student without any qualification are perceived as being characteristic of the openness of the Educational system in Macedonia.

Except for three statements with standard deviation values (slightly) above 1, the others range from 0.631 to 0.991, which shows a high level of cohesion in the perception of teachers.

By calculating and analysing the frequency and percentages of the categories (Strongly disagree; Disagree; Agree and Fully agree) it can be concluded that a high percentage of answers refers to the category Fully agree and are ordered similarly by experienced and student teachers (See Tab. 13).

We also focussed on the perception of the quality of open education products in the

	Experienced teachers				Student teachers				Mean values			
	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree
Σ	423	394	271	358	602	247	167	196	1025	641	438	554
%	29,253	27,248	18,741	24,758	49,670	20,380	13,779	16,172	38,563	24,116	16,479	20,843

Tab. 11- Computer based learning as a resource for open learning for pupils.

I understand that the main characteristics of the openness of the Educational system in Macedonian can be described in terms of:	Experienced teachers		Student teachers		Mean values	
	χ	σ	χ	σ	χ	σ
The number of Universities in the country	3,402	0,897	3,500	0,798	3,447	0,855
The number of University Departments spread all over the country	3,108	0,608	3,198	0,653	3,149	0,631
The number of study programmes available and active all over the country	3,282	1,008	3,302	0,971	3,291	0,991
The presence of higher education institutions close to one's place of birth	3,021	0,770	3,817	0,528	3,384	0,779
The possibility to choose the study program	3,299	1,019	3,243	1,079	3,273	1,047
The possibility to become a student without any qualification	3,456	0,783	3,381	0,789	3,422	0,787
The possibility to study as a full time and part time student	3,523	0,820	3,455	0,821	3,492	0,821
The possibility to become a student and be eligible to participate in EU projects	3,378	0,899	3,911	0,348	3,621	0,752
Low scholarships for many students	2,224	1,184	2,475	0,991	2,339	1,107
High percentage of students receiving a scholarship	2,133	1,252	2,748	1,275	2,413	1,299
Social measures to engage students in studying	3,432	0,760	2,975	0,876	3,223	0,846

Tab. 12 - Characteristics of the institutional openness.

	Experienced teachers				Student teachers				Mean values			
	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree
Σ	321	328	729	1273	169	287	534	1232	490	615	1263	2505
%	12,109	12,373	27,499	48,020	7,606	12,916	24,032	55,446	10,055	12,621	25,918	51,406

Tab. 13 - Institutional Openness.

Republic of Macedonia. The results, based on the calculation of the frequency, average and standard deviation of the answers to each statement, show that: (See Tab. 14).

The weighted average values of the statements for both samples (3.187 and 3.102)

show that the dominant quality product of open education is the obtaining of a diploma without specific skills and of a diploma based on skills. For teachers, the acquisition of knowledge for personal satisfaction (with the weighted average value of 1.840) cannot

I see that the open education products in my country can be described in terms of:	Experienced teachers		Student teachers		Mean values	
	χ	σ	χ	σ	χ	σ
Diploma obtained, without specific skills	3.290	0.924	3.064	1.063	3.187	0.996
Diploma obtained, based on skills	2.739	1.044	3.535	0.874	3.102	1.048
Knowledge acquired, without any official validation	2.183	1.070	2.406	1.078	2.284	1.079
Knowledge acquired, officially validated	2.448	1.119	2.550	1.160	2.494	1.139
Knowledge acquired for personal satisfaction	1.838	1.150	1.842	0.977	1.840	1.075

Tab. 14 - The quality of open education products.

be recognized as a product of the open education system. The biggest difference in the perception of experienced and student teachers refers to the product "Diploma obtained, based on skills" (average - 0.796). Almost all standard deviation values range from 0.996 to 1.139, which shows a relatively balanced perception among teachers. By calculating and analysing the frequency and percentages of the categories (Strongly disagree; Disagree; Agree and Fully agree), we observe a balanced dispersion of the marks given by teachers with a difference of 11.964 % in the answers (See Tab. 15)

The perception of the possibilities to have a better open education in the Republic of Macedonia was also researched. The results are based on the calculation of the frequency, average and standard deviation of the answers given to each statement and show that: (See Tab. 16)

The weighted average values of the statements show a positive perception among teachers, in both samples. Values range from 3.497 to 2.517.

Most teachers especially agree on the possibilities to decide the resources for learning and choose a study programme which corresponds to their perception of teacher education.

Having the possibility to recognize self-directed learning as an opportunity for open education is the statement with the lowest weighted average value (2.517), but teachers agree about it. The standard deviation values range from 0.843 to 1.082, which shows a relatively balanced perception among teachers.

By calculating and analysing the frequency and percentages of the categories (Strongly disagree; Disagree; Agree and Fully agree), it can be concluded that the highest percentage of answers refers to the category Fully agree (See Table 17).

4. Discussion

Bearing in mind the analysis of the results about the perception of experienced and student teachers of the openness of the study programme for primary school teachers, we can conclude that the statements were provocative enough for the sample to give marks to all of them. There are no essential differences between the perception of student teachers and of experienced teachers about the openness of the study programme. Disagreement dominates in the case of the positive statements which show that differ-

	Experienced teachers				Student teachers				Mean values			
	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree
Σ	353	223	303	326	243	195	215	357	596	418	518	683
%	29.295	18.506	25.145	27.054	24.059	19.307	21.287	35.347	26.907	18.871	23.386	30.835

Tab. 15 - The quality of open education products.

I believe that better open education possibilities can be established if:	Experienced teachers		Student teachers		Mean values	
	χ	σ	χ	σ	χ	σ
I can choose the study programme which corresponds to my perception of teacher education	3.494	0.956	3.327	1.063	3.418	1.010
I can choose partners in the learning process	2.942	0.979	3.188	0.887	3.054	0.946
I can make a decision about the curricula	2.722	1.157	2.748	0.985	2.734	1.082
I can make a decision about the time of learning	2.506	0.870	2.629	0.806	2.562	0.843
I can make a decision about the resources for learning	3.378	1.003	3.639	0.616	3.497	0.859
I can create my own resources for learning	3.315	0.968	3.257	0.935	3.289	0.954
I can choose the educator	2.730	0.891	3.094	0.830	2.896	0.883
Self-directed learning can be recognized as an opportunity for open education	2.477	0.855	2.564	0.959	2.517	0.905
The results of non-formal learning are validated as those achieved through formal learning	2.859	1.049	2.752	1.075	2.810	1.062

Tab. 16 - Possibilities to have a better open education.

	Experienced teachers				Student teachers				Mean values			
	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree	Strongly disagree	Disagree	Agree	Fully agree
Σ	270	430	638	831	149	405	521	743	419	835	1159	1574
%	12.448	19.825	29.414	38.313	8.196	22.277	28.658	40.869	10.509	20.943	29.069	39.478

Tab. 17 - Possibilities to have a better open education.

ences are unnoticeable or even non-existing.

This shows that the study programme for teachers does not have the characteristics which are described in the theory of Open education, such as having the opportunity to select an optional subject programme that fits the needs and interests of student teachers, satisfying the local community educational needs, etc.

We can also conclude that the openness of the educational system is usually seen as a state issue, strongly defined by laws. This is far from the theory, but also from an individualization of the professional development of teachers in relation to the range of courses, courses free of charge and with a charge and differentiation of the possibilities of accomplishing one's personal development plan.

This leads us to the conclusion that experienced teachers base their motives for learning on motives which do not arise from their perception and experience in the classroom. Their motives are primarily linked to keeping their position as a teacher and to follow state regulations "blindly". That is not a feature which can be treated as being contemporary in the light of Open education.

The perception of experienced and student teachers of the openness of the study programme for primary school teachers leads us to the conclusion that experienced and student teachers are unique in their negative perception of the openness of the primary school curricula. That means that there is no openness in the school curriculum to the opportunity of being changed based on the needs of the class, or according to what stakeholders request (pupils, parents, teachers, local community).

Based on the analysis of the results of the perception of experienced and student teachers of computer based learning as a resource for open learning for teachers, we can conclude that student and experienced teachers are unique in their perception. That perception is quite positive and visible in relation to the statements "The need to meet the legal obligation of using ICT in teaching" and

"A positive legal base". Furthermore, teachers are unique in relation to the invisibility of using computer based learning because of the quality of computer infrastructure, the quality of the Internet network, and the improvement of teaching and learning. This also means that the legal base and the infrastructure alone are not good enough to say that the Open education concept in Macedonia is correct.

The results of the question about computer based learning as a resource for open learning for pupils show a perception similar to that of teachers. Computer based learning as a resource for open learning for pupils is seen as something related to the legal obligation of using ICT in teaching and to a positive legal base. Teachers are also unique in their perception of the quality of computer infrastructure, the quality of the Internet network, and the improvement of teaching and learning, as a non-recognized resource for open learning.

Based on the analysis of the results in relation to the perception of experienced and student teachers of the main characteristics of the openness of the Educational system in Macedonia, we can conclude that the teachers included in the sample recognize the characteristics which represent the measures taken by the state and the government as "an image" of openness of the educational system in the Republic of Macedonia. This image of the openness of the educational system in relation to state and governmental political objectives, does not consider the core characteristics of the open education concept.

The analysis of the results of the perception of the quality of open education products in Macedonia leads us to the conclusion that most teachers focus on obtaining a diploma as in formal and compulsory education. Therefore, we see a problem in the perception of the products of the current open education setting in the Republic of Macedonia: Knowledge is set aside in the perception of teachers.

The analysis of the results of the perception of the possibilities to have a better open education in Macedonia makes us conclude that all mentioned statements (i.e. choosing a

study programme which corresponds to one's perception of teacher education, choosing partners in the learning process, choosing the educator, making decisions about the curricula, the time of learning and the resources for learning) can be measures which – if implemented – will successfully influence a better open education system in the Republic of Macedonia.

5. Conclusions

The perception of experienced and student teachers of the practice of the Open education concept in the Republic of Macedonia shows that the state and the government perform the main role in organizational and implementation terms. Many features of the open education in Macedonia are accompanied by the adjective “governmental”.

Based on the answers given by teachers, we identify several benefits, which derive from the measures taken in the country, such as: Satisfaction with the state educational policy; Possibilities to attend in-service training courses based on state priorities; Sufficient legal opportunities for the professional development of teachers; A positive legal base for

computer based learning; The need to meet the legal obligation of using ICT in teaching; A huge number of Universities, Departments, and study programmes, and the Higher education network.

The limitations to the practicing of Open education in the Republic of Macedonia, which are visible and recognized by the teachers are: Not having opportunities to individualize study programmes for teachers; Not having different institutions for in-service training of teachers and possibilities to accomplish individual professional development plans; Lack of possibilities to attend in-service training courses based on individual needs; Being motivated to learn because of “Emancipatory” motives and External “state based” motives. The closeness of school curricula, diploma oriented learning and not having a sense of the educational needs of stakeholders can also be identified as limitations in the accomplishment of the concept of Open education in the Republic of Macedonia.

This research work helped us realize that education in the Republic of Macedonia must concentrate on the overcoming of the existing limitations and create a learner based and learner oriented open education.

References

- Arinto P. (2016). Issues and Challenges in Open and Distance e-Learning: Perspectives from the Philippines. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2). Retrieved January 22 2016, from: www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1913/3627.
- Katz L.G. (1971). *Open-informal education. Recommendations for Research and Development*, ERIC. (Final Report Submitted to the National Institute of Education Planning Unit, Retrieved April 22 from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED058944.pdf>).
- Division of Higher Education UNESCO (2002). *Open and distance learning -Trends, policy and strategy considerations*. Retrieved February 23, from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463e.pdf>.
- Peters A.M. & Britez G.R. (2008). *Open education and education for openness*. Sense publishers Rotterdam / Taipei, Retrieved April 26, 2016, from: www.sensepublishers.com/media/729-open-education-and-education-for-openness.pdf.
- Ramdass K. & Masithulela J.F. (2016). Comparative Analysis of Pedagogical Strategies Across Disciplines in Open Distance Learning at Unisa ODL at Unisa. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2). Retrieved January 22 2016, from: www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2402/3619.
- Wedemeyer C.A. (1973). *Characteristics of Open Learning Systems*, ERIC, (Research report). Retrieved March 22 from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED099593.pdf>.

Formare il middle management: un'esperienza dal Trentino

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Università di Torino - Via G. Ferrari 9/11 - 10124 Torino - E-mail: mario.castoldi@gmail.com

Estratto

L'articolo presenta l'esperienza di un percorso formativo promosso dall'IPRASE Trentino nell'a.s. 2014/15 e rivolto ai coordinatori e referenti di plesso degli Istituti comprensivi della Provincia. Lo scopo del percorso era di definire con maggiore precisione l'identità di ruolo di questa figura organizzativa e potenziare gli ambiti di esercizio più attuali e strategici. Una particolare attenzione è stata dedicata alla analisi critica e allo sviluppo del proprio contesto professionale, sia all'interno dei sei moduli formativi in cui si è articolato il percorso, sia attraverso il project work previsto come prodotto finale. Il percorso formativo, analiticamente documentato in un volume pubblicato da IPRASE, intende rappresentare un prototipo per la progettazione e realizzazione di altre azioni formative rivolte a figure organizzative intermedie che sono strategiche nell'organizzazione complessa della scuola e nel contempo ancora indefinite nel contesto italiano.

Parole chiave: Middle management, Profilo formativo, Project work.

Abstract

This article presents the experience of a training course promoted by IPRASE Trentino in the 2014/15 school year for school coordinators of the comprehensive schools of the Province. The goal of the course was to define the identity of this organizational role more precisely and to enhance the most up-to-date and strategic operational tasks. Special attention was given to the critical analysis and development of their professional context, within the framework of the six training modules of the course and of the final project work. The training course, analytically documented in a volume published by IPRASE, intends to serve as a prototype for the design and implementation of other training actions aimed at middle management staff, that are so important and yet still undefined in the context of the Italian school.

Key words: Middle management, Training profile, Project work.

1. La struttura del percorso formativo

Il percorso formativo presentato in questo articolo è stato progettato e realizzato dall'IPRASE Trentino nell'a.s. 2014/15 e si inserisce all'interno delle linee di lavoro che l'Istituto ha promosso per la formazione delle "professionalità di sistema", intese quali figure strategiche che nell'organizzazione complessiva della scuola ricoprono responsabilità e ruoli diversi, a supporto dell'attività della dirigenza scolastica. In realtà il target del progetto formativo, il cosiddetto "middle management", si caratterizza per un'immensa e variegata zona intermedia di figure e funzioni organizzative collocabile tra due profili professionali contrattualmente e normativamente ben definiti nell'attuale assetto scolastico italiano e della stessa provincia di Trento: il dirigente scolastico da un lato, i docenti di classe dall'altro. In assenza di una definizione contrattuale e normativa più chiara e definita si assiste ad una pluralità di soluzioni con cui ciascun Istituto scolastico identifica e struttura il "middle management", in relazione alle specificità dei contesti territoriali, alla storia di ciascuna istituzione scolastica, agli stili di leadership del dirigente scolastico, alle personalità dei docenti coinvolti. Da qui una definizione di "middle management" meramente spaziale: tutte le funzioni organizzative che si collocano tra il dirigente scolastico e l'insieme dei docenti di classe; una sorta di definizione in negativo: funzioni e responsabilità organizzative non gestite direttamente dal dirigente scolastico e che non sono comprese nelle competenze e responsabilità previste per il docente di classe (vd. Fig. 1).

1.1 Le ragioni del progetto

Sono stati individuati come destinatari privilegiati i coordinatori di plesso e i vicari degli Istituti comprensivi nell'ambito di una maggior attenzione che IPRASE intende dedicare alla scuola di base e alla scuola primaria in particolare, in relazione ai risultati delle indagini nazionali e internazionali di verifica degli apprendimenti e ad una minore propensione alla partecipazione alle attività formative dell'Istituto registrata negli ultimi anni.

I coordinatori di plesso sono stati assunti come un ruolo intermedio di particolare valenza strategica per le seguenti ragioni:

- si tratta di un'articolazione della funzione dirigenziale nei luoghi di erogazione del servizio formativo, i plessi scolastici appunto, con un potenziale effetto moltiplicatore degli orientamenti progettuali assunti all'Istituto;
- rappresentano l'interfaccia tra lo staff dirigenziale dell'Istituto e le singole classi, intese come unità formative di base, sia in relazione alla componente docente, che alla relazione con allievi e genitori;
- il plesso rappresenta l'unità organizzativa minima di erogazione del servizio e un potenziale luogo di identità culturale ed educativa, in quanto dotato di una sua specifica storia e inserito in una comunità territoriale peculiare (almeno nelle aree non cittadine).

1.2 Il profilo formativo

Un progetto centrato sulla formazione al ruolo in rapporto ad una specifica figura deve partire dalla identificazione dei tratti qualificanti



Fig. 1 - Una rappresentazione spaziale del "middle management".

del profilo formativo prescelto e delle relative aree di competenza.

Il coordinatore di plesso tende a riprodurre, su una scala più ridotta (quella del plesso, appunto), molte prerogative di ruolo del dirigente scolastico, e analogamente i vicari, sebbene nell'esercizio di una delega a loro affidata dal dirigente scolastico. Per questa ragione si è utilizzato come fonte per la costruzione del profilo un adattamento degli standard nazionali per Dirigenti scolastici elaborati dal National College for School Leadership del Regno Unito nel 2004, come base per la definizione di un profilo professionale del coordinatore di plesso¹. Il profilo è strutturato in sei aree, ciascuna delle quali è declinata in specifici ambiti di competenza:

A. Creare il futuro.

Fondamentale è la capacità di collaborare con gli organi di governo e promuovere nei propri colleghi una visione strategica condivisa dei compiti della scuola: una visione di sistema e un processo di programmazione strategica sono fondamentali per sostenere il miglioramento della scuola, nell'interesse primario degli allievi (OECD, 2013). Da qui alcune competenze ritenute essenziali:

- sviluppare un pensiero strategico;
- motivare e incoraggiare gli altri a perseguire le finalità prioritarie della scuola;
- dare forma e visibilità ai valori prioritari ai quali si ispira la scuola.

B. Orientare l'insegnamento e l'apprendimento.

Fare in modo che l'apprendimento e l'insegnamento siano efficaci: ciò richiama una responsabilità della comunità professionale per quanto riguarda la qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento, in funzione del successo di tutti gli allievi. Tale responsabilità richiede di essere tematizzata, sostenuta e promossa, con particolare attenzione a situazioni di

criticità che possono compromettere la qualità dell'insegnamento/apprendimento. Da qui alcune competenze ritenute essenziali:

- dimostrare un forte interesse personale per le tematiche dell'apprendimento;
- promuovere i principi e la pratica di un efficace rapporto tra insegnamento e apprendimento;
- contribuire a promuovere l'eccellenza e impegnarsi per affrontare situazioni di criticità.

C. Promuovere l'autoformazione e il lavoro collaborativo.

Avere relazioni efficaci è fondamentale per chi lavora con e attraverso altri soggetti, dagli allievi allo staff di direzione, dai genitori agli altri componenti della comunità. Si tratta di gestire bene se stessi e il proprio rapporto con gli altri e contribuire a costruire una comunità professionale capace di aiutare altri individui ad avere successo. Da qui alcune competenze ritenute essenziali:

- sviluppare, rafforzare e consolidare efficienti gruppi di lavoro;
- collaborare e mettersi in rete con altri sia dentro che fuori la scuola attraverso scambio di materiali, diffusione di buone pratiche, sviluppo di progetti integrati;
- dare e ricevere efficaci feedback da utilizzare per migliorare le prestazioni individuali.

D. Gestire l'organizzazione.

Si tratta di garantire che la scuola, le persone che in essa vivono e lavorano, e le risorse disponibili siano organizzate e gestite in modo da creare un ambiente educativo efficiente, efficace e sicuro. Queste responsabilità implicano compiti di verifica dei ruoli e delle responsabilità degli adulti che lavorano nella scuola, di sviluppo delle loro capacità professionali,

¹ La versione originale è rintracciabile nel sito www.ncls.org: il materiale proposto fa riferimento ad una traduzione curata da Orazio Niceforo, nell'ambito degli approfondimenti connessi al progetto SIVADIS.

di gestione delle risorse disponibili e di ottimizzazione del rapporto costi-ricavi, da perseguire attraverso efficaci forme di gestione delle prestazioni. Da qui alcune competenze ritenute essenziali:

- gestire la scuola quotidianamente con efficienza ed efficacia;
- gestire responsabilmente le deleghe affidate e il proprio mandato organizzativo;
- assumere decisioni di tipo organizzativo - gestionale con criteri professionali.

E. Assumere responsabilità.

Nell'esercizio del ruolo si è responsabili nei confronti di una vasta gamma di interlocutori, dagli allievi ai genitori, dagli organi di governo alle autorità educative locali. Si tratta inoltre di operare in modo che ciascun membro della comunità scolastica accetti di assumere la responsabilità del proprio contributo ai risultati che la scuola consegue. Da qui alcune competenze ritenute essenziali:

- dimostrare sensibilità politica e comprendere le tendenze in atto;
- impegnare tutta la comunità scolastica nella sistematica e rigorosa autovalutazione di come la scuola lavora;
- tenere conto dei dati e delle evidenze valutative nella conduzione del proprio compito.

F. Rafforzare i rapporti con la comunità.

Le scuole sono inserite in specifici contesti sociali, che esercitano un'influenza diretta su ciò che accade dentro di esse. Si tratta di impegnare la comunità scolastica interna, e la più ampia comunità esterna, in iniziative che diano forma e sostanza ai principi dell'equità e del diritto all'istruzione; in particolare di promuovere la collaborazione con i genitori e la comune assunzione di responsabilità per il benessere dei figli anche attraverso l'apporto di agenzie esterne, a livello sia strategico che operativo. Da qui alcune competenze ritenute essenziali:

- promuovere il dialogo e il confronto tra le componenti della comunità scolastica;
- ascoltare, riflettere e utilizzare gli stimoli provenienti dalla comunità;
- costruire e mantenere efficaci rapporti con genitori e partners esterni per rafforzare le chances educative di tutti gli allievi.

1.3 L'impianto formativo

L'impegno formativo complessivo per i partecipanti è stato di 50 ore, così articolate: 18 ore in presenza, 20 ore a distanza, 12 ore per la visita di studio di due giorni in Canton Ticino come opportunità di approfondimento e comparazione dei contenuti formativi del corso. L'attività a distanza è stata, a sua volta, suddivisa in 6 ore per la rielaborazione e l'approfondimento degli incontri in presenza (compresa la compilazione del diario di bordo) e 14 ore forfetarie per l'elaborazione di un project work, centrato sulla pianificazione di un'azione di miglioramento, previsto come lavoro individuale finale del percorso formativo. Il percorso è stato realizzato nel periodo gennaio-maggio 2015 (Tab. 1).

Successivamente all'incontro di apertura ogni partecipante ha scelto di frequentare tre moduli tra i sei proposti, in relazione alle sue esperienze e ai suoi interessi.

La valutazione dell'attività svolta dai partecipanti nell'ambito del corso si è basata su due prodotti: il diario di bordo, consistente in una rielaborazione del lavoro svolto in ciascun modulo formativo sulla base di una traccia di lavoro comune, e il project work, consistente nell'elaborazione di un progetto di miglioramento in relazione al proprio ruolo di coordinatore di plesso o di vicario nello specifico contesto scolastico in cui si operava. Ciascuno dei due prodotti è stato valutato dai componenti del gruppo di progetto sulla base di apposite rubriche valutative, preventivamente presentate ai partecipanti al corso. Il riconoscimento dei crediti formativi previsti per la partecipazione al percorso formativo era subordinato al raggiungimento della quo-

Incontro di apertura: presentazione corso e profilo di ingresso Coordinamento: Mario Castoldi	2 h in presenza
Modulo 1 - Organizzazione: come implementare un piano di miglioramento. Relatrice: Lorena Peccolo	3 h in presenza e 2 h a distanza
Modulo 2 - Didattica: come promuovere la qualità dell'insegnamento. Relatore: Mario Castoldi	3 h in presenza e 2 h a distanza
Modulo 3 - Apprendimento organizzativo: come raccordare valutazione e miglioramento. Relatore: Piero Cattaneo	3 h in presenza e 2 h a distanza
Modulo 4 - Tecnologie: come utilizzare al meglio le risorse tecnologiche. Relatrici: Cristiana Bianchi, Elisabetta Nanni	3 h in presenza e 2 h a distanza
Modulo 5 - Comunità professionale: come valorizzare le relazioni con i colleghi. Relatore: Claudio Girelli	3 h in presenza e 2 h a distanza
Modulo 6 - Comunità educativa: come potenziare le relazioni con genitori e territorio. Relatrice: Enrica Massetti	3 h in presenza e 2 h a distanza
Visita di studio di due giorni in Canton Ticino	12 h
Incontro per lo sviluppo del project work: indicazioni operative	3 h in presenza
Incontro per lo sviluppo del project work: presentazione buone esperienze (opzionale)	3 h in presenza
Incontro conclusivo: sintesi conclusiva e presentazione project work	4 h in presenza

Tab. 1 - Articolazione formativa del percorso.

ta di frequenza prevista e al raggiungimento di una soglia di accettabilità sui due prodotti, oggetto di valutazione (diario di bordo e project work).

2. I nodi concettuali

Come indicato nell'impianto formativo il percorso di consolidamento e di potenziamento del profilo formativo del coordinatore di plesso o del vicario è stato organizzato intorno a sei nodi concettuali, che hanno rappresentato il tema dei sei moduli formativi;

in questa sezione riprendiamo sinteticamente l'approccio proposto per ciascuno dei sei nodi concettuali.

2.1 Organizzazione: come implementare un piano di miglioramento

La tematica riguarda trasversalmente molte delle aree di competenza attesa per il profilo formativo di riferimento. L'approccio e l'articolazione delle proposte si basano sulla concezione del ruolo del coordinatore di plesso e del vicario non come mera delega di compiti di gestione della quotidianità, ma come sno-

do della comunicazione e condivisione per la garanzia dell'unitarietà del progetto formativo dell'istituto. Le dinamiche di relazione da un lato con il dirigente scolastico e dall'altro con i colleghi sono dunque molto impegnative e necessitano di essere analizzate e monitorate (Regoliosi, 2013).

Il coordinatore e/o il vicario si aspettano riconoscimento e supporto e il modo con cui ciascuno rivolga queste attese nei confronti dei colleghi o del dirigente scolastico o della comunità dipende da molti fattori e variabili in gioco nei vari contesti; quello che il progetto di formazione pone come assunto è che il ruolo sia del coordinatore che del vicario si declinano all'interno dello scopo condiviso del miglioramento della scuola e a quello deve corrispondere e di quello deve rispondere.

Sono stati dunque considerati due ambiti entrambi rilevanti e che, pur distinti, si integrano nella visione strategica della scuola: l'organizzazione e la progettazione formativa. Attenzione particolare è stata data alla gestione del gruppo docenti del plesso che è particolarmente delicata e difficile considerando che nel nostro contesto non sono previste figure di sistema istituzionalizzate e dunque di per sé legittimate a svolgere compiti di raccordo e di valutazione. Gli istituti comprensivi, inoltre presentano molte particolari complessità in relazione al raccordo tra i gruppi e tra le figure di sistema (Mezirow, 2003).

2.2 *Didattica: come promuovere la qualità dell'insegnamento*

Il "governo" della didattica può manifestarsi nel sistema scolastico attraverso una molteplicità di azioni, riconducibili a due logiche distinte, ma complementari: la regolazione delle azioni professionali, orientata a definire le regole entro cui esercitare l'azione didattica e verificarne il rispetto, e la promozione delle azioni professionali, orientata a sviluppare la qualità della didattica (OECD, 2010).

Incrociando i due parametri proposti – la logica di controllo-regolazione e l'azione pri-

ma-durante-dopo l'evento didattico – emergono sei funzioni prevalenti, che qualificano le azioni di "governo" della didattica in una scuola: prescrivere regole entro le quali affidare agli insegnanti lo svolgimento della loro azione professionale (in termini di norme, procedure, formati, vincoli, ecc.); monitorare la gestione dell'azione didattica da parte degli insegnanti; valutare l'azione di insegnamento e i suoi risultati; indirizzare la progettazione del lavoro didattico da parte dei docenti; fornire supporti, materiali e immateriali, all'azione professionale degli insegnanti (formazione, consigli, buone pratiche, strumentazioni, ecc.); valorizzare il lavoro degli insegnanti attraverso strategie di documentazione, socializzazione, incentivazione, ecc.

Una possibile classificazione delle azioni professionali che possono essere realizzate per promuovere la didattica muove dai seguenti criteri:

- distinzione tra azioni centrate sui processi e azioni centrate sui risultati;
- nell'ambito dei processi distinzione tra processi di scuola (back) e processi di aula (front) (Orsi, 2009);
- nell'ambito dei processi di scuola (back), distinzione tra processi di tipo immateriale, centrati sulle modalità e i contenuti del confronto professionale tra i docenti, e processi di tipo materiale, centrati sulle strutture e le procedure organizzative entro cui progettare e valutare l'azione didattica d'aula;
- nell'ambito dei processi di aula (front), distinzione tra processi di tipo immateriale, centrati sulle modalità metodologiche e relazionali di erogazione della didattica, e processi di tipo materiale, centrati sulla predisposizione del setting formativo entro cui esercitare l'azione didattica.

All'interno di questo repertorio di azioni si tratta di esplorare le "leve" impiegate dal coordinatore di plesso o dal vicario per esercitare il proprio ruolo di coordinamento e promozione nei confronti dei propri colleghi con cui condivide la sede scolastica (Schein, 2001).

2.3 *Apprendimento organizzativo: come raccordare valutazione e miglioramento*

L'organizzazione di un istituto scolastico comprensivo è di per sé complessa, nel territorio trentino tale complessità è determinata anche dal numero dei vari plessi scolastici che appartengono al singolo istituto comprensivo. Essa richiede una precisa e concordata collaborazione tra il dirigente scolastico e i suoi collaboratori, con funzioni di coordinamento nei vari plessi. Infatti il reale impulso all'autonomia scolastica è dato proprio da chi di fatto ha la responsabilità di rappresentare le situazioni, le scelte, i provvedimenti in documenti quali il Piano dell'offerta formativa, il curriculum d'istituto verticale, i documenti di certificazione delle competenze, i progetti per rendere la scuola inclusiva, le iniziative di collegamento con il territorio per attività di orientamento e di valorizzazione della cultura locale. Di qui l'esigenza di provvedere alla formazione del middle management.

In tale percorso ai coordinatori di plesso vengono proposte situazioni formative mirate a definire in modo più puntuale le loro funzioni e i loro compiti, gli ambiti di responsabilità diretta e quelli delegati dal dirigente scolastico, le aree di azioni vincolate dal mandato conferito dal dirigente e le aree di discrezionalità. Un corso di formazione, quindi, ha lo scopo di mettere in grado i coordinatori di plesso e i vicari di essere dei "reali" collaboratori del dirigente scolastico, partecipando a delineare le criticità riscontrate nella lettura dei "dati" circa i vari aspetti organizzativi sopra ricordati, nelle loro interpretazioni e formulazione di giudizi per avviare progetti di miglioramento da sottoporre al dirigente scolastico e, se d'accordo, al collegio dei docenti (Arnone, 2012).

I progetti di miglioramento nascono nella individuazione condivisa delle priorità che meglio rappresentano le intenzionalità della scuola per il futuro, con particolare riferimento agli esiti degli studenti, compito fondamentale della scuola. I progetti di miglioramento, fondati sulla valutazione degli aspetti organizzativi del sistema scuola, rappresentano una

definizione operativa delle attività su cui si intende agire concretamente per raggiungere le priorità strategiche individuate (Senge, 1992).

2.4 *Tecnologie: come utilizzare al meglio le risorse tecnologiche*

Il *Piano Opening up education*, avviato dalla Commissione europea nel 2013, intende incentivare l'innovazione e le competenze digitali nelle scuole e nelle Università, ponendo l'accento su tre aree principali:

- favorire lo sviluppo di risorse educative aperte;
- migliorare l'infrastruttura e la connettività delle scuole;
- favorire l'innovazione sia a livello di organizzazione che di corpo docente/studente.

Proprio perché i sistemi di istruzione si stanno modificando molto velocemente è necessario aprire le menti a nuove metodologie di apprendimento, per far sì che le persone abbiano maggiori possibilità di trovare un impiego, siano più creative, orientate all'innovazione e a sviluppare maggiori capacità imprenditoriali. Un alto numero di insegnanti, però, non ha ancora completamente acquisito una competenza digitale tale da insegnarla in modo efficace. Come sottolineato dal *Quadro di riferimento delle competenze dei docenti per le TIC* prodotto dall'UNESCO nel 2010, nuove competenze vengono richieste oggi ai docenti, come saper condividere, saper collaborare, saper interagire, saper utilizzare risorse in rete (UNESCO, 2010).

Gli ambienti di apprendimento si sono trasformati e non sono più relegati al mondo d'aula istituzionale scolastico, ma l'accesso alle informazioni avviene in un'ottica di "open space" del sapere in cui l'"ubiquitous learning" permette una nuova concezione dell'apprendere disponibile a tutti. Il docente, non più unico depositario di conoscenza, deve essere in grado di fornire agli studenti opportunità di apprendimento supportate dalla tecnologia ma, nello stesso tempo, deve possedere quelle competenze didattiche in ambienti

digitali che inevitabilmente appartengono al bagaglio culturale e al necessario sviluppo professionale di chi si occupa di educazione. Diventa a questo punto fondamentale, in una prospettiva di knowledge management, utilizzare le tecnologie all'interno del proprio Istituto, affinché ogni singolo docente possa, con attività in situazione, partecipare in modo condiviso e collaborativo alla creazione di una vision sistemica; tale esigenza risulta ancora più impellente per chi svolge compiti di coordinamento e di promozione dei colleghi.

2.5 Comunità professionale: come valorizzare le relazioni con i colleghi

L'azione formativa che si è sviluppata ha generato dei materiali prodotti dagli insegnanti sui quali si è lavorato in termini di ricerca empirica qualitativa per esplorare il campo (Mortari, 2007). Il focus non si è concentrato sulla diversità di compiti esercitati da questi insegnanti, ma sul fatto che, qualsiasi essi siano, vengono attuati in una particolare organizzazione dove le relazioni con i colleghi sono condizione imprescindibile per la qualità del suo funzionamento e del raggiungimento del suo scopo (Bochicchio, 2011). Da qui le due coordinate sulle quali affrontare il tema proposto:

– pensare la scuola come organizzazione specifica. La scuola ha la sua ragion d'essere nel riuscire a promuovere il successo formativo dei propri alunni, quindi la sua organizzazione deve risultare funzionale a questo scopo. Il lavoro educativo richiede un grado di differenziazione e individualizzazione che ne correla l'esito ai processi relazionali che lo caratterizzano. Tutto ciò non risulta certamente agevolato dal funzionamento rigido e standardizzato di un'organizzazione burocratica che agisce per regole generali, incapaci di leggere e accompagnare le singolarità delle situazioni. La realtà dell'organizzazione scuola si muove perciò come ricerca costante di un equilibrio tra la logica dell'azione burocratica tesa a regolamentare, offrendo perciò

criteri di uniformità e stabilità, e la logica dell'azione professionale che permea il lavoro educativo, centrato sulla promozione del successo formativo del singolo dentro contesti caratterizzati da unicità (Weick, 1993).

– pensare la professionalità docente come plurale e collaborativa. Il modo di intendere la professionalità docente costituisce la seconda premessa necessaria per concepire le relazioni tra colleghi come elemento necessario per promuovere successo formativo negli alunni e crescita professionale nei docenti. Le relazioni con i colleghi diventano faticose e formali se la professionalità docente è intesa come pura esecuzione di richieste amministrative oppure come azione individuale per perseguire il successo formativo degli alunni. Sono due estremi entrambi inefficaci: in entrambi i casi le relazioni con i colleghi non vengono viste come necessarie, non se ne coglie cioè la necessaria interdipendenza positiva che le caratterizza e crea un impatto anche sull'organizzazione (Wenger, 2006).

2.6 Comunità educativa: come potenziare le relazioni con genitori e territorio

La storia recente degli studi sullo sviluppo sociale ha posto attenzione sull'analisi delle relazioni che avvengono tra individui, nella consapevolezza che la relazione interpersonale rappresenta una condizione presente già dall'inizio della vita umana: il bambino assume un ruolo attivo all'interno del rapporto con l'adulto, caratterizzato nel suo evolversi da continui scambi e confronti e dal loro reciproco adattamento.

L'identità di un bambino si sviluppa a partire dalla consistenza della rete di legami che la riconoscono, la contengono, la sostengono e la stimolano, nessuno cresce da solo. Il benessere di un individuo è dato dalla qualità delle relazioni che collegano il gruppo di adulti che si prendono cura di lui. L'esito evolutivo si incrementa in modo esponenziale

quando le persone, che si occupano di un singolo, sanno vivere dentro alla dinamica del gruppo. Il valore delle relazioni costituisce, allora, lo snodo cruciale da promuovere, alimentare, custodire come persone e come educatori. Il senso della vita nasce perciò da un'esperienza relazionale in grado di modulare dipendenza e autonomia (Meirieu, 2009).

C'è un'istituzione oltre alla famiglia che si occupa per anni della formazione del bambino dedicandogli quotidianamente spazi e tempi rilevanti: è la scuola. Genitori ed insegnanti sono dunque i poli fondamentali per la costruzione dell'identità personale, attraverso la creazione di contesti, nei quali il bambino apprende, socializza, si conosce, si fa riconoscere, in un processo continuo di relazioni, di affetti, di emozioni. Jacques Delors considera la scuola e la famiglia "luoghi deputati ad insegnare l'arte di imparare a vivere insieme sviluppando una comprensione degli altri ed un apprezzamento dell'interdipendenza in uno spirito di rispetto per i valori del pluralismo, della reciproca comprensione e della pace" (Delors, 1997)

Non è facile, però, per docenti, madri e padri lavorare insieme verso questo obiettivo comune. Creare patrimoni relazionali da condividere richiede impegno e lavoro, a cui dedicarsi con pazienza e perseveranza, creatività e saggezza, con fiducia e passione (Caggio & Stellon, 2013).

3. Lo sviluppo del *project work*

In questo capitolo si presenta il lavoro conclusivo proposto ai corsisti impiegato anche per la valutazione connessa al riconoscimento dei crediti formativi. Dopo aver presentato la proposta di lavoro, si richiameranno le modalità di accompagnamento e supporto utilizzate nell'ambito del percorso formativo.

3.1 La proposta di lavoro

Il *project work* nasce dagli interessi dei partecipanti (sviluppo della propria profes-

sionalità); si innesta nel percorso formativo (corso per coordinatori di plesso e vicari); è orientato dalla politica scolastica (MIUR e PAT); si costruisce e/o sperimenta nel contesto (l'istituzione scolastica di appartenenza di ciascun partecipante).

Alla luce delle conoscenze e delle competenze acquisite dall'integrazione dei diversi momenti formativi ciascun partecipante è chiamato a strutturare un progetto di miglioramento in rapporto al proprio ruolo di coordinatore di plesso o di vicario (*project work*) per la propria realtà scolastica.

Il *project work* si configura come attività di progettazione finalizzata allo sviluppo professionale; si articola in due parti: la prima di analisi critica del proprio contesto operativo in riferimento al ruolo di coordinatore di plesso o al ruolo di vicario, la seconda centrata sulla progettazione di un'azione di miglioramento da sviluppare nel proprio contesto scolastico.

La prima parte richiama una sintetica descrizione delle modalità di esercizio del proprio ruolo, seguita da una lettura critica volta ad individuare i principali punti di forza e di debolezza in chiave proattiva. Per quanto riguarda la parte descrittiva si suggeriscono i seguenti punti:

- Qual è il contesto?
- Che cosa prevede il mandato affidato dal dirigente?
- Quali sono le attività caratterizzanti il proprio ruolo?
- Qual è il sistema di relazioni interno (colleghi, segreteria, personale non docente, DS, ...) ed esterno (allievi, famiglie, interlocutori del territorio) in cui si esercita il ruolo?
- Se e quali forme di pianificazione e valutazione sono previste nell'esercizio del ruolo?
- Se e quali cambiamenti hanno caratterizzato l'evoluzione del ruolo?

Per quanto riguarda la lettura critica si suggerisce di fare riferimento al diagramma SWOT corredato da un sintetico commento.

La seconda parte si riferisce ad una specifica azione di miglioramento inerente l'esercizio del proprio ruolo e prevede la stesura di un

progetto di intervento per la implementazione dell'azione prescelta. Si suggerisce di definire l'azione di miglioramento sulla base delle risultanze dell'analisi critica svolta nella prima sezione. Si propone una sintetica traccia per la progettazione dell'azione di miglioramento:

- Focus del progetto.
- Ragioni della scelta.
- Risultati attesi.
- Vincoli e risorse.
- Soggetti e ruoli coinvolti.
- Scansione operativa: tempi e fasi.
- Modalità di valutazione (in itinere e conclusive).

Per lo sviluppo del *project work* sono previste una decina di cartelle, equamente divise tra la prima e la seconda parte, con possibilità di allegati per la documentazione. La consegna del lavoro è prevista entro la fine del corso; nell'ultimo incontro è prevista una restituzione e discussione del *project work* con i singoli corsisti. Per la valutazione del *project work* è stata elaborata e presentata ai corsisti una rubrica valutativa, strutturata in cinque dimensioni di analisi (Tab. 2).

3.2 Le modalità di supporto e accompagnamento

Allo scopo di supportare l'impegnativo compito di elaborare un Project work conclusivo dell'esperienza formativa sono stati realizzati due incontri in presenza dedicati al tema: nel primo si è presentata la proposta di lavoro e ci si è suddivisi in quattro gruppi territoriali per un primo confronto esplorativo. Nel secondo sono state presentate alcune esperienze pilota di progetti di miglioramento realizzate in alcuni Istituti Comprensivi del Trentino da parte dei Dirigenti scolastici supportati dai loro collaboratori; nello specifico le tre esperienze hanno riguardato:

- IC Isera: Giudizio di orientamento fine secondaria di primo grado;
- IC Primiero: Monitoraggio della didattica d'aula;

- IC Arco: Progetto Officina-gestione alunni BES.

Oltre questi momenti assembleari i partecipanti al percorso sono stati suddivisi in quattro gruppi territoriali affidati a 4 tutor; il loro compito era quello di accompagnare lo sviluppo dei *Project work*, in parte attraverso alcuni momenti di lavoro in presenza e in parte attraverso l'interazione a distanza, via piattaforma e mail. La stessa rubrica valutativa, richiamata nella sezione precedente, ha svolto una funzione di supporto, in quanto ha consentito di esplicitare preliminarmente i criteri in base a cui sarebbero stati valutati i materiali prodotti dai corsisti.

4. Riflessioni conclusive

Il rafforzamento e la formazione del middle management nella scuola italiana, e in quella trentina in particolare, rappresenta una priorità strategica destinata a incontrare crescente attenzione nelle politiche scolastiche. In questa prospettiva il percorso di formazione dei coordinatori di plesso e vicari, degli Istituti comprensivi della scuola trentina, assume un valore emblematico, una sorta di prototipo su cui poter impostare percorsi analoghi per altre figure professionali intermedie nella scuola. Un prototipo che, peraltro, si è ispirato ad una precedente esperienza promossa in Trentino riguardo la formazione dei docenti coordinatori dei processi di valutazione negli Istituti scolastici.

Per queste ragioni si è ritenuto utile documentare questa esperienza formativa nei suoi diversi passaggi, in modo da rendere più agile un suo eventuale adattamento in rapporto ad altre figure (Castoldi & Laurenti Argento, 2017). La potenzialità di questa esperienza, del resto, non si limita al solo Trentino, ma si estende all'intero territorio italiano, sebbene più difficilmente si possano realizzare le condizioni per azioni formative così circoscritte e focalizzate. Da questo punto di vista il Trentino si conferma un laboratorio per la ricerca edu-

	AREA DI FORZA		AREA DI CRITICITÀ
Coerenza e unitarietà	Il lavoro presenta una coerenza generale. Le diverse parti di cui si compone sono organicamente collegate.	Il lavoro presenta coerenza interna a livello delle singole parti, meno a livello generale. Appare comunque chiaro il tentativo di legare tra loro le diverse sezioni di cui si compone.	Il lavoro rivela una riflessione superficiale e una realizzazione affrettata. Si presenta come costituito da parti giustapposte fra loro prive di uno sviluppo unitario.
Chiarezza e pertinenza	Il lavoro è chiaramente comprensibile anche a chi non ha una conoscenza diretta della situazione descritta. È sintetico e preciso, e rimane strettamente aderente alla tematica senza divagazioni non necessarie.	Nel lavoro non si distinguono elementi essenziali e sostanziali da elementi marginali. Sono elencati problemi e soluzioni in modo analitico ma senza una chiara distinzione tra aspetti generali e particolari, essenziali e secondari, tra cause ed effetti, tra premesse e conseguenze, ecc.	Nel lavoro non vi è un esame approfondito, seppure sintetico, degli argomenti. Poco curati sono i passaggi e le transizioni da un argomento all'altro. Vi è un elenco frammentario di problemi e di soluzioni. Qualche volta vengono relazionate cause e premesse a effetti e conseguenze, ma in modo non sistematico e continuo.
Utilizzo adeguato delle sollecitazioni teoriche emerse nel corso	Nella stesura del progetto è frequente il ricorso a concetti proposti dal corso per analizzare, interpretare, suggerire soluzioni. Questo dimostra una comprensione profonda dei contenuti. I concetti proposti vengono anche utilizzati per lo sviluppo di conoscenze nuove e personali.	Nella stesura del progetto è poco frequente il ricorso a concetti proposti dal corso per analizzare, interpretare, suggerire soluzioni. Questo dimostra una comprensione poco profonda o materiale dei contenuti. Sono colte parzialmente le istanze di fondo emerse durante il corso.	Nella stesura del progetto è raro il ricorso a concetti proposti dal corso per analizzare, interpretare, suggerire soluzioni. Questo dimostra una comprensione superficiale o materiale dei contenuti. Non sono colte pienamente le istanze di fondo emerse durante il corso.
Riflessione critica	L'analisi proposta risulta pertinente, originale, frutto di riflessione. Esprime un modo di vedere la situazione personale, documentato, fondato su molteplici punti di vista.	L'analisi proposta a volte appare generica e su alcuni aspetti è carente la riflessione critica.	L'analisi proposta appare approssimativa e prevedibile. Qualche rara evidenza di una riflessione personale.
Contestualizzazione del lavoro	Il progetto è organicamente connesso all'analisi del contesto scolastico, sviluppata in modo documentato e rigoroso.	Il progetto è ben fatto ma si fonda su elementi che possono far riferimento a qualsiasi realtà scolastica.	Il progetto contiene scarsi elementi riferibili all'analisi del contesto scolastico.

Tab. 2 - Rubrica per la valutazione del project work.

cativa e per la formazione in ambito scolastico riconosciuto e apprezzato in tutto il paese.

Aldilà del riferimento a specifici materiali può essere utile riassumere sinteticamente alcune fasi cruciali nello sviluppo del percorso formativo. Il punto di partenza è stato la delimitazione del profilo professionale del coordinatore di plesso, e del vicario, e delle aree di competenza che qualificano il suo ruolo; a partire da ciò si è puntato a individuare le aree tematiche prioritarie su cui sviluppare il percorso formativo e i relativi formatori che avrebbero potuto presidiarle. Un altro passaggio qualificante è stata la definizione degli strumenti di accompagnamento del percorso formativo, in particolare il dossier personale composto da uno strumento autodiagnostico da impiegare nella fase ex-ante, alcune tracce riflessive sui diversi moduli formativi, un report conclusivo per la fase ex-post.

La proposta di *project work* ha costituito il momento di sintesi operativa del percorso formativo, avente un ruolo centrale proprio in relazione alla contestualizzazione e traduzione in azione degli input formativi proposti. Altri passaggi chiave della strutturazione del percorso hanno riguardato la implementazione della piattaforma per l'interazione a distanza, anche in considerazione della rigida delimitazione degli incontri in presenza, e la progettazione della visita studio in Canton Ticino. Un'attenzione particolare è stata posta alle modalità di certificazione del percorso formativo, in quanto priorità strategica di IPRASE che si intende mettere a regime nei prossimi anni. Ciò ha richiesto di definire le modalità di valutazione dei prodotti dei corsisti e di strutturare apposite rubriche valutative da assumere come punti di riferimento per il momento valutativo.

Bibliografia

- Arnone A. (2012). L'esercizio partecipato della funzione dirigenziale, *Rivista dell'istruzione*, n. 4, Rimini: Maggioli.
- Bochicchio F. (2011). *Convivere nelle organizzazioni. Significati, indirizzi, esperienze*, Milano: Cortina.
- Caggio F. & Stellon R. (2013), *Famiglie e servizi educativi*. Brescia: La Scuola.
- Castoldi M. & Laurenti Argento, A.R. (eds.) (2017). *Percorsi formativi per il middle management*. Rovereto: IPRASE.
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando (ed. or. 1993).
- Meirieu P. (2009). *Lettera agli adulti sui bambini di oggi*. Bergamo: Edizioni Junior (ed. or. 2005).
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina (ed. or. 1991).
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- OECD (2010). *The nature of Learning*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *Leadership for 21st Century Learning*. Paris: OECD.
- Orsi M. (2009). *A scuola senza zaino*. Trento, Erickson.
- Regoliosi L. (eds.) (2013). *Il counselling psicopedagogico. Modelli teorici ed esperienze operative*. Roma: Carocci.
- Schein E.H. (2001). *La consulenza di processo. Come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*. Milano: Cortina (ed. or. 1999).
- Senge P. (1992). *La quinta disciplina: l'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Milano: Sperling e Kupfer (ed. or. 1990).
- UNESCO (2010). *Quadro di riferimento delle competenze dei docenti sulle TIC*. Paris: UNESCO (ted. Or. 2008).
- Weick K. (1993). *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*. Torino, Isedi (ed. or. 1988).
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano, Raffaello Cortina: Milano (ed. or. 1998).

Work based learning as strategy of intervention for training and social inclusion. Insights and innovations from an european project

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: L.go Gemelli 1, 20134 Milano - Tel (+39)0272343604 - Email: piergiorgio.reggio@unicatt.it

Estratto

L'articolo discute i principali risultati di un progetto europeo dedicato allo scambio – tra partner di diversi Paesi (Austria, Belgio, Gran Bretagna, Turchia, Portogallo e Italia) – di pratiche riguardanti la metodologia del Work Based Learning (WBL) nei sistemi di formazione professionale. Il progetto ha rivolto un'attenzione specifica al contributo del WBL a sostegno di strategie di inclusione per soggetti svantaggiati. Fra i diversi risultati del progetto, l'articolo presenta, in particolare: un profilo di competenze del formatore WBL; i risultati di una sessione formativa – che ha adottato metodologie attive e visite ad esperienze – per formatori impegnati in attività di WBL. Nella parte finale dell'articolo, vengono formulati alcuni consigli e suggerimenti circa le prospettive del WBL nelle attività formative.

Parole chiave: Work Based Learning, Formazione, Inclusione sociale.

Abstract

This article discusses the primary results of a European project dedicated to sharing – among partner of different countries (Austria, Belgium, United Kingdom, Turkey, Portugal and Italy) – practices about Work Based Learning (WBL) in the vocational training systems. The project dedicated a specific attention to the contribution of WBL to support inclusion strategies for disadvantaged people. Among the outputs of the project, the article presents a WBL trainer skills profile and the results of a training session – adopting effective methodologies and visits to experiences – for trainers engaged in WBL activities. At the end of the article, some advice and suggestions about WBL perspective in training activities are explained.

Key words: Work Based Learning, Training, Social Inclusion.

1. Introduction

“Experience for Training” (EFT in the following text) is the title of a European project Focused on the role of Work Based Learning for the innovation of training systems and for supporting policies of inclusion of disadvantaged people. The first paragraph of the article consist of a synthesis of the main elements of Work Based Learning (WBL as an acronym) theoretical framework. The specific Work Based Learning approach adopted by the EFT project is resumed in the second paragraph. In the following sections, the reader can find a presentation of the main outputs of the project: a skills profile for trainers engaged in Work Based Learning projects; a description of activities and results of a trainer training session carried out in Italy on to Work Based Learning methodologies. Finally, some recommendations and guidelines are formulated about the WBL approach elaborated by the EFT project (par. 7), the training for WBL trainers (par. 8) and the broader perspectives of Work Based Learning in the innovation of training methodologies and practices.

2. Work Based Learning: theoretical framework

Work Based Learning is a training and educational approach frequently used in training activities with adult and young people. Many projects and researchers analyzed – in the last years – theoretical and methodological aspects of this approach (Harnish & Schnauffer, 1998; Boud & Solomon, 2003; Raelin, 2008; Cunningham, Dawes & Bennett, 2004, Linehan, 2008; Mumford & Roodhouse, 2010). In Europe, there is a broad range of activities,

projects and services using WBL to facilitate inclusion pathways and integration processes in the labour market. Many of these projects dedicate a specific attention to disadvantaged people.

WBL fulfills the overcoming of several dichotomies in the learning processes:

- learning in formal/informal contexts;
- intentional/spontaneous learning;
- formal training/non-formal training;
- “classroom” training/on the job training.

WBL is different from other similar approaches, highlighting the importance of the work in the learning process¹ We can resume some approaches:

- *Workplace Learning* is a learning process that happens daily in the job place. On their workplace, workers develop competencies to solve problems or achieve expected outcomes. No formal recognition is previewed for the learning process.
- *Work Related Learning*, is referred to “planned activities that use work context to develop knowledge, skills and realize their purpose on the job. Includes learning through work experience and learning of the skills for the work” (QCA, London, 2003).
- *Problem Based Learning* (PBL) is the integration of real work (and social) projects into VET or high school curricula.
- *Work Based Learning* (WBL) is a structured working experience leading to skills certification and diploma.

WBL is today a fundamental aspect of the vocational training²; it is directly linked to the mission of VET to help learners acquiring knowledge, skills, and competencies which are essential in working life. It combines learning acquired in formal contexts (school system

¹ Erasmus+ Key action 2: Cooperation for innovation and exchange of good practices, call 2015. The project partners were Aspire-Igen (United Kingdom), BEST Institut (Austria), AID (Belgium), SPI (Portugal), Innovative Educators Association (Yenilikci Egitimciler Dernegi) (Turkey), EVT Network created by SCF (Scuola Centrale Formazione). For more information about the project see <http://www.eft-project.eu>.

² More details available on the following website: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf

or VET) with learning gained through experience in non-formal or informal settings on the job. Work Based Learning may be integrated into the personal and social background of the trainee. It is evaluated and leads to the acquisition of competences or qualifications. WBL may be used in different ways (Owens & Rutherford, 2007, pp. 361-366):

- As a part of higher education or academic curricula. In these cases, the prior learning of adult people is recognized by higher education institutions or Universities as valid way of learning (Gray, Cundell, Hay & O'Neill, 2004);
- As part of an organized learning program to foster employment;
- As an action of an individual or collective responsibility in a work setting.

The three most common forms of WBL in Europe (in IVET) are

- *Apprenticeship*. For this model the German, Austrian, and Swiss “dual systems” are always referred to as best practices³. The definitions/terms associated with apprenticeship differ among European countries; in any case, apprenticeship is always a long-term and full-time form of WBL.
- *On-the-job-training in companies*. It includes internships, work placements, and traineeships that are incorporated as a compulsory, or optional element into VET programs, which lead to formal qualifications. They typically represent around 25-30% (but can be less) of the training program. Depending on the country and program followed, they may be a prerequisite for completing a VET course. Many companies, in particular, SMEs, still perceive taking on interns/trainees/apprentices as a burden, as administrative procedures for appointing trainers, cooperating with VET schools, etc., is time-consuming and costly.

- *School-based programs with integrated WBL* in the form of on-site labs, workshops, junior/practice firms, simulations or real business/industry project assignments can either be part of the school's existing infrastructures, or separated commercial initiatives, established by the school to support the creation of specific facilities (such as an onsite commercial restaurant staffed by students). The aim is to create “real life” work environments, to establish contacts and cooperation with real companies or clients, and develop entrepreneurship skills. Trainers design learning activities in collaboration with companies.

3. EFT project approach to Work Based Learning

In EFT project, *Work Based Learning* is conceived in these terms: “WBL programs are organized programs that are wholly, or predominantly, based in a work setting, i.e., in a work-based context or in the workplace itself. They aim at developing knowledge, skills, and competencies that are – in a broad sense – relevant for the world of work. Work and work tasks are used as the predominant context for learning” (EFT, 2017, p.11).

Considering this definition, the EFT project produced a common Work-Based Learning model (EFT Model)⁴. The framework of the model identifies the following six critical features of the training:

1. It targets “marginalized groups”.
2. It uses non-public funds.
3. Training activity is intrinsically linked to a production activity which generates income (i.e., the EFT sells its products and services on the market).
4. It follows European (and broader) developments in WBL.
5. It is an accepted and recognized activity

³ Also in EFT project, we saw to the experience of the Austrian partner is relevant.

⁴ More details about the model in IO2, p. 5.

in all partner countries and operates in line with the local legislation.

6. The Belgian BPs should serve as a role model for the more comprehensive EFT model.

3.1 The Belgian model

The *Enterprise de Formation par le Travail* (Training Company through the Work)⁵. This is a training company aiming at the integration of disadvantaged people into the labor market. It is founded on three main dimensions: social, economic and pedagogical.

- Inclusion (social dimension), to develop relational skills and self-awareness, oriented to the integration of people in the labor market.
- Work and production (economic dimension), increasing technical skills and knowledge;
- Training, for the development of social and technical skills (pedagogical dimension).

Trainees have the status of apprentice and can receive social aid. They are considered “learners (people in training)” and they are not “workers”. They are at minimum 18 years old, they are looking for a job, they do not have a secondary school diploma, and they have been unemployed for at least 24 months. In a pedagogical perspective, the hypothesis is that people learn better through a real and concrete productive experience than in simulated situations. EFT project chooses the Belgian model as a positive reference for the implementation of further experimentations. It needs, of course, to adapt this model to the specific elements of different countries.

4. “Trainer in the Work-Based Learning environment” Skills profile

The adoption of a WBL approach requires the development of specific skills by the trainers. They are expected to establish a different and compelling pedagogical relationship with various groups, or individuals, to facilitate their knowledge and skills acquisition, and the development of attitudes and behaviors appropriate to their professional performance.

Referring to the Belgian experience of EFT, the WBL approach adopted by the project is based on three levels of objectives: social, pedagogical and economic goals. The WBL trainer should develop skills related to these three dimensions and objectives. The WBL trainer is therefore at the same time engaged in:

- transmitting and evaluating knowledge, know-how, and behaviors;
- implementing the relational conditions that contribute the smooth implementation of training courses.

The WBL trainer is a technician of a specific economic sector (who knows all the skills and follows changes) and a producer of quality goods and services. He/she establishes links between the trainees and the social services; between trainees and the external internships and employment. Finally, he/she collaborates and communicates effectively and positively with all facilities and workers of the training center to meet the social purpose of the training center.

These different missions are specified in a skill checklist, organized in 6 key activities. For each Key activity, there are some specific skills (having different relevance, from “optional” to “core skill”). Other transversal activities are also referred to the core, essential or optional skills⁶.

⁵ See documentation in http://emploi.wallonie.be/Pour_Vous/Associations/EFT.html www.aid-com.be/presentation_reseau.php. EFT is carried out with an institutional collaboration with FOREM, the employment and for vocational training public service.

⁶ Details of the trainer’s skills profile in EFT, 2017b, pp. 7-16.

4.1 Key activities

1. Lead and implement training activities.
2. Take part in the assessment of the training scheme and the specific training activities.
3. Be involved in the organization and the team.
4. Be engaged in the organization's ongoing training policies.
5. Contribute to the production activity.
6. Accompany trainees on their path to social and vocational inclusion.

The skill profile produced was used during the joint staff training as a reference and a guide to approaching the Italian experiences visited.

5. Joint staff training session

Trainees came from partners' countries (UK, Austria, Belgium, Portugal, Turkey and Italy) and they were professional coaches, trainers, tutors, people who work daily in the training sector, inspired by the Work Based Learning approach. During the training session, several experts came from VET centers, social and not social entrepreneurial industry. Representatives of the public institutions had been invited to participate in some specific moments of the training.

The main aim of the training session was to introduce the trainers with methodological work-based learning approaches. The training contents had been decided based on trainers' and tutors' answers to a questionnaire and through a discussion among national managers of the partner organizations. The idea behind the organization of the training week was the use of an "active approach," founded on learning by direct experience.

The training week began with an introduction on WBL overview, resuming original meanings and primary results of the previous phases of the project, and a visit to the Le Torri training restaurant. In the following three days, one study visit was organized each day, to different organizations, with a final

debriefing activity, to elaborate contents and to share opinions among participants. A final evaluation session was planned to synthesize the main elements, related to the four topics "red line," arisen during the training session.

Specific contents approached were linked to the four specific areas of interest:

1. Branding.
2. In progress skills assessment.
3. Job placement.
4. Work-based learning methodology.

During the session, several training methods were used, about different training activities: theoretical lectures, workshops, working groups, discussions. Visits to territorial experiences (social cooperatives, local training centers, associations, etc.), using different work-based learning approaches, had a relevant role. The participants were required to take notes during the visits, lectures, and workgroups, referring to the four areas of interest indicated above.

6. Visits and experiences

The participants of the training session visited five cases and met another one organization who presented its projects.

6.1 Training Restaurant Le Torri

Le Torri is the first training restaurant in Italy. It was created by CEFAL, a vocational training organization belonging to the regional training system of Emilia-Romagna and linked to the social cooperative It2, member of Consortium EVT. The restaurant is based in Bologna, close to the downtown; it has a large dining room for 100 persons and a kitchen, where can work up to 15 trainees. People working at the restaurant – young people and adults at risk of social exclusion – are formally trainees and they are integrated into a real enterprise, with real customers. During the last year, 80 trainees of CEFAL's cooking training pathways worked at the restaurant

Le Torri, following a specific training on Bolognese cuisine. The staff of the restaurant includes three professionals: a chef and two kitchen-dining room assistants.

6.2 SILL Faenza (Integrated work inclusion support)

SILL is a service dedicated to the disadvantaged people, in particular to the disabled ones. It belongs to the Consortium Fare Comunità, member of EVT network. It aims to assure a “focused” placement of the person, thanks to “mediated inclusion” subjects, according to the 68/99 Italian law. SILL is addressed to:

- disabled persons with mental diseases;
- physical and sensorial disabled persons who need support;
- socially disadvantaged persons.

Some types of personal plans are tailored for the disabled people, including:

- Training courses: security, ICT, cooking, and more services of requalification for replacement, assessment of skills, flexibility and new skills.
- Counseling and professionalizing paths.
- Monitoring-educational projects.
- “Mediation” for work projects.
- Projects aimed at supporting employability.

SILL manages every year about 350 individual projects and about 80 hiring processes.

6.3 Consortium Fare Comunità (Bagnacavallo, Province of Ravenna)

It is a local development agency for community welfare and fights against social exclusion. Consortium Fare Comunità has ten members, all based in the Province of Ravenna: social cooperatives (5), cooperatives working in the field of research/services and regional development (2), Vocational Training Centers (3). Profit enterprises and Public Authorities have more and more difficulties in answering complex needs of the community.

Consortium Fare Comunità tries to contribute to the satisfaction of some of these requirements, supporting social and work inclusion processes of disadvantaged groups and implementing paths and networks for social innovation. Consortium Fare Comunità carries out specific activities:

- projects/services for work inclusion of disadvantaged people;
- projects, research and supports activities related to Economic Sustainable Development, Social Cohesion, Citizens’ participation in the creation of community welfare.

Through research and project management, Fare Comunità and its partners plan development processes supporting a shared/participated community welfare actively, involving citizens, Public Authorities, and private enterprises. Fare Comunità’s projects can be divided into five categories: social communication, social economy, ethical finance, social tourism, employment services.

6.4 Social cooperative CEFF Faenza

CEFF (*Cooperativa Educativa Famiglie Valentine*) “Francesco Bandini” ONLUS is a social cooperative providing social-health and educational services (A type) and producing goods and services (B type), according to the Italian law 381/91. It was founded in 1977, and it operates in the province of Faenza with disabled and disadvantaged people. CEFF manages two social and educational services, in agreement with the Social Services of the Municipality of Faenza:

- “Il Sentiero”, a protected workshop, where the practical skills of the persons are checked, and individual projects are defined. The service is addressed to young people and adults with medium/severe physical, mental, psychical and sensorial disability.
- The Integrated Workshop is a training service aimed at job placement. People with a medium/weak disability and disadvantaged persons participate in the training

and to the social and educational activities of the center.

- CEFF offers two kinds of training services:
- Educational services, with individual projects, defined taking into consideration the personal capacities of the disabled people.
 - Productive work activities in several sectors: mechanic, environment, gardening, cleaning, art, and creativity. These activities – working in collaboration with many economic, institutional and social partners – aim to include disabled and disadvantaged people in the ordinary labor market.

6.5 “Circolo ufficiali” (Officers club)

Officers’ Club is a restaurant located in Bologna, in the historical Palazzo Grassi. It has three dinner rooms for a maximum of 150 seats; events and banquets are organized on the invitation. The experience began in September 2016, thanks to the collaboration among the Military Command of the Army - Emilia Romagna, the company Armonia Living and the VET center FOMAL, a social, educational and training organization promoted by the Diocese of Bologna, linked to one of EVT members: social cooperative FANIN. Inside the regional training system, FOMAL offers training activities, courses, career guidance pathways, tailored projects for job integration for young people, disabled people and unemployed adults at risk of social exclusion. At the Officers Club, a training course of “Kitchen technician” (formally is a “fourth year” in the regional training curriculum) has been carried out. The course is designed and implemented in collaboration with partner enterprises; the training model is the “training enterprise”, where trainees learn to work in a real situation of the market. The course lasts 1000 hours: 500 in the “training enterprise” Officers Club and 500 hours in other partner restaurants. The experience is inspired by the German model of apprenticeship. Trainees stay two days at the Officers Club and three days in partner enterprises.

6.6 IRECoop

IRECoop is a training organization belonging to the Italian world of cooperation. During the meeting, two projects, linked to WBL approach, carried out from IRECoop were presented.

Scoop - Cooperiamo a Scuola

This project carries out awareness activities and training workshops for trainees and trainers on the development and diffusion of the “cooperative culture”. It is a project in schools, which invests in cooperative education to:

- help to grow a new generation of young people engaged in collaborative experiences;
- foster the diffusion of collective culture and cooperative enterprises in the social environment;
- create strong links between school and the cooperation system.

The experience involved 2500 students and 25 schools from 2007 to 2015. The project carried out 180 editions of training courses for a total of 2200 hours of training. Different kinds of activities were included in the project:

- Awareness and training: 27 pathways (12 hours each) in high schools; 2 pathways (25 hours each) at the University.
- Simulation of the constitution of a cooperative: 4 pathways (30 hours each one).
- Capacity building for trainers: training workshops.
- Communication: elaboration and use of a common brand, production of a video, Storytelling of the activities.

Simulated Enterprise: Project- School Cooperative Association - Institute “Calvi” Finale Emilia (MO)

Another project was promoted by IRE-Coop in collaboration with a Vocational Training Centre, the Institute “Calvi,” located in Finale Emilia (Province of Modena). 7 students

with some trainers founded a cooperative in the field of agriculture (hop, beer, nettle production), breeding of endangered bird species. The project has some clear training objectives:

- To develop cooperation learning processes;
- To increase students' cognitive skills through concrete problem solving;
- To increase the level of autonomy and self-confidence.

In the general framework of the project, a tutor is responsible for different functions:

- To accompany students in the various working phases;
- To foster students' choices respecting their autonomy;
- To create a network inside the school and between the education and the social sector, involving different public and private actors to support the cooperative experience.

7. Training session results

During the study visits, participants took personal notes on their notebooks, following proposed indications. During the discussion among them, trainers shared their insight from observations. We can now read these notes and opinion organized in four areas of interest defined as most important for partner organizations: Work-based learning methodology, Branding, In progress skills assessment, Job Placement.

7.1 Work-based learning methodology

By analyzing several visits and projects presented, trainers focused some essential elements concerning the Work Based Learning approach. We can distinguish among different dimensions:

- *On the general WBL strategy*, trainers note the “triangle” of Belgian model: “To link three aspects of EFT WBL: training,

economic production and social inclusion”. They also consider that “WBL favors employability and work inclusion of vulnerable target groups”. This note is coherent to one of the fundamental elements of the EFT Work Based Learning training model, focused on the needs of disadvantaged people.

- *On training model based on work*, trainers appreciated the fact that “A long training path (3-4 years long) can personalize the path of each student, who can try different roles and task, and then specialize himself/herself”. The WBL model offers learning opportunities in a real work context, where all the activities are managed at the same time. A work environment allows “To assure a holistic approach: all have experience in all areas (dining room, kitchen, etc.)”. WBL approach foresees a specific learning organization that can be described as “training + internship in enterprise”, to sustain a work based environment also in the training component (example: Officers club);
- *On learning process*, some elements were indicated by participants as relevant. First, it is important (as seen in the project of “Le Torri” Training Restaurant) “To give the possibility to students to develop their skills in a protected environment”. The protected situation allows learning regarding scheduling, social relations and growing complexity of the activities and skills required. This kind of work protected environment also allows “to involve students in decisions related to their training pathway”. The work situation is protected, but meanwhile real; it offers learning opportunities, and it develops skills (technical, social, relational) through relations with colleagues, managers, and customers: “To pay attention to the relationships with the customer: inter-relational skills, social skills”.
- *On trainers*. A WBL training model, in fact, asks trainers (tutors, educators, social workers) to increase their skills and develop new ones. So, participants noted

as relevant: “To create a real or simulated economic activity, trainers have to improve their skills: they need both technical and educational skills”. Trainers are forced to work in direct contact with the enterprises, to prepare and manage training pathways for learners, they try to overcome the traditional gap existing between training and work: “Trainers and enterprises have to work together to fill the gap between enterprise/labor market and school”.

- *On working with enterprises*. Considering the need of working with trainers and companies, it also needs “To train enterprises (involve them in seminars or workshops) on how to deal with youngsters” to foster common training projects on the job.

7.2 Branding

Study visits offered participants some ideas and models for getting more strategies of branding. Analyzing the Italian experiences and sharing the practices in their countries, participants expressed some suggestions to foster branding activities. Some plans may be addressed with customers: “For branding is useful to make more visible the production process (ex. the customer can see students in the kitchen)”, or in a social/training enterprise is a good idea to inform the client on the specificity of the enterprise (i.e. letter to each client on the table of the Officers Club to explain the training experience they are experimenting)”. In general, they suggest that it’s important “Talking about Branding, to valorize services and goods production linked to social aspects”. WBL projects need new branding strategies, in a way that participants consider important to “Be creative, to offer new services (through social enterprise), finding out new potential market sectors (i.e. services in the tourism sector)”.

7.3 In progress skills assessment

This dimension has been analyzed by the participants, who found several elements of

interest in the visited experiences:

- *Aims of the skills assessment* addressed “to requalify the student’s professional profile” and – at a training level – “To help students to develop social and transversal skills”. Trainers underline that “The training on the job done in a training context (i.e. training enterprise) permits the first assessment of student’s competencies, preparing a better matching with local enterprises for the internship”.
- *In the beginning*, during the first moments of the learning projects, it is important to “Pay attention to make a good interview/assessment, to determine what trainees (in particular adults) could and could not do, to tailor the program on the individual needs”. For example, a strategic choice is the “Involvement of main actors in the life of the trainee (family, social services, psychologist, etc.) in the first phase of tutoring and skills assessment”.
- *During the training pathway*, to assure a necessary “ongoing skills assessment (tutors can do it)”, trainers suggest including daily moments for the activity of assessment “To foresee specific moments of debriefing/evaluation of daily activities with students”, “To make a daily skills assessment (at the end of the day)”. About the ways to use for the “in progress skills assessment”, the trainers note that may be useful “To involve students in all types of activities developed in the enterprise (example: job rotation of Le Torri Training Restaurant)”, in coherence with the WBL approach, founded on the learning resources existing in the work organizations.

7.4 Job placement

The debriefing of the visits made by participants focused on the critical dimension of the Job placement for trainees. The group found out some strategies of intervention: a great importance was given to the collaboration with the enterprises. The trainers suggested “To plan courses according to the

local/enterprises' needs" and, moreover "To create a large network of relations with local companies to guarantee a better employability of disadvantaged persons". Protocols ("Protocol with local companies," "Protocols between vocational training center and stakeholder") are considered useful tools to put in practice the collaboration strategy. Furthermore, another strategy for developing actions of Job placement, coherent with the WBL training approach, is "To have a "real work environment" (kitchen, time checking, relax room) every day". Finally, a recommendation is referred to the importance of the length of the training and the following job placement: "Monitoring for a long period (12 months) after the trainee's entry into the job market helps to ensure a sustainable outcome".

The first day of the training session, participants answered to the question: "Among the four topics, which the session was built on, what is/are the most important/s one/s for your daily activities and your organization?". All trainers indicated "WBL methodology" and "In progress skills assessment" as the most important themes. It was interesting to make the same question at the end of the training week because the answer was completely different: after five days of study visits, debates and work groups, participants identified "Branding" and "Job placement" as fundamental for their jobs. They concluded that the 4 topics are of course strictly linked together and important for organisations' survival, but "WBL methodology" and "In progress skills assessment" are more related to their daily job with trainees, meanwhile "Branding" and "Job placement" can be considered both "activities" and "objectives" that their organisations should achieve.

8. Final recommendations and guidelines

The training session allowed to share experiences among partner trainers involved in WBL activities and projects. They had also known

better some local Italian lessons, analyzing them about some quality aspects: Work Based Learning project, Branding, in progress skills assessment and Job Placement. The whole training session offered several elements useful both for implementing services and projects inspired by the WBL perspective, both for preparing participants' future training activities.

8.1 On WBL training approach

The elements of analysis produced by trainers and discussed during visits and workgroups allowed to define principles and tools of WBL training approach better. A first part that the training session confirmed is the validity of the fundamental aspects of this model. It means that – analyzing the organizations visited and shared information and suggestions about other experiences in their countries – trainers recognized with evidence the presence of the main aspects of the EFT model, with a specific reference to the Belgian model.

We remind that WBL is conceived – in EFT project – in these terms: «WBL programs are organized programs that are wholly or predominantly based in a work setting, i.e., in a work-based context or in the workplace itself. They aim at developing knowledge, skills, and competencies that are – in a broad sense – relevant for the world of work. Work and work tasks are used as the predominant context for learning» (EFT, IO2).

Keeping in mind, in synthesis, the general framework and specific elements of the EFT work-based learning model, we add now some notes to each component coming from the training activities during the session:

1. *WBL targets "marginalized groups"* usually excluded from the traditional training pathways and labor market. In this sense, WBL approach offers opportunities for training in protected training and work environments, using specific methodologies and tools. A great part of the local Italian experiences visited, or presented, are implemented with disadvantaged people.

2. *In some cases, WBL uses private funds.* It would be necessary to increase the use of private funds, in consideration of the resources reduction for the welfare policies all over the Europe. In this phase, many organizations use public funds (above all financing training activities). Meanwhile, they develop activities and services “on the market”. The crucial experiences last for a long time and are sustainable with their economic activity.
3. *Training activity is intrinsically linked to a productive activity that generates income (i.e., the EFT sells its products and services on the market).* This element is strictly related to the former, as done by several local Italian experiences visited.
4. *It follows European (and broader) developments in WBL.* Sharing and comparison among the WBL experiences in partner countries of the EFT project confirm this orientation. Specific characteristics exist in the national contexts, but we can also find common elements in the application of the WBL approach.
5. *WBL is an accepted and recognized activity in all partner countries (Austria, Belgium, Italy, Portugal, Turkey and the United Kingdom) and it operates in line with the legislation and the current practices in these countries (information on this was gathered in the BPs).* This aspect was confirmed during the training session; elements of the Italian law on social cooperatives and training and educational system were deepened, as well as the Belgian legislation on training a job inclusion for disadvantaged people.
6. *The Belgian BPs should serve as a role model for the more comprehensive EFT model (Enterprise de Formation par le Travail).* During the training session, principles, strategies, and tools of the Belgian model were considered about the specific conditions of Italian experiences. The similar aspects were also identified about other national contexts. This analysis confirmed the possibility to adapt the main elements

of the Belgian model to different situations, considering the specific contexts at cultural, social, institutional and legislative level. The link among the three dimensions – social, pedagogical and economic – is fundamental and we found it in specific forms, inside the Italian experiences visited, or in other project carried out in different countries.

8.2 Analyzing WBL trainers’ professional skills

Contents and activities of the training session for WBL trainers were decided also taking into consideration the skills’ profile elaborated in the previous phases of the project. We’ve already explained that this “skills check list” doesn’t represent a formal and definitive professional profile, but it can be used as a reference to deepen, to modify and to integrate. We remind that the skills checklist included six key professional activities (and some more transversal activities). In the following paragraph, we summarize, for each key activity, the main elements that came out from the training session activities.

8.3 Key activities

8.3.1 Leading and implementing training activities

This activity implies the use of several skills, all considered as “core skills”. Visiting local Italian experiences and analyzing them during the debriefing moments, trainers confirmed the relevance of these skills. For instance, it is important for the trainer to be able to “Implement a training activity in one’s specialist field”. He/she is, in fact, an expert trainer in a specific field; he/she can not only follow professional activities but also has to prepare and manage training pathways for the trainees (“Putting the trainee in a learning situation that is linked to their training project”). Above all, he/she can “Implement a work-based learning methodology,” choosing activities, tools, timing... adapted to the personal

and the group characteristic of the trainees and the professional environment. This key activity and its related skills are the core part of the professional profile of the WBL trainer.

8.3.2 *Contribute to the production activity*

This key activity is innovative for the trainer's skills profile. He/she has required some skills belonging to a strictly conceived dimension of production, as: «Ensure contact with the customer while the work is being done» or «Ensure the customer's quality standards are met». But the trainer must also consider as important the pedagogical and social aspects of the WBL activities, so he/she is required to be able to «Implement the production actions while respecting the educational aspect, as well as the technical and economic constraints». The personal and collective elaborations of the visits, carried out during the training session, confirmed the relevance of these skills to the professional development of the trainers.

8.3.3 *Taking part in the assessment of the training scheme and the specific training activities*

The responsibility of the training assessment is an essential activity for the trainer. During the training session, a particular aspect considered by the trainers was the continuous assessment of the trainees' skills. This is an essential function they should manage, that requires specific skills, as: «Facilitate continuous improvement of the training course on the basis of opinions/comments/criticism expressed personally and in collaboration with the colleagues» and «Together with the other actors involved, take part in assessing the training scheme in all its dimensions (it means in formal and informal situations, regarding for example technical or social aspects)».

8.3.4 *Accompany the trainees on their path to social and vocational insertion*

The trainee's skills assessment all over the project implementation is a tool that helps the trainer in his/her function of accom-

panying the trainee. The analysis of visited experiences, considering the dimensions of «Job placement» and «In progress skills assessment», highlighted the relevance of the skills related to this key activity. The training session confirmed as core skills: «As part of a team, work to foster the social and vocational integration of the trainees (e.g., guidance, mentoring, the teaching of technical skills, etc.)» and «Ensure that the training practices for all trainees foster individual and collective social emancipation». This important skill implies a fundamental "political" dimension of the training and the social inclusion of disadvantaged people.

Two remaining key activities of the WBL trainer's skills profile – «*Being involved in the organization and the team*» and «*Be involved in the organization's ongoing training policies*» – were less considered during the training session, more focalized on training, pedagogical, economic and social aspects.

Otherwise, several core skills included in transversal activities were confirmed as relevant by the trainers, taking into consideration the analysis elements of the local Italian experiences. We mean, for instance, some core skills as: «Mastering the technical skills linked to the specific sector of activity (through initial training and/or proven experience)», «Having the skills for teaching to learn», «Having the necessary social, citizenship and psychological skills to maintain positive and healthy relationships with the other's environment (trainees, colleagues, line management, partners, ...)».

8.4 *WBL training for trainers: advice and suggestions*

At the end of the training session, considering the analysis elements that come out, we can formulate some advice to prepare and to carry out future training activities for trainers. We distinguish between a "content dimension" and a "methodological approach".

8.4.1 Content dimension

About this aspect, some contents are important to train trainers on work-based learning perspective:

- Definition and approaches on WBL: distinction from other similar approaches, as Learning by doing, Work Related Learning, Learning on the job.
- Fundamental elements of Work Based Learning methodology and, particularly, of models as EFT-WBL training model.
- Aims, strategy, and ways of validated experiences, as the Belgian model *Entreprise de Formation par le Travail*.
- Laws, rules regulating training, WBL, job placement in different countries.
- Specific training aspects and WBL with disadvantaged people: difficulties, resources, opportunities, and strategies.
- WBL trainer's skills profile an in-progress checklist of vocational activities and related skills.

8.4.2 Methodological approach

Some methodological choices (activities, methods, and tools) showed positive aspects during the training session, so we can recommend using them again in next training activities:

- Visit some experiences and meetings with professionals (trainers, trainers, tutors, and trainees) involved in WBL project and services. Visits need the following debriefing activity, to analyze and discuss them.
- Lectures of experts offer useful knowledge to understand study visits.
- Use observation tools (journals, notebooks, ...) for taking notes during the visits, work groups, lectures. Written records can later be used for sharing and group analysis.
- Workshops and workgroups allow to share experiences, opinions, and evaluations; they need a specific facilitation function with appropriated tools.
- Active training methods (discussion, production of common documents, interviews) have positive effects on the

participants' involvement in the training activity.

- Analyzing together, during the training session, documents of the project, or related to national experiences, facilitates a more in-depth common knowledge.
- (In case of transnational training activities) to adopt a unique work language (in this case, English) planning a translation support service, if necessary.

8.5 WBL perspective: final considerations

Regarding the broader dimension of the Work Based Learning methodological approach, the EFT project generated significant content outputs, useful for future activities and projects:

- At a theoretical level, Work Based Learning may be considered a specific approach, different from other similar ones as “work-related learning,” or “workplace learning”. WBL is specifically defined by the deliberate training using real work environments for learning. WBL is a general methodological perspective in the frame of the “Experiential Learning”; it includes various models and ways of intervention. All of these are centered on the learning process and aim to overcome the traditional distinction between work and training.
- At an operational level, some concrete conditions are required to carry out WBL activities, projects, and services. First of all, the WBL strategy is centered on the subject during learning; it means that contents, modalities, times and instructional solutions have to be defined in considering of the personal characteristics, capacities, resources and difficulties of people involved. Furthermore, WBL is founded – as typically in the Belgian model *Entreprise de Formation par le Travail* – on the combination among training, educational, social, organizational and economic aspects. Different environments and types of organizations are involved. Specific agreements (common docu-

- ments, protocols, contracts, ...) need to be prepared and adopted to facilitate the collaborations.
- WBL represents an innovative methodology that gives value to real situations, environments and work practices. This perspective is suitable for disadvantaged people, who usually don't succeed in learning in a traditional scholastic way.
 - Taking into consideration, the relevance of the reality in the WBL approach, organizational and economic aspects become strategic. As shown by the Belgian experience, the training enterprises put together educational, social, regulatory and economic elements. All these aspects require being monitored by the project management, or by the organizations involved.
 - Trainers (teachers, educators, and other social workers) working in a WBL perspective change their vocational roles significantly. They carry out new strategic activities, not only belonging to the traditional pedagogical dimension but also referred to economic, organizational and communicative aspects. Therefore, they are required to develop specific skills. The WBL trainer's skills profile produced by the project represents a useful reference to be detailed, adapted and integrated by different organizations during future experimentations.
- Some aspects are very important for the positive outcome of WBL projects and activities. EFT project focused four specific elements: methodological aspects of the WBL, branding strategies, job placement of trainees and skills assessment during the training path. Suitable themes for implementing these strategies in future projects and other organizations are essential.
 - It is important to plan monitoring and evaluation systems of the WBL experiences. Furthermore, it is important to provide documentation evidence of the experiences and to communicate the outcomes produced by the projects in wider social context. The legislative aspects, such as initiatives promoting innovative law on training and social inclusion, are strategic for the future support of the WBL approach.

Acknowledgments

The author acknowledges Rebecca Minghetti, Caterina Aimè and Rita Festi (EVT Network-Scuola Centrale Formazione) for the collaboration during the project and the authorization to make public its contents and results.

References

- Boud D. & Solomon N. (eds), (2003). *Work Based Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Cunningham I., Dawes G. & Bennett B. (2004). *The handbook of work-based learning*. Aldershot Hampshire UK, Gower publ.
- EFT (2017a). IO1, 3 EFT common work-based learning model, available from http://eftproject.eu/documents/IO1_final_proofread_en.pdf.
- EFT (2017b). IO2, Professional Skills Profile For Work-based Learning, available from http://eft-project.eu/documents/IO2_eft_final_proofread_en.pdf.
- Gray D., Cundell S., Hay D. & O'Neill J. (2004). *Learning through the workplace: a guide to work-based learning*. Oxford UK: Nelson Thornes.
- Harnish D. & Schnauffer J.W. (1998). Work Based Learning in Occupational Education and Training. *The Journal of Technology Studies*, 24(2), pp. 21-30.
- Hartmann A.E. & Light B. (2010). *Promoting Innovation by Work Based Learning*. Available at: www.internationalmonitoring.com/fileadmin/Downloads/Trendstudien/TS_Hartmann_Light_engl.pdf
- Linehan M., (2008). *Work-based learning. Graduating Through the Workplace in education in employment*. Bishops Town, Cork, Ireland: CIT Press.
- Mumford J. & Roodhouse S. (2010). *Understanding Work-Based Learning*. Aldershot Hampshire UK, Gower publ.
- Owens D. & Rutherford J. (2007). The development of work-based learning as a part of postqualifying education. *Industry & Higher Education*, October, pp. 361-366.
- QCA (2004). *Work Related Learning for all at key stage 4. Guidance for implementing statutory requirement from 2004*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Raelin J.A. (2008). *Work-based learning: bridging knowledge and action in the workplace*. New Jersey U.S.A: Jossey Bass.

Dar voce alla scuola trentina, impegnata a sostenere gli alunni che “da soli non ce la fanno”: presentazione di una ricerca esplorativa

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Lungadige Porta Vittoria, 17 - 37129 Verona - Tel. 045/8028628 - Fax. 045/8028039 - Email: claudio.girelli@univr.it

Estratto

La ricerca, definita congiuntamente ad IPRASE e al Dipartimento della Conoscenza della Provincia autonoma di Trento e realizzata nei due cicli di istruzione delle scuole trentine, è finalizzata alla ricostruzione di un quadro interpretativo in tema di fragilità educative degli studenti in situazione di svantaggio e rispetto ai contesti scolastici che li accolgono. A tale scopo è stata effettuata un'analisi quanti-qualitativa dei bisogni educativi di tali allievi, secondo le voci dei professionisti della scuola e dei testimoni privilegiati degli enti territoriali. La prospettiva è quella dell'individuazione di dispositivi formativi, nonché di misure di sostegno da affiancare a livello istituzionale.

Parole chiave: Bisogni educativi speciali, Fragilità educative, Ricerca trasformativa, Ricerca di servizio, Approccio inter-istituzionale.

Abstract

This research work, jointly defined with IPRASE and the Department of Knowledge of the Autonomous Province of Trento, and implemented in Trentino primary and secondary schools, aims to reconstruct an interpretative framework of the educational fragility of disadvantaged students at school. To this end, a quantitative-qualitative analysis of the educational needs of these students was carried out, based on the voices of school professionals and of privileged witnesses of local authorities. The intent is to identify educational provisions as well as support measures at institutional level.

Key words: Special educational needs, Educational fragility, Transformational research, Service research, Inter-institutional approach.

1. Il problema da indagare

Nelle scuole di ogni ordine, l'impegno dei docenti per favorire il successo formativo degli alunni non riguarda solo quelli con disabilità certificata o disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). L'attenzione è rivolta a tutti gli alunni, in particolare a quelli che, pur senza una certificazione, 'da soli non ce la fanno' – questa è una valutazione spesso proferita dagli stessi insegnanti – richiedendo essi un'attenzione e una progettualità personalizzata. Possiamo dunque parlare di alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), in senso stretto¹, oppure con particolari fragilità educative: in questi casi non importano tanto le cause, poiché senza una personalizzazione dell'azione educativa sono comunque alunni a rischio di dispersione scolastica e verosimilmente esposti all'insuccesso formativo.

Già nel 2003, l'art. 1 della Legge n. 53, poneva un forte accento sulla centralità dello studente e sulla necessità di attivare percorsi personalizzati per «*favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione*». La Direttiva Ministeriale del 27.12.2012, secondo la quale «*ogni alunno con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta*», e la successiva Circolare Ministeriale n. 8 del 2013, con le

seguenti note attuative ed esplicative, riaffermano la scelta di politiche e pratiche scolastiche finalizzate ad un'inclusione maggiormente orientata al contrasto di ogni tipo di ostacoli incontrati dagli allievi in difficoltà.

Nel contesto trentino, la normativa fa inoltre riferimento al Decreto del Presidente della Provincia dell'8 maggio 2008, n. 17-124, volto ad attuare l'articolo 74 della legge provinciale n. 5 del 7 agosto 2006, la quale disciplina «*gli interventi per promuovere il pieno esercizio del diritto all'istruzione e alla formazione degli studenti con BES e per assicurare l'integrazione e l'inclusione di tali studenti nella scuola*». Nello specifico, l'articolo 3 individua i destinatari di tali interventi, ovvero:

- a) studenti frequentanti le istituzioni scolastiche e formative che si trovano in situazione di disabilità certificata, ai sensi della legge n. 104 del 1992 e della normativa provinciale in materia di assistenza [...]; rientrano in tale situazione anche gli studenti che presentano problemi del linguaggio e della comunicazione conseguenti a minorazioni visive e uditive;
- b) studenti frequentanti le istituzioni scolastiche e formative che non si trovano in situazione di disabilità certificata, ma presentano un DSA accertato da un neuropsichiatra o da uno psicologo esperto dell'età evolutiva [...];
- c) studenti frequentanti le istituzioni scolastiche e formative che presentano situazioni di svantaggio, [...], determinate da particolari condizioni sociali o ambientali e difficoltà di apprendimento tali da compromettere in modo significativo la frequenza e il positivo svolgimento del percorso di istruzione e formazione².

¹ L'espressione 'Bisogni Educativi Speciali', intesa in senso ampio, secondo la letteratura nazionale e internazionale, comprende tutti i bisogni educativi degli alunni, in presenza o meno di una certificazione medica, ma nel D.M.27/12/2012 è stata utilizzata con un significato più limitato in riferimento ad alunni con bisogni educativi speciali non riconducibili alla L.104 o alle problematiche DSA-correlate.

² Tale classificazione verrà mantenuta a seguire, ad indicare gli studenti inseriti rispettivamente in fascia A, B oppure C.

Nello stesso Decreto n. 17-124/Leg. del 2008, all'articolo 7 "*Interventi per gli studenti in situazioni di svantaggio*", viene sottolineato come l'istituzione scolastica possa individuare uno studente che presenta situazioni di svantaggio su indicazione del consiglio di classe, previo parere della famiglia e di uno specialista nel campo della psicologia o della neuropsichiatria. L'assunzione del parere di uno specialista in tali settori – come raccomandano le Linee Guida per i bambini/ragazzi con bisogni educativi speciali del 2012 – non appartenente necessariamente all'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari (APSS), bensì anche, ove presente, dello psicologo scolastico, favorisce una comprensione più approfondita e completa della situazione personale e socio/ambientale dello studente. Lo specialista può essere di supporto al consiglio di classe sia nella fase di preparazione degli strumenti di osservazione da utilizzare in classe, sia nella fase di individuazione di metodologie didattiche che qualifichino, rendendola più incisiva, la personalizzazione dei percorsi. Le Linee Guida BES 2012 riferiscono, inoltre, come anche situazioni di svantaggio temporanee possano compromettere in modo significativo la frequenza ed il positivo svolgimento del percorso scolastico e formativo dei soggetti in difficoltà. Infine, l'articolo 7 del "*Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali*" precisa come per gli studenti che presentano situazioni di svantaggio sia auspicabile la redazione di un PEP (Progetto Educativo Personalizzato), ovvero un documento all'interno del quale l'istituzione scolastica e formativa definisce un «*percorso educativo basato sulle caratteristiche evolutive dello studente e finalizzato ad adeguare, anche in termini temporanei, il curriculum alle esigenze formative dello studente stesso*»³.

Contestualizzata nella provincia di Trento, la ricerca si è focalizzata sui ragazzi che presentavano situazioni di disagio, per i più diversi motivi, la cui esperienza scolastica risultava fortemente a rischio di insuccesso scolastico e formativo. Infatti, mentre per gli alunni inseriti in fascia A e in fascia B, la normativa e le prassi, pur presentando ancora criticità, prevedono un quadro interpretativo e operativo maggiormente uniforme, per gli alunni inseriti in fascia C ci si trova di fronte ad 'un'area grigia' ancora poco indagata e visibile a livello di sistema scolastico; vi è inoltre la percezione che, da scuola a scuola, vi sia una diversità di visioni e di operatività rispetto al fenomeno.

Per tali motivi le domande che hanno dato l'avvio alla ricerca, di cui si presenta qui il disegno e l'impianto metodologico, sono state le seguenti:

- Chi sono gli studenti inseriti in fascia C o che comunque vivono una situazione di fragilità, per cui la scuola dovrebbe attivare un'attenzione particolare?
- Quali sono i criteri individuati per l'inserimento degli alunni in tale fascia?
- Quali progettualità le scuole mettono in atto per rispondere ai bisogni formativi di questi alunni?
- Quali sono i bisogni, a tutti i livelli, che le scuole si riconoscono come propri e rispetto ai quali attendono sostegni specifici per corrispondere con maggiore efficacia alle domande formative che questi alunni particolari pongono con la loro presenza?

In questo contributo si vuole dar conto del processo di ricerca attivato, dimostrando come in fase di conclusione le modalità utilizzate abbiano costituito, già di per sé, un'azione formativa – e quindi trasformativa – rispetto alle singole istituzioni scolastiche e all'intero sistema. I risultati della ricerca devono comun-

³ Lo specifico contesto trentino differisce da quello italiano per l'utilizzo di un PEP, anziché di un PDP (Piano Didattico Personalizzato) per gli studenti che presentano situazioni di svantaggio. Nella provincia di Trento, invece, si ricorre all'acronimo PDP ad indicare il "Percorso Didattico Personalizzato" utilizzato per studenti di origine straniera con specifici bisogni linguistici e/o di apprendimento.

que essere ulteriormente elaborati per venire poi restituiti in forma esauriente e precisa alle scuole. Questo per favorire un dibattito interno orientato alla promozione di una cultura inclusiva estesa.

2. Il progetto di ricerca

Per esplorare il fenomeno e ipotizzare eventuali interventi, l'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE) ha coinvolto nella ricerca il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona. Obiettivo principale è stato individuare gli elementi che concorrono alla ricostruzione di un quadro interpretativo da parte delle istituzioni scolastiche e formative rispetto a:

- elementi di fragilità educativa degli studenti in situazione di svantaggio (fascia C), insuccesso e dispersione scolastica);
- assetti organizzativi e modalità di intervento implementati nei contesti scolastici che li accolgono;
- indicazioni rispetto ad eventuali modifiche delle politiche scolastiche e della normativa vigenti;
- indicazioni per la pianificazione di attività formative rivolte agli insegnanti.

Rispetto alle ipotesi di guadagno, i risultati attesi sono stati articolati su tre livelli:

- a livello di sistema: acquisizione di consapevolezza e di chiarezza rispetto agli alunni inseriti nella fascia C; raccordo fra progetto politico/formativo e pratiche condivise e implementate negli istituti scolastici; sviluppo di una rete territoriale per il supporto del progetto di vita dello studente in situazione di fragilità; ripensamento circa le modalità di allocazione delle risorse;
- a livello formativo: sviluppo professionale dei docenti e dei referenti BES in ordine alle finalità del progetto della ricerca; definizione ed empowerment delle reti territoriali;
- a livello di istituto: occasione per sostenere

una cultura dell'inclusione; riconoscimento delle progettualità implementate nelle specifiche realtà scolastiche e valorizzazione degli elementi di trasferibilità; empowerment dei consigli di classe per una maggior consapevolezza circa la creazione di strumenti e processi per la gestione di questi alunni; diffusione di pratiche ritenute autenticamente inclusive.

Nello specifico, gli output della ricerca, ovvero i prodotti attesi, risultano essere i seguenti:

- elaborazione di un questionario di rilevazione della percezione delle fragilità educative degli studenti, quale strumento del Dipartimento della Conoscenza della Provincia di Trento per acquisire informazioni utili ad orientare le azioni di sistema;
- linee interpretative per comprendere le problematiche degli studenti inseriti in fascia C e in condizioni di fragilità;
- mappa dei bisogni formativi dei docenti, riferita alla problematica in oggetto, utile ad orientare le azioni di IPRASE;
- linee di indirizzo per ipotizzare modifiche a livello normativo;
- mappatura delle esperienze intraprese dagli istituti trentini relativamente agli studenti con fragilità, e costituzione, sul sito di IPRASE, di uno spazio permanente di documentazione ad esse dedicato.

Rispetto agli outcomes, ovvero alle modificazioni del comportamento attese nei soggetti beneficiari:

- sostenere e diffondere le pratiche didattiche ritenute efficaci;
- promuovere una cultura e una didattica maggiormente inclusive;
- aprire un confronto tra i molteplici soggetti coinvolti nella scuola e nel territorio per promuovere una lettura del fenomeno maggiormente condivisa;
- incrementare la consapevolezza della necessità di azioni di rete a supporto di queste progettualità innovative.

3. L'approccio metodologico

3.1 La cornice epistemologica

Data la necessità di indagare il fenomeno a partire dal contesto nel quale esso si trovava inserito, il progetto di ricerca è stato sviluppato all'interno del paradigma ecologico, e più specificatamente della cornice epistemologica naturalistica (Mortari, 2007). Inserire un progetto di ricerca all'interno di tale cornice consente di osservare un fenomeno in un setting naturale, ossia nei luoghi e nei modi secondo i quali esso ordinariamente accade (Lincoln & Guba, 1985), considerando quindi l'oggetto d'indagine come un sistema aperto nella relazione vitale con l'ambiente in cui si manifesta. Fare proprio il principio ecologico di complessità significa prendere le distanze da approcci semplificatori, adottando uno sguardo sistemico che consenta di cogliere la dinamica delle relazioni in cui ogni fenomeno è implicato e che, nello stesso tempo, contribuisca a coglierne le caratteristiche specifiche (Mortari, 2007).

3.2 Le prospettive di ricerca

Durante ogni incontro con i partecipanti all'indagine, i ricercatori hanno prestato particolare attenzione ad illustrare con accuratezza le dimensioni che caratterizzavano l'intero progetto, ovvero la prospettiva di servizio, l'approccio partecipativo e il disegno di ricerca emergenziale.

3.2.1 La prospettiva di servizio

Coerentemente con il paradigma ecologico, una ricerca in ambito educativo viene considerata utile quando mira a comprendere in profondità il reale e ad "averne cura" (Mortari, 2008, p. 32), apportando cambiamenti migliorativi delle condizioni di vita (Habermas, 1983, p.77). Il termine utilità, come sottolinea Mortari (2008, p. 58), non va inteso per la sua capacità di previsione dimostrata dagli enunciati scientifici, bensì per la sua potenzialità di indagine di questioni rilevanti per la vita umana e di fornire strumenti per lo sviluppo di nuove

e migliori politiche sociali. Si tratta pertanto di una ricerca educativa intenta a fornire «*descrizioni che ci aiutino a decidere cosa fare*» (Rorty, 1986, p. 200), lavorando nell'ottica appunto dell'aver cura ed evitando l'insidia di qualsivoglia tentazione di dominio e di controllo. È una ricerca che cerca di stare quanto più possibile a contatto con la realtà, poiché nasce dai problemi veri vissuti dai "pratici", in questo caso i docenti e il personale preposto all'educazione e all'istruzione degli allievi nella scuola. È compito dei ricercatori, i "teorici", attraverso un ascolto autentico e partecipe, trovare un'alleanza con i primi, individuando indizi utili a migliorare le pratiche educative (Damiano, 2006).

Data la natura delle richieste e degli obiettivi formulati, nonché dei metodi e degli strumenti adottati, la ricerca si è prefigurata e si è realizzata come un lavoro anche di servizio. L'obiettivo era quello di giungere ad indicazioni finalizzate alla formulazione di azioni di sistema e formative. In secondo luogo, la ricerca può essere considerata di servizio anche per le scuole stesse, in un duplice senso. Da un lato essa ha dato voce ai protagonisti della ricerca stessa – insegnanti, docenti e referenti BES e testimoni privilegiati – e ha consentito loro di narrare e portare alla luce tutto quel lavoro che le scuole hanno compiuto, e tutt'ora compiono, per questi ragazzi. Si tratta di un'operatività che tende a rimanere invisibile a livello di sistema, non venendo per questo adeguatamente sostenuta da un'azione in termini di risorse o di formazione. Dall'altro lato questa ricerca si è rivelata anche un'occasione per far riflettere e far discutere all'interno di ogni istituto rispetto al tema del successo formativo di questi alunni.

3.2.2 Una ricerca partecipativa

La ricerca può essere considerata fortemente partecipativa perché fin da subito ha previsto il coinvolgimento dei protagonisti della scuola, indispensabile per comprendere l'oggetto di indagine, per costruire gli strumenti più adatti per portare alla luce le esperienze da loro vissute e per interpretare i

dati in modo corretto. Da destinatari passivi, gli interlocutori del progetto, a livelli diversi, sono divenuti co-costruttori del processo di ricerca.

3.2.3 Una ricerca emergenziale

Caratteristica primaria della realtà, secondo il paradigma ecologico, è essere soggetta ad un'evoluzione che segue ritmi di tipo stocastico, che combinano cioè casualità con selezione, in un processo non anticipatamente prevedibile e per di più estremamente complesso. Questo determina l'insorgere di difficoltà qualora si decida di elaborare anticipatamente, ovvero prima di accedere al campo di indagine, un disegno di ricerca fortemente strutturato (Mortari, 2006, 2007). In educazione è preferibile andare sul campo a mani nude, senza prefigurarsi l'intero processo di ricerca: tale postura consente al ricercatore di rimanere aperto a quello che incontrerà durante l'indagine. Coerentemente rispetto all'epistemologia naturalistica, il disegno di ricerca adottato nell'ambito di questo progetto è stato pertanto di tipo emergenziale: via via che i ricercatori hanno iniziato a conoscere il fenomeno, è stato possibile configurare diverse linee di approfondimento, non prefigurabili all'inizio del percorso, consentendo così di individuare piste interessanti da analizzare, e costruendo man mano anche gli strumenti più adeguati per indagarle.

3.3 Il disegno della ricerca

Il progetto di ricerca qui presentato si è sviluppato su due percorsi paralleli finalizzati all'esplorazione, avvenuta in modo spesso convergente e sovrapposto, del tema delle fragilità educative, ovvero la pista della scuola e quella dei servizi territoriali.

3.3.1. La ricerca in ambito scolastico

Dal punto di vista metodologico, il filone di ricerca che ha coinvolto le scuole della provincia di Trento si è configurato come una ricerca mixed-methods (Tashakkori e Teddlie, 2003) di tipo "qual-QUAN-qual", adottando

un doppio disegno sequenziale sia esplorativo, sia esplicativo (Tashakkori & Teddlie, 2010; Creswell, 2014) come tradotto graficamente nella Fig. 1.

Data la complessità e la non chiara definizione del fenomeno – ricordiamo: gli studenti con bisogni educativi speciali inseriti nella fascia C – è risultato necessario attivare una prima indagine esplorativa di tipo qualitativo, finalizzata a comprendere le caratteristiche essenziali dei soggetti coinvolti, prima di effettuare la mappatura del fenomeno richiesta. La necessità di acquisire elementi di comprensione del fenomeno relativi all'intero sistema scolastico, dalla primaria alla secondaria di secondo grado, formazione professionale inclusa (Tab.1), ha richiesto l'utilizzo di un questionario per la rilevazione dei dati, a cui sono succeduti specifici incontri di approfondimento con i referenti BES, durante i quali sono state effettuate interviste semi-strutturate, volte ad approfondire i risultati dell'indagine quantitativa. Questa triangolazione di metodologie all'interno dello stesso disegno di ricerca ha risposto, inoltre, ad un ulteriore obiettivo: ridurre le debolezze dei singoli metodi presi singolarmente (Brewer e Hunter, 1989). Se da un lato, per costruire un questionario rigoroso, era necessario conoscere in modo il più accurato possibile l'oggetto di studio, dall'altro gli esiti dello stesso questionario sono risultati bisognosi di un successivo approfondimento per essere ben compresi e ben interpretati.

Come già evidenziato graficamente nella Fig. 1, all'interno di ogni fase della ricerca sono state compiute diverse azioni, da parte dei soggetti coinvolti nel progetto (Tab. 2).

Nell'ambito della prima fase della ricerca, ovvero la co-definizione dell'oggetto di studio, è stato effettuato un confronto in data 29/11/2016 attraverso un primo tavolo di lavoro con dirigenti scolastici, finalizzato a comprendere la loro prospettiva rispetto al fenomeno oggetto di studio. All'incontro hanno preso parte 23 dirigenti di ogni ordine e grado di scuola. Data l'eterogeneità delle risposte, a questo primo tavolo sono seguiti 8 incontri (dal 30/11 al 02/12) con alcune realtà



Fig. 1 - Disegno della ricerca – ambito scolastico.

Tipologia di istituto	N.	%
Istituti comprensivi	52	49,5%
Scuole secondarie di secondo grado	25	23,8%
Centri di formazione professionale	22	21,0%
Istituti paritari	6	5,7%
Tot	105	100,0%

Tab. 1 - Istituzioni scolastiche oggetto d'indagine.

Data	Attività
29.11.2016	Primo tavolo di lavoro con dirigenti scolastici
30.11-02.12.2016	Incontri preliminari con scuole del territorio
15.12-20.12.2016	Incontri di approfondimento con i referenti BES
23.12.2016	Invio questionario 0 a referenti BES e dirigenti che hanno partecipato agli incontri
31.12.2016	Restituzione questionario 0
17.01.2017	Invio questionario di rilevazione a tutte le scuole
10.02.2017	Deadline per la restituzione del questionario – prima e seconda sezione
01.07.2017	Deadline per la restituzione del questionario – terza sezione

Tab. 2 - Timeline degli incontri con le scuole.

Domande base poste ai dirigenti e ai referenti BES coinvolti nella fase esplorativa:

- Chi sono gli alunni in fascia C nella vostra scuola? Quanti sono?
- Quali strategie di intervento vengono adottate per affrontare i loro bisogni?
- Quali domande consentono di esplicitare e far emergere quanto la scuola compie?

Tab. 3 - Traccia base dell'intervista proposta nella fase esplorativa.

scolastiche del territorio (3 istituti comprensivi, 2 secondarie di secondo grado e 3 centri di formazione professionale). Sono stati realizzati dei colloqui in profondità il cui obiettivo era comprendere lo specifico profilo dello studente inserito in fascia C delineato dalla scuola e come essa si fosse attivata per rispondere ai bisogni dello studente stesso. Lo strumento utilizzato è stata l'intervista semi-strutturata (Kanizsa, 1998; Montesperelli, 1998; Atkinson, 2002; Milani, 2011), poiché essa consentiva di esplorare in profondità il tema oggetto di studio, focalizzando l'attenzione su determinati elementi chiave, ma lasciando nel contempo la possibilità al partecipante di formulare le riflessioni più opportune per far emergere la propria esperienza. Si è cercato disintonizzarsi sui modi in cui i partecipanti comunicavano e davano senso alla loro operatività. Formulando domande aperte si è incoraggiato l'emergere di affermazioni e storie che altrimenti sarebbero rimaste forse tacite. La traccia base per le interviste (tab. 3) è stata progressivamente integrata da ulteriori suggestioni, man mano che le interviste proseguivano, in modo tale da arricchire le conversazioni, pur rimanendo fedeli all'esperienze specifiche di ogni intervistato.

Successivamente, dal 15 al 20 dicembre 2016, sono stati organizzati 5 incontri di approfondimento con i referenti BES di ogni istituto, finalizzati a:

- coinvolgere queste figure chiave nel progetto;
- legittimare il processo di ricerca nei confronti dei referenti BES;
- raccogliere elementi qualitativi per definire l'oggetto di studio;
- individuare contesti e testimoni privilegiati per eventuali approfondimenti qualitativi.

Gli incontri sono stati organizzati raggruppando i referenti BES in relazione ai diversi gradi scolastici, ovvero scuole secondarie di secondo grado (1 incontro), centri di formazione professionale (1 incontro) e istituti comprensivi (3 incontri, data la numerosità dei soggetti, organizzati in relazione alla dislocazione territoriale). Ai diversi incontri ha partecipato un totale di 70 istituti (pari al 66,7% complessivo degli istituti nel territorio trentino). Ai referenti BES presenti sono stati proposti due dispositivi riflessivi, la cui articolazione verrà illustrata nel paragrafo 3.3.2.

I dati emersi dalla prima fase della ricerca hanno consentito di formulare, a partire anche dai questionari utilizzati nei precedenti anni scolastici per la rilevazione degli studenti in fascia C⁴, il primo questionario pilota di rilevazione delle fragilità educative⁵, realizzato in modalità partecipata. Quest'ultimo è stato inoltrato in data 23/12 ai dirigenti e ai referenti BES che avevano partecipato alla prima fase esplorativa, con richiesta di compilarlo entro

⁴ Nei bienni 2012-2013 e 2013-2014 è stato somministrato da parte del Dipartimento della Conoscenza un questionario di rilevazione degli studenti in fascia C, i cui risultati presentano difficoltà di lettura e di interpretazione tali da avvalorare la necessità di questa ricerca.

⁵ Dagli incontri preliminari è emerso come le scuole, oltre agli studenti in fascia C, attivino risorse e strategie mirate anche per studenti in situazione di fragilità che necessitano di particolari attenzioni educative, nonché modalità particolari di presa in carico e di cura; tali studenti, però, non risultano inseriti in nessuna fascia prevista dalla normativa (L. 104, DSA, fascia C).

il 31/12. Obiettivo della prima rilevazione era validare lo strumento di raccolta dei dati, individuando elementi di criticità con il supporto del punto di vista dei soggetti coinvolti nella ricerca, ed apportando, qualora fosse necessario, eventuali cambiamenti. Al questionario hanno risposto 33 istituti (47,1% degli istituti coinvolti nella fase esplorativa).

Il questionario definitivo di rilevazione delle fragilità educative presenti a scuola risulta costituito da domande di tipo aperto, poiché l'obiettivo dei ricercatori era cogliere i tratti di realtà e i relativi significati che ogni istituto aveva definito in modo specifico, in relazione al proprio contesto e alla propria esperienza, e costruire solo successivamente una serie di categorie, intese come sintesi degli elementi che caratterizzavano il fenomeno oggetto di indagine agli occhi dei "pratici" coinvolti nella ricerca. Il questionario risulta composto da tre sezioni. La prima e la seconda sezione sono finalizzate all'indagine dell'oggetto di studio attraverso una rilevazione a livello di istituto e alla formulazione di alcune proposte formative per le scuole del territorio. La terza sezione ha come obiettivo la rilevazione dei dati specifici degli studenti inseriti in fascia C, nonché degli studenti per i quali sono state comunque attivate particolari modalità di presa in carico e di cura. Lo strumento è stato inviato alle scuole e agli istituti il 17 gennaio 2017 formulando una doppia scadenza per la restituzione dei materiali. Rispetto alla prima e alla seconda sezione del questionario, la data conclusiva per la rilevazione è stata fissata al 10/02. La rilevazione si è conclusa il 03/05 con la raccolta della totalità dei questionari. Rispetto alla terza sezione del questionario, la data conclusiva per la rilevazione è stata fissata al 03/04, prorogata al 01/07 vista la complessità della richiesta (Tab. 4).

Per l'analisi delle risposte dei questionari si è adottata una postura di ricerca di tipo fenomenologico (Mortari 2007, 2009). Nello specifico, ogni risposta è stata trascritta in un unico documento. All'interno di ogni risposta è stata individuata ogni singola unità concettuale (Tab. 5), elaborando un'etichetta utiliz-

zando una codifica *in vivo* (Morse, Swanson e Kuzel, 2001, p. 226) per ciascuna di esse e raggruppando infine le etichette in categorie (Tab. 6). L'analisi quantitativa pertanto è stata fatta rispetto alle percezioni dei referenti.

I risultati in itinere sono stati condivisi con i referenti BES durante 4 incontri specifici, in data 17.05 e 18.05 raggruppando i partecipanti in relazione ai diversi gradi scolastici, cioè scuole secondarie di secondo grado (1 incontro), centri di formazione professionale (1 incontro) e istituti comprensivi (2 incontri). Agli incontri ha partecipato un totale di 65 istituti (pari al 61,9% complessivo). Oltre a condividere i dati emersi, in tale sede è stata richiesta la collaborazione dei partecipanti per l'attività di interpretazione di alcuni dati particolarmente complessi e indeterminati, elementi che rispecchiano fortemente l'effettiva eterogeneità delle prassi messe in atto dalle scuole per rispondere ai bisogni degli alunni inseriti in fascia C.

Nel percorso della ricerca, come precedentemente specificato, è stata inclusa un'ulteriore fase di approfondimento nell'ambito della quale sono state effettuate delle interviste semi-strutturate a 14 referenti BES (7 operanti negli istituti comprensivi, 3 nelle scuole secondarie di secondo grado, 4 nei centri di formazione professionale) i cui dati sono risultati particolarmente articolati in termini di ricchezza e complessità rispetto alle prassi descritte. Le interviste realizzate in questa fase erano finalizzate a comprendere con maggiore efficacia e precisione come ogni istituto avesse operato per raccogliere i dati richiesti, cercando pertanto di comprendere quali figure e quali procedure si erano attivate nella quotidianità per affrontare il fenomeno oggetto di studio.

3.3.2. La ricerca con i servizi territoriali

Fra gli elementi di contesto che inducono a riflettere sui ragazzi inseriti in fascia C vi è stata la concomitanza con l'emanazione della Delibera della Giunta provinciale n. 432/2016 in tema di fragilità in età evolutiva. Il documento pone un'attenzione specifica

Sezione	Domande
1. Rilevazione a livello di istituto	<p>1.1. Cosa si intende nel vostro istituto per alunni di fascia C?</p> <p>1.2. Quali sono le motivazioni per l'inserimento degli alunni in fascia C nel vostro istituto?</p> <p>1.3. Quali sono i comportamenti ritenuti problematici degli alunni inseriti in fascia C?</p> <p>1.4. Se esiste, riportare la fonte ufficiale di riferimento (es. verbale Collegio Docenti, Progetto d'Istituto...)</p> <p>1.5. Progettualità attive nell'istituto in favore degli alunni di fascia C</p> <p>1.6. N. studenti in fascia C</p> <p>1.7. N. PEP compilati per fascia C</p> <p>A partire dall'esperienze di molte scuole si è riscontrato come molti studenti che necessitano di particolari attenzioni educative non risultino inseriti in nessuna fascia prevista dalla normativa (L. 104, DSA, fascia C). Per questo sembra importante far emergere le situazioni di alunni in situazione di fragilità per i quali la scuola si attiva comunque con modalità particolari di presa in carico e di cura.</p> <p>1.8. Esiste nella vostra scuola una differenziazione fra alunni di fascia C e alunni con fragilità?</p> <p>1.9. Quali sono le motivazioni che ritenete significative per promuovere questa attenzione particolare rispetto al singolo alunno?</p> <p>1.10. Quali sono i comportamenti che ritenete necessitino di particolari attenzioni educative?</p> <p>1.11. Progettualità attive nell'istituto in favore degli alunni in situazione di fragilità</p> <p>1.12. N. studenti in situazione di fragilità, destinatari di una specifica presa in carico</p> <p>1.13. N. PEP compilati per alunni in situazione di fragilità</p>
1. Proposte	<p>2.1. SCUOLA. A partire dalla vostra esperienza di istituto quali elementi di carattere normativo / istituzionale ritereste significativi e utili per favorire l'intervento per gli studenti inclusi in fascia C e per gli studenti che presentano fragilità?</p> <p>2.2. FORMAZIONE. In riferimento alle problematiche evidenziate dagli alunni inclusi nella fascia C e con fragilità, quali bisogni formativi emergono per i docenti? Quali proposte di formazione (tematiche e modalità) richiedereste?</p> <p>2.3. TERRITORIO. A partire dalla vostra esperienza, quali elementi individuereste come significativi e utili per favorire l'intervento per gli studenti in fascia C e per gli studenti che presentano fragilità?</p>
2. Rilevazione studenti	<p>1. ANAGRAFICA</p> <p>1.1. ID studente</p> <p>1.2. Genere</p> <p>1.3. Grado scolastico</p> <p>1.4. Classe frequentata</p> <p>2. ELEMENTI PER ATTIVARE UN'ATTENZIONE SPECIFICA</p> <p>2.1. Motivazioni per attivare un'attenzione specifica</p> <p>2.2. Comportamenti problematici (rilevanti per attivare un'attenzione specifica)</p> <p>2.3. Punti di forza dell'alunno</p>

Domande
2.4. Presenza di una relazione da parte di soggetto esterno alla scuola
2.4.1. Se sì, quale
2.4.2. Se no, perché
2.5. Inserimento in fascia C
2.5.1. Se sì, motivazione inserimento in fascia C
2.5.2. Se sì, da quanti anni scolastici l'alunno è individuato in fascia C
2.5.3. Se no, motivazione non inserimento in fascia C
3. PROGETTO EDUCATIVO PERSONALIZZATO / INTERVENTO
3.1. Compilazione PEP
3.1.1. Se sì, mese di compilazione
3.1.2. Se no, perché
3.2. Soggetti coinvolti (interni e/o esterni alla scuola)
3.3. Bisogni individuati
3.4. Strategie proposte - livello scolastico
3.5. Strategie proposte - livello familiare ed extra-scolastico
3.6. Specifici progetti attivati - livello scolastico ed extra-scolastico
3.7. Cosa riterreste utile per sviluppare ulteriormente quanto progettato e rispondere in modo maggiormente efficace ai bisogni dell'alunno?
4. ALTRO
Qualsiasi cosa si ritenga utile per comprendere la situazione dell'alunno e dei contesti in cui vive

Tab. 4 - Questionario di rilevazione delle fragilità educative a scuola.

Domanda	1.1. Cosa si intende nel vostro istituto per alunni di fascia C?
Testo della risposta	«Alunni con disagio personale o sociale. Il disagio può assumere varie forme: contesto socio-familiare problematico, assenteismo, abbandono scolastico, difficoltà di attenzione e concentrazione, fenomeni di prepotenza o bullismo, tali da compromettere il successo del percorso»
Individuazione unità significative	«Alunni con disagio personale o sociale. Il disagio può assumere varie forme: contesto socio-familiare problematico, assenteismo, abbandono scolastico, difficoltà di attenzione e concentrazione, fenomeni di prepotenza o bullismo, tali da compromettere il successo del percorso»

Tab. 5 - Esempificazione rispetto all'individuazione delle unità significative.

alla salute mentale e, in una prospettiva preventiva, alle numerose patologie psichiatriche, neurologiche, nonché ai disturbi psicologici che hanno solitamente il loro esordio in età evolutiva. Nella delibera viene sottolineato come sia necessario attivare percorsi di presa in carico integrati da parte dei servizi specialistici, in rete con i servizi sanitari, sociali ed

educativi. Per questo motivo si è pertanto rivelato fondamentale includere nella ricerca i servizi territoriali che, su diversi fronti – dalla presa in carico da parte di professionisti dell'ambito socio-sanitario, all'accoglienza in strutture diurne e residenziali extrascolastiche, al supporto per azioni prettamente educative e didattiche – collaborano direttamente o

UNITÀ CONCETTUALI	ETICHETTE	CATEGORIE
alunni con disagio personale	disagio personale	area psicologica – relazionale – emotiva
alunni con disagio sociale	disagio sociale	ambito socio-culturale
contesto sociale problematico	contesto sociale problematico	ambito socio-culturale
contesto familiare problematico	contesto familiare problematico	ambito familiare
assenteismo	assenteismo	ambito scolastico
abbandono scolastico	abbandono scolastico	ambito scolastico
difficoltà di attenzione	difficoltà di attenzione	ambito cognitivo
difficoltà di concentrazione	difficoltà di concentrazione	ambito cognitivo
fenomeni di prepotenza	fenomeni di prepotenza	area psicologica – relazionale – emotiva
bullismo	Bullismo	ambito scolastico
compromettere il successo del percorso	compromissione del successo formativo	ambito scolastico

Tab. 6 - Esempificazione rispetto al processo di etichettatura e categorizzazione.

indirettamente con le istituzioni scolastiche per contribuire ai progetti di vita degli alunni. Obiettivo specifico di quest'azione di ricerca è stato supportare la scuola nel suo farsi carico di situazioni di difficoltà, cercando di comprendere, con l'aiuto degli altri servizi territoriali che si occupano di questi soggetti, quali elementi facilitino oppure ostacolino lo sviluppo del progetto di vita dei bambini e dei ragazzi nella scuola. È fondamentale infatti riuscire a vedere non solo l'alunno, ma il bambino/ragazzo nella sua complessità in quanto soggetto/persona, nonché lavorare in un'ottica inter-istituzionale, cogliendo il punto di vista dei differenti soggetti che fanno parte del sistema. Questo consente di uscire dall'autoreferenzialità considerando il progetto di vita di un bambino/ragazzo secondo una dimensione globale e integrata, evitando di focalizzarsi in modo sbilanciato solo, o quasi, sugli aspetti meramente scolastici. A tale scopo è stato implementato un disegno di ricerca di tipo convergente parallelo (Creswell & Plano Clark, 2011), non di tipo *mixed-method*, ma che ricorre solo ad un'unica metodologia qualitativa di raccolta e di analisi. Lo scopo era giungere ad una migliore comprensione

del fenomeno, lavorando in parallelo rispetto a fonti diverse, al fine di ottenere informazioni complementari (Fig. 2).

Nello specifico, per ogni tipologia di ente territoriale coinvolto nella ricerca è stato organizzato un incontro apposito (Tab. 7) con un triplice obiettivo: informare rispetto al percorso di ricerca intrapreso con le scuole, coinvolgere i professionisti e valorizzare il loro punto di vista e le loro esperienze. Agli incontri hanno partecipato 12 referenti dei servizi educativi residenziali e 19 referenti dei servizi educativi non residenziali attivi nella provincia di Trento, 19 referenti della neuropsichiatria infantile e della psicologia territoriale dell'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari della provincia autonoma di Trento, 11 referenti (assistenti sociali) del servizio politiche sociali, la responsabile dell'Ufficio età evolutiva, genitorialità e centro infanzia della Provincia Autonoma di Trento, nonché la responsabile delle assistenti sociali del Tribunale per i minorenni di Trento.

Come anticipato nel paragrafo 3.3.1. i medesimi dispositivi riflessivi sono stati proposti anche ai referenti BES, che hanno partecipato alla fase esplorativa del filone di ricerca collocato in ambito scolastico.

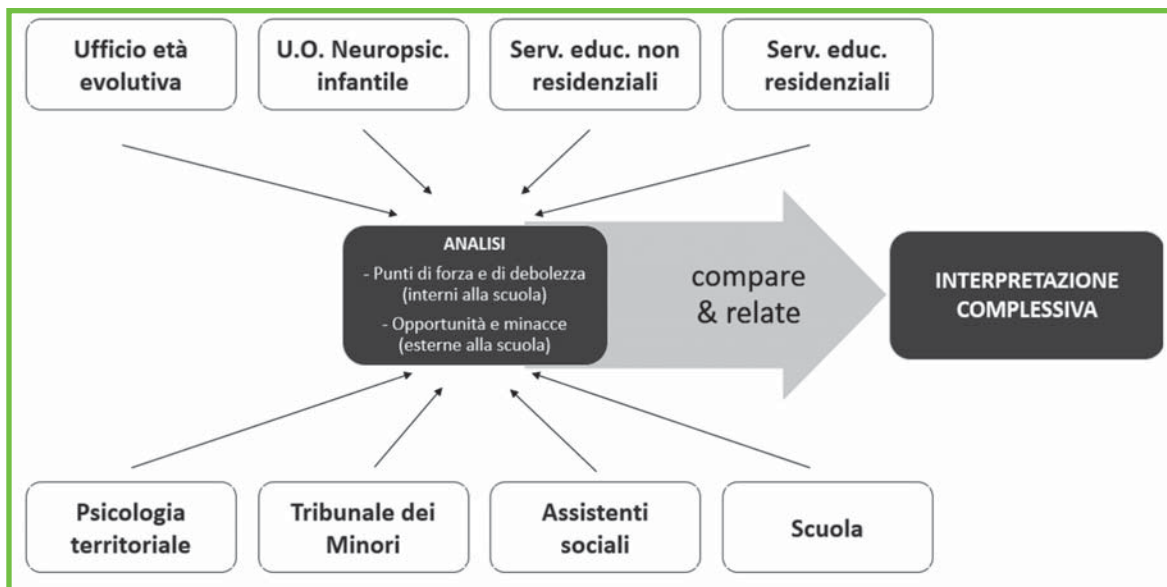


Fig. 2 - Disegno della ricerca - enti territoriali.

In ogni incontro, dopo un'introduzione generale rispetto all'impianto della ricerca, sono stati proposti due dispositivi riflessivi utili ad attivare un confronto fra i partecipanti, per far emergere la loro esperienza e raccogliere dati qualitativi rispetto al fenomeno. In primo luogo è stata proposta la co-costruzione di una mappa concettuale allargata. I partecipanti, suddivisi in gruppi di circa 4 persone, hanno scritto su un cartellone – individualmente, in silenzio, senza quindi un confronto prima o durante la fase di scrittura – alcuni elementi significativi rispetto all'espressione chiave posta al centro dello stesso, ovvero "alunni con fragilità". I cartelloni sono poi passati

nelle mani dei gruppi vicini e, attraverso la lettura del nuovo cartellone, è stato avviato un confronto verbale all'interno dei piccoli gruppi. Quando il gruppo è tornato in possesso del proprio cartellone ha potuto quindi arricchirlo con nuove suggestioni, frutto del dialogo diretto con i compagni di gruppo, e indiretto con gli altri gruppi. Completata la mappa concettuale, è stato chiesto ai gruppi di raggruppare in categorie le unità significative scritte nel cartellone e di formulare, al termine, una definizione di "alunni con fragilità", che riassume quanto emerso durante la prima parte dell'incontro. Rispetto al secondo dispositivo riflessivo proposto, ai professionisti

Data	Attività
05.01.2017	Incontro con Ufficio età evolutiva, genitorialità e centro infanzia
18.01.2017	Incontro con U.O. neuropsichiatria infantile
07.02.2017	Incontro con servizi educativi non residenziali (centri diurni e centri aperti)
17.02.2017	Incontro con servizi educativi residenziali (comunità per minori)
24.03.2017	Incontro con psicologia territoriale e neuropsichiatria territoriali
07.06.2017	Incontro con responsabile assistenti sociali del tribunale dei minori
29.06.2017	Incontro con assistenti sociali

Tab. 7 - Timeline degli incontri con gli enti territoriali della Provincia autonoma di Trento.

è stato chiesto di riflettere e confrontarsi in piccoli gruppi rispetto all'oggetto di studio, cioè gli "alunni con fragilità" e ai punti di forza e agli elementi di debolezza presenti all'interno della scuola, nonché rispetto alle opportunità e alle minacce esterne alla scuola. Nella fase di analisi, ancora in corso, i dati sono stati considerati sia separatamente sia, successivamente, in modo aggregato, confrontando e mettendo in relazione quanto emerso per giungere ad un'interpretazione complessiva del fenomeno, in grado di considerare i diversi punti di vista degli enti partecipanti.

4. Conclusioni

Elemento cardine dell'esperienza di ricerca delineata è stato l'aver cercato di trasformare una richiesta di raccolta dati finalizzata all'esplorazione del fenomeno degli alunni in fascia C e con fragilità educative, in un'occasione di riflessione per tutti i partecipanti, ossia insegnanti, dirigenti e referenti degli enti committenti. In base a quanto descritto finora appare come il percorso intrapreso risulti estremamente affine, sia pur con i limiti derivanti dall'ampiezza del contesto considerato, all'approccio definito Ricerca-Formazione (R-F), ovvero una *"scelta politico-metodologica per fare ricerca in collaborazione con gli insegnanti, per lo sviluppo professionale degli insegnanti e per una effettiva ricaduta dei risultati nella realtà scolastica e formativa"* (CRESPI, 2016). Il progetto delineato racchiude infatti al suo interno gli elementi che caratterizzano la R-F, ovvero:

- 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;
- la 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;

- un confronto continuo e sistematico, a vari livelli, fra i partecipanti alla ricerca, sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici;
- l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

Il processo di auto-formazione degli insegnanti è determinato dalla partecipazione e dal coinvolgimento degli insegnanti stessi nelle diverse fasi della ricerca. È proprio la centralità dei processi riflessivi attivata dai partecipanti ad alimentare la dimensione formativa (Schön, 1993, Mortari 2009; Wengers 2006), e non solo informativa, della ricerca. L'intero processo viene così co-costruito attivamente da tutti i soggetti coinvolti attraverso una costante negoziazione dei fini e dei mezzi. Questo si concretizza nella ri-significazione condivisa del problema oggetto della ricerca, nell'utilizzo di strumenti che consentono di interrogare la realtà educativa dando spazio alle percezioni di tutti gli attori coinvolti, facendo emergere le contraddizioni ed esplorando posizioni divergenti e anche di dissenso. Tutto questo restituendo una serie di categorie interpretative che permettano di ideare dispositivi operativi per intervenire sulla realtà, verosimilmente trasformandola in senso migliorativo, a partire dall'attivazione dei diversi soggetti coinvolti.

Finanziamenti: IPRASE, all'interno del progetto di sistema *"Le nuove frontiere del diritto all'istruzione - Rimuovere le difficoltà d'apprendimento, favorire una scuola inclusiva e preparare i cittadini responsabili e attivi del futuro"*, cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo nell'ambito del PO 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento.

Bibliografia

- Atkinson R. & Merlini R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Brewer J. & Hunter A. (1989). *Multimethod research: A Synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.
- Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante (2016). *Un'idea comune di Ricerca-Formazione all'interno del Centro CRESPI*. Disponibile su: <http://crespi.edu.unibo.it/> [Accesso 10.07.2017].
- Creswell J.W. & Plano Clark V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Damiano E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Habermas J. (1983). *Conoscenza e interesse*. Roma-Bari: Laterza.
- lanes D. & Camerotti S. (2003), Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali: dal Piano educativo individualizzato al Progetto di vita, *L'integrazione scolastica e sociale*, 4, pp. 395-419.
- Kanizsa S. (1998). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Lincoln Y.S. & Guba E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Milani P. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci.
- Montesperelli P. (1998). *L'intervista ermeneutica*. Milano: FrancoAngeli.
- Morse J.M., Swanson J. M. & Kuzel A.J. (2001). *The nature of qualitative evidence*. Thousand Oaks: Sage.
- Mortari L. (2006). *Un metodo a-metodico: la pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2008). *A scuola di libertà: formazione e pensiero autonomo*. Milano: Cortina.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Rorty R. (1986). *Conseguenze del pragmatismo*. Milano: Feltrinelli.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- Tashakkori A. & Teddlie C. (2010) (eds.). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Tashakkori A., Teddlie C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- Wengers E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.

Riferimenti normativi

Nazionali

- Legge n. 53 del 28.03.2003, "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale", pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 2 aprile 2003, n. 77.
- Direttiva Ministeriale del 27.12.2012, "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica".

Circolare Ministeriale n. 8 del 6.03.2013, "*Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 - Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*".

Nota n. 1551 del 27.06.2013, "*Piano Annuale per l'Inclusività – Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013*".

Nota n. 2563 del 22.11.2013, "*Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.s. 2013-2014. Chiarimenti*".

Provinciali (Provincia autonoma di Trento)

Legge provinciale del 07.08.2006, "*Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino*".

Decreto del Presidente della Provincia n. 17-124/Leg. dell'08.05.2008, "*Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali*".

Delibera della Giunta provinciale n. 432/2016 "*Piano della fragilità dell'età evolutiva: problematiche sanitarie e sociosanitarie e modalità di intervento*".

Provincia Autonoma di Trento, Dipartimento della Conoscenza (2012), Bisogni Educativi Speciali - Linee guida "*Attuazione del regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti*".

TROPPO INTELLIGENTI PER ESSERE FELICI

**Recensione del libro “Troppo intelligenti per essere felici”
di Jeanne Siaud Facchin, edito in Italia da Rizzoli (2016)
A cura di Lucian Berescu, consulente indipendente, Trento**

L'autrice è una celebre psicologa francese fondatrice del “Cogito Z”, con sede a Margherita, il primo centro di diagnosi e cura dei disturbi dell'apprendimento nei bambini e negli adolescenti. Oggi esistono altre due sedi a Parigi e ad Avignone. Il tema del libro e principale interesse professionale e di ricerca di Facchin è la plusdotazione intellettiva: una condizione quasi impossibile da diagnosticare, ma che riguarda in realtà un numero altissimo di persone. Sul piano discorsivo, queste persone non di rado affermano: «Ho talmente tante idee che mi passano per la testa ...»; «Penso a così tante cose contemporaneamente che in certi momenti vado in confusione e perdo il filo»; «A volte la mia scatola cranica va in mille, si surriscalda al punto che ho paura che possa andare in tilt».

La storia del termine plusdotazione è relativamente recente: è stato introdotto nel 1970 dallo psichiatra Julian de Ajuriaguerra come equivalente dell'inglese *highly gifted* ed è diventato popolare in Francia grazie a Rémy Chauvin e al suo testo *Les surdoués* tradotto in italiano negli anni '70 con il titolo “I superdotati”. Tuttavia, anche se nella tradizione italiana si è a lungo utilizzato il termine superdotati, negli ultimi anni la letteratura specialistica si è orientata verso il termine plusdotati.

Facchin, però, chiama i plusdotati “zebre”, un termine che ha scelto «per sgombrare il campo dalle rappresentazioni scomode; un animale più unico che raro, il solo equino che l'uomo non sia in grado di addomesticare, che nella savana si distingue nettamente grazie alle strisce che sfrutta per mimetizzarsi, che per vivere ha bisogno degli altri e si prende cura dei piccoli in modo particolare, che è al tempo stesso uguale e diverso».

Il tema della plusdotazione ha acquisito un crescente interesse negli ultimi anni, interesse dovuto principalmente a due fattori:

- l'incremento di consultazioni psicologiche nell'infanzia e adolescenza;
- il diffondersi delle diagnosi psicologiche.

Soprattutto queste ultime sono state un campanello di allarme per gli specialisti perché si è scoperto che i bambini con un elevato quoziente intellettivo tendono ad avere serie difficoltà scolastiche e a manifestare problemi psicologici anche gravi (disturbi di comportamento e di socializzazione). Inoltre, c'è un crescente interesse per il tema della plusdotazione in ambito accademico ed educativo dove sono in continuo aumento le équipes di specialisti che si specializzano nella diagnosi e nella cura dei bambini plusdotati e le strutture scolastiche tentano di mettere a punto soluzioni pedagogiche specifiche.

Se il termine plusdotazione suggerisce un qualcosa in più rispetto agli altri, in realtà chi ne è affetto è semplicemente diverso, una diversità che si esprime in una marcata sensibilità emotiva e cognitiva. Che cosa succede nel cervello di un plusdotato e come si spiega il loro modo di vivere e di pensare? Ecco, secondo l'autrice com'è organizzato il sistema cognitivo di una persona ad alto potenziale cognitivo:

- cervello in continuo stato di iperattività, dotato di connessioni fulminee che si dispiegano simultaneamente in tutte le regioni: un brulichio neurale costante che incrementa il potenziale cognitivo, ma che diventa molto difficile da canalizzare;

- ricettività sensoriale esacerbata: il plusdotato è in grado di elaborare e analizzare un maggior numero di dati della stragrande maggioranza di noi;
- elaborazione arborescente delle informazioni con una ramificazione rapida di associazioni di idee che faticano a trovare una struttura; in pratica, l'elaborazione delle informazioni provenienti dall'esterno e dall'interno è simultanea, il che significa che ogni messaggio viene processato insieme a tutti gli altri;
- deficit di inibizione latente: costringe il sistema cerebrale a integrare tutte le info provenienti dall'ambiente senza una selezione preliminare; in altre parole, il plusdotato trova tanto faticoso organizzare e strutturare il suo pensiero;
- il plusdotato è "campo-dipendente": smarrito nel flusso vorticoso della sua percezione della realtà, è incapace di estrapolare l'essenziale perché non riesce a compiere le distinzioni necessarie a un'elaborazione rapida ed efficiente delle informazioni ricevute;
- rendimento in base al contesto: il plusdotato lavora in modo efficiente solo se deve confrontarsi con un numero ristretto di informazioni: in un compito chiuso è rapido e concentrato ed efficiente, mentre in un compito aperto, girandole di idee e informazioni si rincorrono a ritmi frenetici
- intelligenza intuitiva: il plusdotato pensa per immagini, il linguaggio, le parole e la struttura verbale non sono il suo punto forte.

In altre parole, essere plusdotato non significa essere più intelligente degli altri, bensì avere una diversa intelligenza. Riassumendo, i tratti specifici della personalità del plusdotato sono: ipersensibilità, costante ingerenza delle emozioni, ricettività sensoriale esacerbata, empatia in grado di captare le emozioni altrui, ipertrofia dei cinque sensi.

L'intelligenza del plusdotato è ricca e potente, ma, come abbiamo visto, si fonda su basi cognitive diverse. Per questo motivo, l'autrice cerca con questo libro di sfatare un mito piuttosto diffuso tra gli studiosi e nell'opinione pubblica: la radicata convinzione che avere un alto potenziale cognitivo garantisca una sorta di vantaggio sugli altri quando invece esiste un rapporto stretto e sofferente tra l'alto potenziale cognitivo e la vulnerabilità psichica.

Review of the book "Too Smart to Be Happy," by Jeanne Siaud-Facchin, published in Italy by Rizzoli (2016)

By Lucian Berescu, independent consultant, Trento

The author is a famous French psychologist and founder of "Cogito Z," headquartered in Marseille, the first centre for diagnosing and treating learning disabilities in children and adolescents. Today, there are two other centres, in Paris and Avignon. The theme of Facchin's book, of her main professional interest and research activity are gifted people: an almost impossible condition to diagnose, but which involves a very high number of people. At a discursive level, these people often say: «I have so many ideas that go through my head ...»; «I think so many things at the same time that in some moments I get confused and I lose my thread»; «Sometimes my mind goes so fast, it overheats to the point that I'm afraid it can go haywire».

The story of the term "surdoué" is relatively recent in France. It was introduced in 1970 by the psychiatrist Julian de Ajuriaguerra as an equivalent of "highly gifted" in English and became popular in France thanks to Rémy Chauvin and his text "Les surdoués," translated into Italian in the '70s with the title "I superdotati." However, although in the Italian tradition the term "superdotati" has long been used, in recent years scientific literature has focused on the term "plusdotati."

Facchin, however, calls the “highly gifted” individual a “zebra”, a term she chose «to clear the field from uncomfortable representations. A unique animal which is rare, the only equine, that the human being is not able to tame, that in the savannah is distinguished by the stripes it uses as camouflage; that it takes care of its foals in a special way, which is both alike and different».

The topic of “highly gifted” individuals has raised growing interest in recent years, due to two factors especially:

- the increase in psychological counseling, in childhood and adolescence;
- the spread of mental diagnoses.

Mainly the latter were an alarm bell for specialists because it was discovered that children with a high IQ tend to have severe school difficulties and also exhibit severe psychological problems (behavioral disorders and socialization issues). There is also a growing interest for this topic in academic and educational fields, where the teams of specialists in the diagnosis and treatment of young children are increasingly growing, and schools are trying to develop specific pedagogical solutions.

If the term “highly gifted” suggests something more than other terms, in fact, those who are highly gifted are simply different, a diversity that is expressed in a marked emotional and cognitive sensitivity. What happens in the brain of a “highly gifted” person and how does one explain their way of living and thinking? According to the author, the cognitive system of a person with a high cognitive potential is organized as follows:

- continuous state of hyperactivity, with sudden connections simultaneously spreading across all brain regions: a constant neural activity that increases cognitive potential but becomes very difficult to manage;
- exacerbated sensory receptivity: the “highly gifted” person can process and analyze more data compared to the vast majority of the other people;
- arborescent processing of information with a rapid branching of associations of ideas, struggling to find a structure; in practice, the processing of information coming from the outside and from the inside is simultaneous, which means that each message is processed along with all the others;
- latency inhibition deficit: this forces the brain to integrate all the info from the environment without a preliminary selection; in other words, the “highly gifted” person finds it hard to organize and structure his thinking;
- the “highly gifted” is “field-dependent”: lost in the swirling flow of his/her perception of reality, he/she is unable to extract the essential information because he/she cannot make the needed distinctions for a quick and efficient processing of all the information received;
- context-based performance: the “highly gifted” person works efficiently only if he/she has to deal with a small number of information: in a fast-paced task he/she is focused and efficient, while in an open task he/she turns to ideas and information at a frenzied pace;
- intuitive intelligence: the “highly gifted” thinks throughout images; language, words, and verbal structures are not his/her highest characteristics.

In other words, being “highly gifted” does not mean being smarter than others, but having a different intelligence. The specific personality traits of the highly gifted are: hypersensitivity, constant emotional interference, exacerbated sensory receptivity, empathy capable of capturing the emotions of others, hypertrophy of the five senses.

The intelligence of highly gifted individuals is rich and powerful, but, as we have seen, it is based on different cognitive bases. For this reason, the author seeks with her book to

dispel a reasonably popular myth between scholars and public opinion: the deep conviction that having a high cognitive potential guarantees a kind of advantage over others while there actually is a close and suffering relationship between high cognitive potential and psychological vulnerability.

GUIDE FOR AUTHORS

GENERAL OUTLINES

The IPRASE Journal only accepts unpublished papers in the three following domains: research in education, evaluation studies and social research on youth policies. Articles must not have been published previously, nor included in any other national or international journal, with exception of those papers contained in the article that have been presented as abstracts, posters, university theses, seminars, or conferences.

Type of articles

The Journal will be publishing three types of articles. a) Empirical studies: research based on quantitative and qualitative data. b) Theoretical works: literature reviews and/or studies pertaining to conceptual models and original interpretative hypothesis. c) Results from “good practices” of methodological solutions and operational experiences implemented in intervention projects and studies.

Target Readers

The principal readers of the articles of types a) and b) will be researchers, policy and decision makers, school head teachers, consultants in the educational, assessment and social field. Readers of type c) will be teachers, school principals, researchers, social operators, consultants.

SPECIAL ISSUES

One of the issues in the year is dedicated to a single theme. The editorial board of the Journal, in agreement with the scientific board of IPRASE, has the task of defining a specific theme for the current year. Papers from the individual authors will be revised according to the established review policy.

SUBMISSION OF ARTICLES/paper

Articles should be sent to: francesco.pisanu@iprase.tn.it and should be presented in the following format/layout:

- Title. Concise and precise, written in capital letters in bold on the first line of the first page at the top left corner.
- Name of the author, institution, organisation. The complete name is to appear in the line right below the title, on the left side of the page, in bold. Under the name, the institution, the organisation in Italics. The same order is to be respected for coauthors.
- Addresses. It is important to cite author's phone numbers, postal code and e-mail address.
- Abstract. Concise and descriptive, maximum 100 words.
- Key words. To be placed immediately below the abstract, max 5 words.

- Abbreviations. To be defined in their first use in the text and then remain unchanged throughout the whole article
- Acknowledgements and post-script to be included in a special paragraph at the end of the article before the bibliography. For co-authored papers, each author must be explicitly named and correlated to their direct contribution to the paper.
- Funds. If articles have been funded, then the author is to acknowledge the sponsor or institution supporting the research.

REVIEW POLICY

The editorial board verifies the correspondence of the papers with respect to the fields of interest of the journal and the research areas of IPRASE. The papers are then to be submitted to the judgment of two referees chosen by the scientific committee of IPRASE and the editorial board of the journal (the name of the author and every other references are omitted). For every article to be submitted to the referees, dates of arrival and acceptance are cited.

Reviewing standards Referees will evaluate the articles on the basis of the following criteria and will send the authors an assessment report with modifications to be made.

Style and language

The manuscript should be easy to read and have a simple syntax. Authors should avoid any use of colloquialisms, sexist language or idiomatic phrases. For articles in English, British English is the preferred version. Italian and English are preferred languages at the moment.

ELECTRONIC FORMAT REQUIREMENTS FOR ACCEPTED ARTICLES

The manuscript is to be sent in Word, Word Perfect 6.0, RTF formats. A copy must be kept of the last version, the file saved with the default extension of the program.

General Criteria Articles are to be from 35,000 to 55,000 keystrokes long, spaces, figures and tables included. The document is to be in a single column with A4 format (297x210). Times New Roman, 12, single spacing, justified alignment, indent 0.5 of the first line of every paragraph. The ENTER key must be used only when starting a new paragraph. Use of syllabification commands and double spaces to align is to be avoided. To avoid typing errors, please use automatic spelling control. The article is to be divided into separate sections. For example: 1., followed by 1.1., and 1.1.1., 1.1.2., and so on. Every section is to be presented with a short subtitle.

Electronic use of figures, tables and formulas.

Images, graphics, diagrams (from now on “figures”) and tables are to be placed within the text. Collocation of these elements will have to be definitive.

In addition, figures are to be presented in a separate file, format JPG or TIFF. Please avoid figures taken from newspapers and zip or rar format for visualisation as the quality will be poor. Figures in digital form are to be:

- Pictures in black and white 800 dpi.
- Images in grey colours 300 dpi.

Figures and tables are to be referred to in the text and numbered in the order of quotation. Every table and figure should have a heading (“Fig. 1” in the case of figures, “Tab. 1” in the case of tables) and a concise explanatory key. Headings are to be progressively numbered. When figures and tables are taken from other sources they are to be acknowledged at the bottom of the page by a bibliographic reference with the following formula: “from” or “adapted from”. Tables or formulas are to be created by using the word processor software and are not to be imported from external sources. When preparing tables, one single grid is preferable rather than a grid for every line. If the author prefers not to use tables, please use tabulations to align columns rather than spaces. The editorial board can slightly modify their reference in the text for printing reasons. Please quote the source of figures for copyright reasons. Please avoid using famous works of art. Please obtain permission for publishing pictures which portray people.

Footnotes

To be placed at the bottom of the page, numbered progressively and written in 10 Times New Roman.

REFERENCES

The author is held responsible for quotation accuracy. Guidelines for quotes in the text, accompanying figures or tables and in the final bibliography.

Quotations in the text

When a particular author associated to a theory, issue, or empirical evidence, please open and close brackets, quoting surname of the author followed by a comma and the year of publication. Example:

“PISA survey on scientific literacy is not based on the analysis of curricula but ... (Mayer, 2008)”.

For co-authored papers, please quote in alphabetic and chronologic order. In quotations of more than one author's works, please separate the names with a comma. In quotations of one single author's different works, do not repeat the name, but separate dates of publications with a semi-colon. For example: (Bandura, 1997;1982;1986; Bordieu, 1983;1986). When there are more than two authors, only the first name is to be quoted, followed by “*et al.*”. For example: (Graff et al., 2008).

When quoting parts of another text , please use ENTER key, so as to place the quotation at the beginning of the line. To be written in Times New Roman 10. Indent left and right borders with 1.5 centimetres. Open and close inverted commas when starting and concluding the quotation, adding the bibliography and number of page. For example:

«From the PISA data, so as from other PISA survey's and TIMSS surveys' data, a scientific indication emerges addressed to memorisation of notions and concepts [...]» (Mayer, 2008, p. 61).

In case of omission within a quoted text, please indicate with [...]

Quotation under figures and tables

When quoting an author under a figure or a table, please follow these examples:

Chapter taken from a book

From: C. Zamperlin (1994). Test of mathematical skill. In R. De Beni & Group MT (Eds), QI Tests. Tests for the filling in of the frame 1 of national grid assessment (pp. 69-72). Firenze: Organizzazioni Speciali.

Single authored article taken from a Journal

From: D.L. Duke, (2006). What we know and don't know about improving low-performing schools. Phi Delta Kappa, 87(10), pp. 728-734.

Co-authored works

From: R.J. Marzano *et al.*, (2001). Classroom instruction that works. Research-based strategies for increasing students achievement. Alexandria, VA: ASCD.

If the authors use the same source for more then one tables and figures, it is recommended to cite in this way, writing then in the References the entire volume:

Cheung & Sit (2007, p. 57)
Cheung & Sit (2007, p. 53)
Cheung & Sit (2007, p. 50)

Bibliography at the end of the articles The bibliography is to be placed at the end of the article, after the appendix, acknowledgments and post-script, and is to contain only those quotations from the text. Quotations are first in alphabetic order and then in chronologic order. If an author has more than one quotation from the same year, these must be divided alphabetically. For ex: “2006a”, “2006b”, etc.

Please follow these examples for the bibliography.

Journal

Paxton P. (1999). Is social capital declining in the United States? A multiple indicator assessment. *American Journal of Sociology*, 105 (1), pp. 88-127.

Baxter, G.P., & Glaser, R. (1998). Investigating the cognitive complexity of science assessments. *Educational Measurement: Research and Practice*, 17(3), pp. 37-45.

Book

Field J. (2004). *The Social Capital: a Introduction*. Trento: Erickson.

Glaser R., Linn R. & Bohrnstedt G. (1997). *Assessment in transition: Monitoring the nation’s educational progress*. New York: National Academy of Education.

Siegler R.S. (1998). *Children’s thinking (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Chapter in an edited book

Burt R.S. (2001). Structural holes versus network closure as social capital. In N. Lin, K.S. Cook & R.S. Burt (Eds.), *Social capital. Theory and research* (pp. 31-56). Piscataway, NJ: Aldine Transaction.

Glaser R. & Silver E. (1994). Assessment, testing, and instruction: Retrospect and prospect. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education (Volume 20)*, (pp. 393-419). Washington, DC: American Educational Research Association.

Snow R.E. & Lohman D.F. (1993). Implications of cognitive psychology for educational measurement. In R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement (3rd ed.)*, (pp. 263-330). Phoenix, AZ: Onyx Press.

Electronic documents downloaded from Internet

UNICEF (2001). *The state of the world’s children 2001*. Available from: www.unicef.org/sowc01/, [Accessed 14.04.08].

Mislevy R.J. (2000). *The challenge of context*. Presentation at the 2000 CRESST Conference. Available from: [Accessed 11.09.03].

Folgheraiter F. (2007). *The care of relationships in the school: The social capital*. Available from: [Accessed 15.01.08].

SENDING OF THE COPIES OF THE JOURNAL

A limited number of offprints will be sent to the author at his/her postal address. Additional copies will have to be ordered separately. A copy of the article in PDF version will be sent by e-mail on request.

Finito di stampare
nel mese di novembre 2017
per i tipi
delle Edizioni Osiride di Rovereto

Printed in Italy

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.