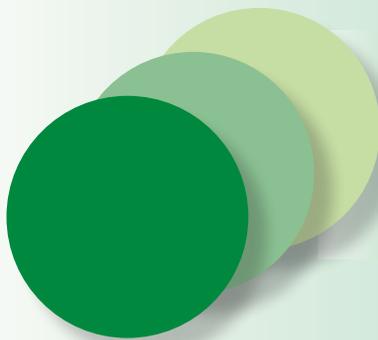




# RicercaAzione

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



APPROFONDIMENTO  
RICERCA  
INNOVAZIONE



Volume 13  
numero

1

GIUGNO

2021

RIVISTA  
SEMESTRALE

prase

numero

1

Vol. 13

RIVISTA SEMESTRALE

# RicercaAzione

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

Giugno 2021

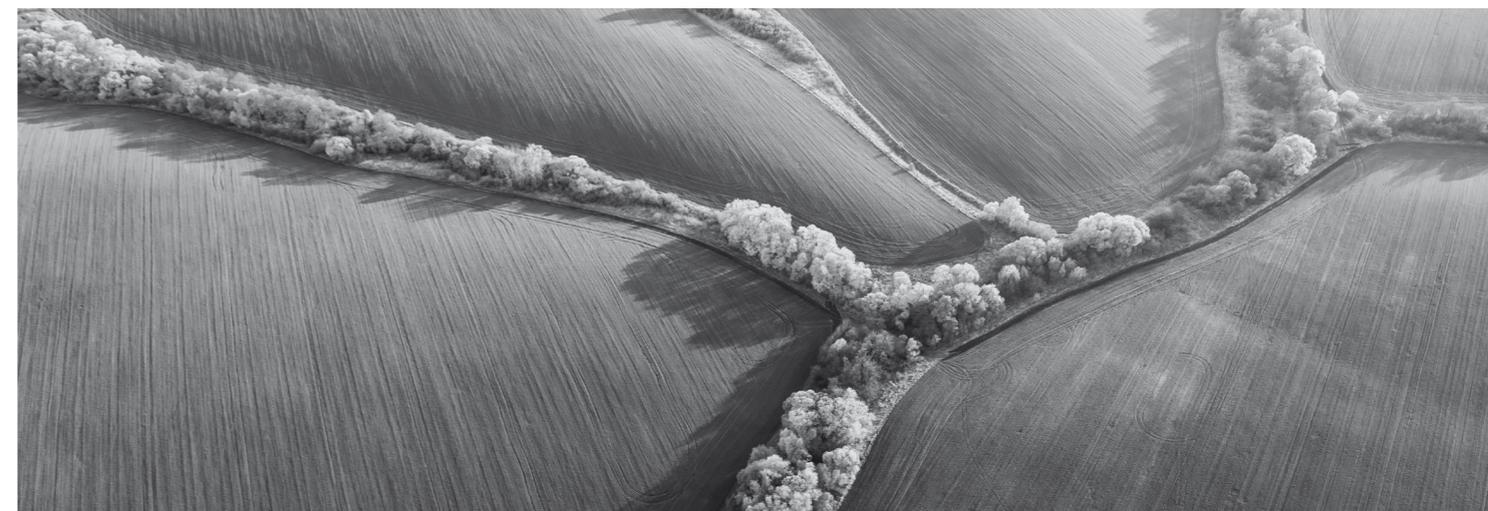
*EDITORS*

*Claudio Girelli*

*Maria Arici*

*ASSISTANT EDITOR*

*Alessia Bevilacqua*



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

## **Editors**

Claudio Girelli - Università di Verona  
Maria Arici - IPRASE

## **Assistant Editor**

Alessia Bevilacqua

## **Editorial Management**

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

## **National Scientific Board**

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

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

## **International Scientific Board**

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

## **Principal Contact**

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

## **Support Contact**

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

**Director Manager:** Giampaolo Pedrotti (Ufficio stampa PAT)

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

Fondato nel 1990, l'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE) è un Ente strumentale della Provincia Autonoma di Trento, previsto dall'art. 33 della L.P. 16 giugno 2006, n. 3. Opera secondo quanto stabilito dall'art. 42 della L.P. 7 agosto 2006, n. 5 e s.m. e sulla base di un proprio Regolamento che ne definisce l'ordinamento e le funzioni (D.P.P.3 aprile 2008 n.10-117/ Leg. e s.m.). Al fine di assicurare l'efficacia delle proprie iniziative, l'Istituto agisce d'intesa con il Dipartimento provinciale Istruzione e Cultura, l'Assessorato provinciale all'Istruzione e attiva cooperazioni e accordi con Enti operanti nell'ambito della ricerca educativa sia a livello nazionale che internazionale, anche d'intesa con il Ministero dell'Istruzione, il Ministero dell'Università e della Ricerca e con le Agenzie ad essi collegate. La mission di IPRASE consiste nella promozione e realizzazione di azioni finalizzate alla ricerca, alla sperimentazione, alla documentazione, allo studio e all'approfondimento di tematiche educative e formative e di iniziative a sostegno dell'innovazione didattica e dell'autonomia scolastica. Le linee di lavoro dell'Istituto, impegnato a costruire l'educazione per il futuro nella prospettiva di contribuire, a fianco delle scuole, a preparare oggi le generazioni del domani, nascono e si sviluppano attraverso modelli di condivisione e di cooperazione con le professioni educative, con le comunità locali, con il mondo delle imprese e delle professioni. Vengono definite sulla base di un "Piano strategico", messo a punto da un apposito *Comitato Tecnico scientifico*, e riguardano il capitale professionale delle scuole della provincia, lo sviluppo delle conoscenze scientifiche sui processi di apprendimento e sulla loro organizzazione e la promozione dell'innovazione indispensabile per affrontare il futuro. L'attenzione al mondo dei discenti si realizza anche attraverso l'attuazione di studi e ricerche su aspetti educativi, culturali e sociali della realtà giovanile. Per l'aggiornamento e la formazione continua dei docenti, dei dirigenti, del personale ATA e AE delle Istituzioni

scolastiche provinciali, l'Istituto opera di concerto con le scuole e in collaborazione con tutti i protagonisti presenti sul campo (scuole, associazioni professionali, istituzioni accademiche e culturali,...). Attraverso specifici progetti di ricerca, di base e applicata, IPRASE esplora nuove tematiche emergenti, affronta l'osservazione e l'analisi delle pratiche didattiche, predispone percorsi di valutazione sulla qualità degli apprendimenti degli studenti anche nel quadro del testing nazionale e internazionale e supporta il monitoraggio dell'innovazione didattica. Per favorire la conoscenza, la condivisione e la diffusione delle pratiche efficaci, l'Istituto raccoglie e mette a disposizione la documentazione relativa ai processi didattici e di apprendimento nonché gli esiti delle indagini, condotte dai propri team di ricerca, rendendoli pubblici anche attraverso la rivista *RicercaAzione*.

## IPRASE

Comitato Tecnico-Scientifico

**Renato Troncon** (Presidente)

**Roberto Ceccato**

**Viviana Sbardella**

**Elia Bombardelli**

**Lucia Rigotti**

**Matteo Taufer**

**Roberto Trolli**

Direttore

**Luciano Covi**

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

Via Gerolamo Tartarotti, 15 - 38068 Rovereto

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

Founded in 1990, the *Provincial Institute for Educational Research and Experimentation (IPRASE)* is an agency of the Autonomous Province of Trento, as envisaged by art. 33 of L.P. June 16, 2006, n. 3. The Institute operates in line with art. 42 of L.P. August 7, 2006, n. 5 and subsequent amendments and on the basis of its own Regulations that define its organisation and functions (D.P.P. April 3, 2008 n.10-117/Leg. and subsequent amendments). In order to ensure the effectiveness of its initiatives, the Institute works in agreement with the Provincial Department of Education and Culture, the Provincial Office of Education. Moreover, it actively cooperates with agencies and bodies operating in the field of educational research both nationally and internationally, also in agreement with the Ministry of Education, the Ministry of University and Research and their related Agencies. The mission of IPRASE consists in the promotion and implementation of activities related to research, experimentation, documentation, study and in-depth analysis of educational and training issues and initiatives to support educational innovation and school autonomy. The Institute's work agenda, committed to building education for the future with a view to contributing, along with schools, to preparing tomorrow's generation today, derives and develops through models of cooperation with educational professions, local communities, and the business and trade world. This agenda is defined based on a "Strategic Plan", developed by a special Technical and Scientific Committee. The agenda mainly focuses on the professional capital of the Province's schools, the development of scientific knowledge about learning processes and their organisation and the promotion of innovation, which is essential to face the future. The focus on the world of learners is promoted also through the implementation of studies and research on educational, cultural and social aspects of the youth community. For the continuous professional development of teachers, managers, ATA staff and AE staff of the

Provincial educational institutions, the Institute works together with schools and all the actors in the field (schools, professional associations, academic and cultural institutions, ...). Through specific basic and applied research projects, IPRASE explores new emerging issues, monitors and analyses teaching practices, develops assessment procedures on the quality of students' learning also in the framework of national and international testing systems and supports the monitoring of teaching innovation. In order to promote the knowledge, sharing and dissemination of effective practices, the Institute collects and makes available the documentation relating to teaching and learning processes as well as the results of the research works carried out by its research teams, making them public also through the journal *RicercaAzione*.

## IPRASE

Scientific Technical Board

**Renato Troncon** (President)

**Roberto Ceccato**

**Viviana Sbardella**

**Elia Bombardelli**

**Lucia Rigotti**

**Matteo Taufer**

**Roberto Trolli**

Director Manager

**Luciano Covi**

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

Via Gerolamo Tartarotti, 15 - 38068 Rovereto

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

**10 EDITORIALE / EDITORIAL****10 Luciano Covi, Claudio Girelli, Maria Arici****Intrecciare qualità ed equità per vincere le attuali sfide educative****16** Combining quality and equity to overcome the current educational challenges**23 RICERCHE / RESEARCH****25 Gabriella Agrusti****Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria**

Criterion-referenced approaches to primary school assessment

**39 Valentina Grion, Emilia Restigian****Il punto di vista degli insegnanti sulla valutazione fra pari: risultati di una ricerca empirica**

Teachers' perspectives on peer assessment: empirical research findings

**57 Luciano Pasqualotto, Angelo Lascioli****Il nuovo PEI nazionale, tra luci e ombre**

The new Italian Individualized Education Programme, between lights and shadows

**71 Bruno Losito, Valeria Damiani, Tatiana Arrigoni, Simone Viridia****L'Educazione civica e alla cittadinanza in provincia di Trento: l'azione di accompagnamento e monitoraggio a cura di IPRASE**

Civic and citizenship education in the province of Trento: support and monitoring action by IPRASE

**89 Alessandro Borri****I temi dell'educazione civica e alla cittadinanza nei corsi di italiano L2**

Civic and citizenship education issues in Italian L2 classes

**107 Giuseppe Folloni, Caterina Sturaro, Giorgio Vittadini****Lo sviluppo delle competenze non cognitive negli studenti trentini**

The development of non-cognitive skills in Trentino pupils

**147 Rosi Bombieri****Social and emotional learning (SEL): criticità e nuove sfide per il mondo educativo e scolastico***Social and emotional learning (SEL): critical issues and new challenges for the world of education and schooling***165 Giombattista Amenta****Situazioni complesse che richiamano il gioco del nascondino: alunni che nascondono errori e atti deplorabili**

Complex situations recalling the game of hide-and-seek: pupils hiding mistakes and deplorable actions

**183 Roberta Silva, Giorgia Setti****Quando la Narrative Inquiry racconta l'innovazione didattica. Le sfide per l'autonomia: un progetto per promuovere il pensiero critico**Recounting educational innovation through the Narrative Inquiry. *Challenges for autonomy: a project to promote critical thinking***199 Chiara Giberti, Andrea Maffia****L'interpretazione del simbolo di uguaglianza nel primo ciclo d'istruzione**

Interpreting the equality symbol in primary and middle schools

**213 Daniela Di Donato, Cristiana De Santis****Il cambiamento delle pratiche didattiche dei docenti italiani durante il lockdown. Percezioni dell'efficacia nell'uso delle tecnologie didattiche digitali e collaborazione con i colleghi**

Changes in teaching methods for Italian teachers during the lockdown. Perceptions of the effectiveness of using digital educational technology and collaboration between colleagues

**235 Giorgio Ostinelli, Alberto Crescentini****Dual Focus: uno strumento innovativo per lo sviluppo professionale dei dirigenti scolastici**

Dual Focus: an innovative tool for the professional development of head teachers

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

**261** Ludowica Dal Lago, Paola Giori (a cura di)  
**Adolescenti. Prendiamocene cura. Spunti di riflessione dal seminario online “Crescere oggi - Dialoghi sui giovani al tempo della pandemia”**

**267** Carlo Matteo Callegaro  
**Sillabe globali per leggere e scrivere. Una nuova modalità per l'apprendimento delle competenze di lettura e scrittura**

**271** Debora Musola  
**L'approccio della Logogenia per la comprensione del testo narrativo. Una modalità di lavoro utile per tutta la classe**

**275** Carlos Pérez, Ivonne González, Guido Benvenuto  
**Ri-pensare la formazione del pensiero matematico. Il metodo ABN per l'insegnamento della matematica**

**281** Elisa Migliorini  
**Disgrafia o cattiva grafia? L'importanza del laboratorio grafo-motorio nei primi mesi della scuola primaria**

**285** Bill Rogers  
**The Language of Encouragement in the Classroom**

**293** **RECENSIONI / REVIEWS**

**295** Marta Ballarini  
**I sistemi educativi europei garantiscono equità ai giovani? L'ultimo rapporto Eurydice**  
Recensione del report *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission, 2020

**301** Lara Vannini  
**Una sfida per superare frammentazioni e riconoscere ciò che unisce**  
Recensione delle *Linee pedagogiche per il Sistema Integrato “zerosei”*, Ministero dell'Istruzione, 2021

**303** Marco Andreoli  
**Strumenti operativi per redigere il nuovo PEI**  
Recensione del testo di Angelo Lascioli e Luciano Pasqualotto (a cura di), *Il Piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola. NUOVA EDIZIONE AGGIORNATA AI MODELLI NAZIONALI*, Carocci, Roma, 2021

**309** Alessia Bevilacqua  
**Coniugare ricerca e pratica educativa mantenendo uno sguardo attento, riflessivo, trasformativo**  
Recensione del testo di Paolo Sorzio e Caterina Bembich, *La ricerca empirica in educazione. Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido*, Carocci, Roma, 2020

**311** Cristiano Corsini  
**La valutazione tra ricerca, formazione e didattica**  
Recensione del testo di Valentina Grion ed Emilia Restiglian (a cura di), *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*, Erickson, Trento, 2020

**315** Alberto Agosti, Ubaldo Rizzo  
**Scene in tema di valutazione nel cinema**  
Una rassegna di opere filmiche con riflessioni pedagogico-didattiche

## EDITORIALE

### Intrecciare qualità ed equità per vincere le attuali sfide educative

Come ogni anno INVALSI - Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione - ha presentato i primi dati campionari delle rilevazioni sugli apprendimenti in Italiano, Matematica e Inglese nella scuola primaria (classi II e V), nella scuola secondaria di primo grado (classe III) e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado<sup>1</sup>. Rispetto alle passate edizioni non sono state rilevate le performance del grado 10 (II anno della scuola secondaria di secondo grado) dato che, limitatamente all'anno scolastico 20/21 e in considerazione della perdurante emergenza epidemiologica da COVID-19, lo svolgimento delle prove è stato sospeso su tutto il territorio nazionale a seguito di apposita ordinanza ministeriale<sup>2</sup>.

L'interesse rispetto ai risultati delle prove INVALSI è da sempre molto elevato, in quanto, pur con tutti i limiti e le attenzioni del caso, esse costituiscono un fondamentale strumento di misurazione a disposizione delle istituzioni scolastiche, un «*termometro che può misurare la temperatura, anche se per la sintomatologia occorre una valutazione diversa*»<sup>3</sup>.

Rispetto alle prove 2021, tale attenzione è risultata essere, se possibile, ancor più marcata, trattandosi della prima rilevazione standardizzata degli apprendimenti dall'inizio della pandemia, vista la completa soppressione registrata nella primavera del 2020 (fatto unico dalla loro introduzione) a seguito del primo lockdown.

Gli esiti delle prove 2021 rappresentano pertanto uno strumento decisamente di rilievo per comprendere se e in quale misura lunghi periodi di interruzione della didattica in presenza abbiano prodotto effetti rilevanti sui livelli di apprendimento raggiunti, a fronte di ampie e accese discussioni sugli effetti della didattica a distanza rispetto ai livelli di apprendimento degli studenti.

Il quadro che ne è uscito su scala nazionale non è stato di certo dei più lusinghieri, come rilevato da diversi autorevoli analisti.

Complessivamente, la partecipazione degli studenti alle prove è stata buona soprattutto nelle primarie. Al grado 8 si sono raggiunti il 97,2% del campione e il 93,4% della popolazione complessivi, anche se in alcune aree del Mezzogiorno (in particolare in Puglia e Campania) le

1. Per una panoramica generale si veda il link <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>

2. Si veda l'Ordinanza ministeriale n.132 del 19 aprile 2021 di sospensione delle prove standardizzate per le classi seconde della scuola secondaria di secondo grado.

3. Anna Maria Ajello, presidente INVALSI, in occasione della sua prima nomina.

percentuali registrate si sono attestate su livelli decisamente più contenuti. Dove utilizzata, la modalità online della rilevazione (CBT) ha consentito in effetti buona flessibilità e ha permesso di adattare il protocollo di somministrazione alle esigenze delle scuole e ai vincoli dettati dal Covid-19.

Per quanto riguarda gli esiti, in sintesi, a livello di Paese si può affermare che, se le primarie (grado 2 e grado 5) sono riuscite a non distanziarsi in modo significativo dai livelli raggiunti nel 2019, così non è stato per le secondarie di primo e secondo grado, dove si sono registrate riduzioni significative degli apprendimenti degli studenti (soprattutto nel secondo segmento), probabilmente anche a seguito di periodi di chiusura prolungati e di maggiori difficoltà nell'attivare condizioni di didattica a distanza efficaci. Sul piano territoriale si confermano le storiche differenze regionali tra Nord, Centro, Sud e Isole, che addirittura diventano ancora più forti dopo la pandemia. Non sorprende neppure il fatto che, ad avere i risultati peggiori, siano stati i ragazzi con un background socio-familiare più fragile e gli studenti cosiddetti "resilienti" cioè quelli che prima riuscivano ad ottenere buoni esiti nonostante uno status socio-economico-familiare sfavorevole.

Così non è stato invece per il Trentino, dove i risultati INVALSI ci restituiscono una fotografia decisamente diversa. Per quanto riguarda la partecipazione, in provincia si sono raggiunti i più alti tassi di copertura, sia del campione sia della popolazione, in tempi molto rapidi ed è stato uno dei territori in cui le prove si sono svolte con minore difficoltà, nonostante le inevitabili problematiche poste dalle norme di sicurezza sanitaria.

A uno sguardo d'insieme, gli esiti degli studenti trentini non solo sono tra i migliori d'Italia, ma le scuole provinciali riescono a contenere maggiormente gli effetti negativi di lunghi periodi di sospensione della didattica in presenza a seguito della pandemia. Più precisamente, la provincia di Trento è l'unico territorio italiano che, nonostante il calo generalizzato dei risultati, riesce a mantenere gli esiti medi significativamente al di sopra della media nazionale, sia rispetto al 2018 sia rispetto al 2019.

Come già osservato negli anni scorsi, i risultati della scuola primaria della provincia di Trento si confermano in linea con la media nazionale, ma già per questi gradi scolastici si osserva una variabilità minore degli esiti rispetto a quello che si riscontra su scala nazionale. Tale fenomeno potrebbe essere uno dei predittori principali degli ottimi risultati che si riscontrano nella scuola secondaria, di primo e di secondo grado. È infatti noto che quando, a fronte di buoni risultati medi, si riesce a contenere la variabilità degli esiti degli allievi, l'equità del sistema scolastico ne risente positivamente, garantendo a un'ampia platea di studenti buone possibilità di successo formativo.

Nello specifico, per quanto riguarda i risultati di Italiano e Matematica, essi non si discostano molto dalla media nazionale nella scuola primaria, ma divengono molto buoni al termine del primo ciclo d'istruzione, per raggiungere vere punte di eccellenza al termine della scuola

secondaria di secondo grado<sup>4</sup>. Inoltre, in questo segmento in cui in tutti i territori del Paese si osserva un consistente arretramento degli esiti, le scuole secondarie provinciali sono quelle che contengono maggiormente gli effetti negativi sui livelli di apprendimento e sono le uniche che, sia in Italiano sia in Matematica, riescono a mantenere risultati medi complessivi significativamente superiori alla media nazionale degli anni precedenti alla pandemia.

Anche gli esiti delle prove di Inglese (V primaria, III secondaria di primo grado e V secondaria di secondo grado) pongono il nostro sistema educativo su livelli che rappresentano un'eccellenza nazionale. Poiché le prove proposte da INVALSI sono il frutto di una collaborazione internazionale e gli esiti sono definiti su una scala comparabile a livello europeo (QCER), i risultati così buoni degli allievi trentini acquisiscono un ulteriore valore, testimoniando livelli di competenza (lettura e ascolto) in lingua inglese che li pongono sullo stesso piano delle migliori e più avanzate esperienze europee<sup>5</sup>.

Dalle prove INVALSI 2021 emerge quindi una scuola trentina in grado di ottenere ottimi risultati, anche nella secondaria di secondo grado, dove tipicamente, ma soprattutto in questa fase pandemica, le difficoltà di alcune categorie di allievi sono maggiori.

Le ragioni dei buoni risultati INVALSI sono molte ed evidentemente non è questa la sede per richiamarle e approfondirle tutte. In ogni caso, al di là dei buoni risultati medi, ciò che merita essere qui evidenziato è che la scuola trentina mette in evidenza risultati eccellenti non solo nella parte alta o intermedia dei livelli di *performance*, ma si rivela anche tra le realtà scolastiche più inclusive del Paese. Infatti, in Trentino si osservano tra le percentuali più basse d'Italia di allievi con livelli di competenza non in linea con i traguardi delle Indicazioni nazionali/provinciali. Inoltre, la provincia è l'unico territorio del Paese che nel 2021 riesce ad azzerare la percentuale degli allievi particolarmente fragili (*low achievers*), ossia gli studenti che hanno risultati sensibilmente più bassi dell'atteso in tutte le discipline osservate (Italiano, Matematica e Inglese) al termine della scuola secondaria di secondo grado.

Da questo punto di vista, il sistema educativo della provincia di Trento riesce ad essere fortemente coeso e proprio per questo riesce a distinguersi in termini di "efficacia". In altre parole, posizionandosi tra i contesti territoriali in cui la scuola è maggiormente efficiente e maggiormente equa, ossia in grado di garantire a tutti e a ciascuno uguali opportunità di apprendimento, il Trentino riesce a raggiungere performance particolarmente elevate.

Tutto questo in linea, per altro, con quanto prevede proprio il quarto obiettivo dell'Agenda 2030 in una prospettiva di medio periodo: fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti, al fine di migliorare la vita delle persone e raggiungere

4. Di seguito i risultati medi delle prove Invalsi trentine 2021, confrontati con quelle nazionali:  
- in Italiano. 2<sup>a</sup> Primaria: 208 vs 205; 5<sup>a</sup> Primaria: 204 vs 205; 3<sup>a</sup> Secondaria primo grado: 209 vs 196; 5<sup>a</sup> Secondaria secondo grado: 215 vs 190;  
- in Matematica. 2<sup>a</sup> Primaria: 205 vs 198; 5<sup>a</sup> Primaria: 199 vs 198; 3<sup>a</sup> Secondaria primo grado: 211 vs 193; 5<sup>a</sup> Secondaria secondo grado: 221 vs 191.  
5. Di seguito la comparazione tra le percentuali trentine e nazionali di raggiungimento dei traguardi previsti in Inglese:  
- per il traguardo A1 previsto in 5<sup>a</sup> Primaria. 95% vs 92% nel Reading e 89% vs 82% nel Listening;  
- per il traguardo A2 previsto in 3<sup>a</sup> Secondaria primo grado. 90% vs 76% nel Reading e 86% vs 59% nel Listening;  
- per il traguardo B2 previsto in 5<sup>a</sup> Secondaria secondo grado. 79% vs 69% nel Reading e 49% vs 37% nel Listening.

uno sviluppo realmente sostenibile.

Quanto brevemente riportato nel presente editoriale non può che essere motivo di soddisfazione e orgoglio da parte di un Istituto come IPRASE, da sempre impegnato nel sostenere le istanze di qualità ed equità della scuola trentina attraverso la promozione di percorsi e processi di accompagnamento formativo esperto e di ricerca che devono avere i caratteri dell'operatività e della trasformatività, prevedendo quindi un impatto sui contesti scolastici in termini di cambiamento migliorativo e innovazione. In tal modo IPRASE continuerà a sostenere il sistema scolastico trentino nel far fronte alle emergenti sfide educative con un'attività di formazione e ricerca che si svolge all'interno delle istituzioni scolastiche e formative, dove ricercatori e insegnanti condividono itinerari di sviluppo professionale e di sperimentazione, ma soprattutto scopi di cambiamento istituzionale<sup>6</sup>.

Luciano Covi



Proseguiamo l'editoriale sottolineando lo spessore e la ricchezza degli articoli scientifici presenti nella sezione "Ricerche" del presente volume.

Gabriella Agrusti ripercorre nel suo contributo i tratti salienti dell'O.M. n. 172 del dicembre 2020, che introduce nuove modalità di espressione dei giudizi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria italiana, evidenziando in particolare l'orientamento prevalentemente formativo sotteso a tale innovazione nella normativa ed esplicitandone le premesse teoriche e le implicazioni per la pratica didattica.

Nel loro contributo Valentina Grion ed Emilia Restiglian indagano il punto di vista di un gruppo di insegnanti di scuola primaria e secondaria sulla valutazione tra pari, ponendo a confronto le loro percezioni al termine di una sperimentazione e a distanza di tre anni, per verificarne l'impatto nel tempo, utilizzando il Mosaic Approach.

Luciano Pasqualotto e Angelo Lascioli ricostruiscono nel loro articolo gli antecedenti dell'introduzione a livello nazionale, con il Decreto n. 182 del dicembre 2020, dei modelli di Piano Educativo Individualizzato per gli studenti con disabilità, soffermandosi sugli elementi di maggior novità ed interesse, dal punto di vista pedagogico-didattico, senza omettere alcune riflessioni su aspetti critici che necessitano di essere risolti.

L'articolo di Bruno Losito *et al.* illustra l'azione di IPRASE, unitamente ad alcuni primi risultati, a supporto dell'introduzione, con delibera della Giunta Provinciale n. 1233/2020, dell'"Educazione civica e alla cittadinanza" (ECC) come insegnamento scolastico innovativo; in questo ambito IPRASE ha adottato un duplice approccio, quantitativo e qualitativo, combinando la raccolta e l'analisi di dati con la formazione del personale docente e il supporto alle

6. Si veda Ira Vannini, "Un ponte tra ricerca e formazione", in RicercaAzione, Vol. 12 n. 2, dicembre 2020.

singole scuole nella stesura di curricoli e griglie valutative.

Sullo stesso tema Alessandro Borri, riferendosi all'ambito dell'istruzione degli adulti, in cui, spesso, i temi di educazione civica e alla cittadinanza sono stati semplicemente assimilati ai test che molti Stati europei richiedono per misurare l'integrazione dei cittadini stranieri nel Paese di arrivo, invita nel suo contributo a rivedere il ruolo dell'ECC nei corsi di italiano L2 e propone una serie di esempi concreti pensati per sviluppare conoscenze e competenze che permettano ai migranti di diventare cittadini a pieno titolo.

Giorgio Vittadini *et al.* presentano nel loro articolo i risultati della ricerca "Lo sviluppo delle competenze non cognitive negli studenti trentini", effettuata su studenti delle scuole secondarie di primo grado della Provincia Autonoma di Trento con lo scopo di verificare se le competenze non cognitive determinino un miglioramento delle competenze cognitive, misurate dai risultati scolastici, e se opportuni programmi educativi incrementino le competenze non cognitive.

Il contributo di Rosi Bombieri mette in luce le principali criticità emerse nella letteratura internazionale riguardo ai programmi di *social and emotional learning* (SEL), a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado; attraverso l'identificazione degli interrogativi ancora aperti sul tema, delinea elementi utili a informare le prospettive di ricerca futura in ambito educativo e a ripensare la formazione di insegnanti ed educatori.

Nel suo articolo Giombattista Amenta focalizza l'attenzione sulle modalità per fronteggiare complessità educative che richiamano una specie di gioco psicologico del nascondino, contraddistinte dal proposito dell'educando di non fare sapere di essere responsabile di qualche errore/gesto riprovevole e dall'intenzione del docente di scoprirlo, e vaglia le opzioni utili per interventi educativi efficaci.

Roberta Silva e Giorgia Setti illustrano nel loro contributo le potenzialità dello strumento qualitativo della *Narrative Inquiry* (NI) per l'analisi e la documentazione dell'innovazione didattica, e come essa possa essere proficuamente messa a servizio della formazione dei docenti; dopo aver inquadrato la NI da un punto di vista metodologico, ne mostrano concretamente le potenzialità attraverso l'approfondimento del progetto didattico *Le sfide per l'autonomia*, realizzato nel framework offerto dal *Service Learning* presso l'Università degli Studi di Verona.

Nel loro lavoro in ambito matematico, Chiara Giberti e Andrea Maffia si focalizzano sulla considerazione, da parte di molti studenti, dell'uguaglianza non come una relazione di equivalenza, ma come un "operatore" che indica lo svolgimento delle operazioni; gli autori presentano i risultati relativi a un questionario mirato a far emergere la contrapposizione tra queste due concezioni dell'uguaglianza nel corso del primo ciclo di istruzione.

Daniela Di Donato e Cristiana De Santis presentano nel loro contributo i risultati di una ricerca che indaga le pratiche didattiche e organizzative degli insegnanti di ogni ordine e grado, insieme alla loro percezione di efficacia nell'uso delle tecnologie didattiche digitali, prima e durante il lockdown, attraverso l'*Intrapersonal Technology Integration Scale* (ITIS).

Infine, l'articolo di Giorgio Ostinelli e Alberto Crescentini affronta il tema della valutazione for-

mativa dei dirigenti scolastici; dopo una parte introduttiva dedicata alla tematica della leadership in ambito organizzativo e scolastico, vengono trattati gli aspetti metodologici, seguiti da una descrizione della strutturazione e dello sviluppo dello strumento di indagine Dual Focus, che si fonda su una visione di base nella quale i risultati vengono utilizzati per un coaching di tipo non invasivo.

Sottolineiamo, in conclusione, gli interessanti spunti di riflessione contenuti nella sezione "Esperienze e riflessioni" e le stimolanti segnalazioni presenti nella sezione "Recensioni".

**Claudio Girelli e Maria Arici**

## EDITORIAL

# Combining quality and equity to overcome the current educational challenges

As takes place each year, INVALSI - the national institute for educational and training assessment - has presented the first survey data on the learning of Italian, Mathematics and English in primary schools (years 2 and 5), middle schools (year 3) and the final year of high school<sup>1</sup>. In contrast with previous years, the performance of grade 10 pupils (year 2 of high school) was not surveyed, given that tests were suspended throughout Italy following a specific ministerial order for the 2020/2021 school year alone, bearing in mind the continuing COVID-19 emergency<sup>2</sup>.

Interest in the results of the INVALSI tests has always been very high, as they represent a fundamental evaluation tool made available to schools, albeit with all the necessary limitations and reservations, a «*thermometer that can measure temperature, although a different form of assessment is required for the symptoms*»<sup>3</sup>.

If possible, interest in the 2021 tests has been even more pronounced, as they represent the first standardised surveys of learning since the beginning of the pandemic, given the total suspension of tests in spring 2020 (for the first time since their introduction), following the first lockdown.

The results of the 2021 tests therefore represent a decidedly significant instrument for understanding whether and to what extent long interruptions in classroom teaching have had a major effect on learning performance, following extensive and lively debate about the consequences of distance learning on the levels of learning achieved by pupils.

The picture emerging at national level has certainly not been particularly encouraging, as reported by several authoritative analysts.

Overall, pupil participation in the tests was good, above all in primary schools. In the 8<sup>th</sup> grade 97.2% of the sample and 93.4% of the overall population was reached, although in some areas of southern Italy (particularly Puglia and Campania) the percentages recorded were decidedly lower. When adopted, computer-based testing systems (CBT) effectively offered a good level of flexibility and made it possible to adapt the assessment protocol to the needs of schools and constraints dictated by Covid-19.

As far as the results are concerned, in brief it is possible to state that while primary schools

(2<sup>nd</sup> and 5<sup>th</sup> year) managed not to stray significantly from the levels achieved in 2019, this was not the case in middle and high schools, where there was a significant fall in levels of pupil achievement (above all in high schools), probably due to prolonged closure of schools and greater difficulties in terms of activating effective distance learning systems. In Italy the historic regional differences between the North, Centre, South and Islands were confirmed, becoming even more marked after the pandemic. Nor is it surprising that the worst results were obtained by children with a more fragile social and family background and so-called “resilient” pupils, namely those who had previously succeeded in obtaining good results despite an unfavourable family socioeconomic status.

However, this was not the case in Trentino, where the INVALSI results offer a very different picture. As far as participation is concerned, in the province the highest levels of coverage were rapidly achieved in terms of both the sample and the population, and it was one of the geographical areas where the tests took place with the fewest difficulties, despite the inevitable problems posed by health and safety regulations.

Taken overall, the results of pupils in Trentino are not only among the best in Italy but also show that schools in the province were most effective in containing the negative effects of long periods during which classroom teaching was suspended following the pandemic. More specifically, the province of Trento was the only area of Italy that managed to maintain average results significantly above the national average compared to both 2018 and 2019, despite a general fall in performance.

As seen in previous years, primary school results for the province of Trento were confirmed to be in line with the national average, but at this level of schooling less variability in performance can already be observed compared to the situation at national level. This could represent one of the predictors for the excellent results seen in secondary schools, both middle and high schools. It is indeed known that when it is possible to contain the variability of results among pupils, while maintaining good average performance, there is a positive effect on the equity of the school system, guaranteeing a wide range of students a good chance of educational success.

Specifically, as regards the results for Italian and Mathematics, these are close to the national average in primary schools but are very good at the end of middle school, to arrive at genuine peaks of excellence by the end of high school<sup>4</sup>. Furthermore, in this field, where a significant fall in achievement has been observed in all areas of the country, secondary schools in the province have best succeeded in containing the negative effects on levels of learning and are the only ones that have managed to maintain the average overall results significantly better than the national average obtained in the years preceding the pandemic, both in Italian

4. The average results for the 2021 INVALSI tests in Trentino are given below, in comparison with national results:

- in Italian. Year 2 of primary school: 208 vs 205; year 5 of primary school: 204 vs 205; year 3 of middle school: 209 vs 196; year 5 of high school: 215 vs 190;
- in Mathematics. Year 2 of primary school: 205 vs 198; year 5 of primary school: 199 vs 198; year 3 of middle school: 211 vs 193; year 5 of high school: 221 vs 191.

1. For an overall panorama see the link <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>

2. See Ministerial Order no. 132 of 19 April 2021, suspending standardised tests for second year pupils in high schools.

3. Anna Maria Ajello, President of INVALSI, on the occasion of her initial appointment.

and Mathematics.

The results of English tests (5<sup>th</sup> year of primary school, 3<sup>rd</sup> year of middle school and 5<sup>th</sup> year of high school) also show our education system has reached levels of national excellence. As the tests proposed by INVALSI are the fruit of international collaboration and the results are established on a scale comparable at European level (QCER), such good results from pupils in Trentino acquire further value, demonstrating levels of competence (reading and listening) in the English language that place them on the same level as the best and most advanced experiences in Europe<sup>5</sup>.

The 2021 INVALSI tests thus show that Trentino schools are capable of obtaining excellent results, also in high schools, where typically, and above all in this phase of the pandemic, there are greater difficulties for some categories of pupils.

There are many reasons for the good INVALSI results and clearly this is not the place to recall and discuss them all in depth. In any event, over and beyond the good average results, it is worth highlighting here that the school system in Trentino has not only demonstrated excellent results in terms of upper and intermediate levels of performance but has also been shown to be one of the most inclusive school systems in the country. Indeed, in Trentino it is possible to note one of the lowest percentages in Italy for pupils with skill levels not in line with the goals of national/provincial indicators. Furthermore, the province is the only area of the country that in 2021 managed to bring down to zero the percentage of particularly fragile pupils (low achievers), namely pupils who have results significantly lower than expected in all the subjects recorded (Italian, Mathematics and English) at the end of high school.

From this point of view, the education system in the province of Trento manages to be very cohesive, and precisely for this reason succeeds in distinguishing itself in terms of “efficacy”. In other words, Trentino succeeds in achieving a particularly high level of performance, positioning itself among the geographical areas in which schools are most efficient and equitable, namely capable of guaranteeing all individuals equal opportunities for learning.

Among other things, this is also in line with the fourth goal of Agenda 2030 in the medium-term: to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all, in order to improve people’s lives and achieve truly sustainable development.

The facts briefly presented in this editorial cannot fail to represent grounds for satisfaction and pride for an institution such as IPRASE, which has always been committed to supporting requests for the quality and equity of Trentino schools. It does so by promoting programmes and processes of expert training, coaching and research that must be functional and offer

5. Comparison of percentages achieving the goals established for English, in Trentino and nationally:  
 - for the A1 goal established for year 5 of primary school. 95% vs 92% in reading and 89% vs 82% in listening;  
 - for the A2 goal established for year 3 of middle school. 90% vs 76% in reading and 86% vs 59% in listening;  
 - for the B2 goal established for year 5 of high school. 79% vs 69% in reading and 49% vs 37% in listening.

scope for transformation, thus providing for an impact on schools in terms of innovation and changes for the better. In this way, IPRASE will continue to support the Trentino school system in dealing with emerging educational challenges, with training and research activities taking place inside schools and training organisations, where researchers and teachers can share itineraries for professional development and experimentation, but above all with the scope of institutional change<sup>6</sup>.

**Luciano Covi**



We continue this editorial by underlining the substance and wealth of the academic articles presented in the “Research” section of this volume.

In her paper, Gabriella Agrusti describes the main features of Ministerial Order no. 172 of December 2020, which introduced new ways of expressing interim and final assessments in Italian primary schools, highlighting in particular the mainly educational orientation underlying these regulatory innovations, and explaining the theoretical reasoning and the implications for teaching.

Valentina Grion and Emilia Restiglian’s paper investigates the point of view of a group of primary and secondary school teachers on peer assessment, comparing their perceptions at the end of empirical research and after three years, to verify the impact over time using the Mosaic approach.

In their article, Luciano Pasqualotto and Angelo Lascioli reconstruct the events leading up to the introduction of Individualised Education Programme models for disabled students at national level with Decree no. 182 of December 2020, focusing on the most innovative and interesting elements from the pedagogical-educational point of view, without neglecting reflections on critical issues that need to be resolved.

The article by Bruno Losito *et al.* illustrates the action of IPRASE, together with some initial results, in support of the introduction of “Educazione civica e alla cittadinanza” (civic and citizenship education) as an innovative school subject through Provincial Government Resolution no. 1233/2020. In this context, IPRASE has adopted a dual quantitative and qualitative approach, combining collection and analysis of the data with training of teaching staff and support for individual schools in terms of drawing up curricula and assessment forms.

Alessandro Borri discusses the same subject with reference to adult education programmes, in which adult education, civic and citizenship issues have often been equated with the tests that many European countries require to measure the integration of foreign citizens in the

6. See Ira Vannini, “Un ponte tra ricerca e formazione”, in *RicercaAzione*, Vol. 12 no. 2, December 2020.

country of arrival. His paper is an invitation to review the role of civic and citizenship education in L2 courses and proposes a series of concrete examples designed to develop knowledge and skills allowing migrants to become full citizens.

In their article, Giorgio Vittadini *et al.* present the results of the study entitled “The development of non-cognitive skills in Trentino pupils”, carried out on middle school pupils in the Autonomous Province of Trento. The aim was to verify whether non-cognitive skills lead to an improvement in cognitive skills, as measured by school performance, and whether appropriate educational programmes increase non-cognitive skills.

Rosi Bombieri’s paper highlights the main critical issues that have emerged in international literature regarding social and emotional learning (SEL) programmes, from pre-schooling to high schools. By identifying unresolved questions on the subject, elements useful for informing future research perspectives in the educational field and for rethinking the training of teachers and educators are outlined.

In his article, Giombattista Amenta focuses his attention on ways of dealing with educational complexities recalling a sort of psychological game of hide-and-seek, characterised by the pupil’s scope of hiding the fact that they are responsible for certain mistakes or reprehensible actions, and the teacher’s intention of discovering the culprit, assessing options for effective educational intervention.

In their paper, Roberta Silva and Giorgia Setti illustrate the potential of narrative inquiry (NI) as a qualitative tool for analysis and documentation of educational innovation, and how it can profitably be placed at the service of teacher training. After having outlined NI from a methodological point of view, its potential in concrete terms is shown through in-depth study of the two-year educational project *Challenges for Autonomy*, implemented in the context of the Service Learning project at the University of Verona.

Chiara Giberti and Andrea Maffia’s paper focuses on the field of mathematics, and the interpretation by many students of the equals sign as an “operator” indicating an operation to be performed, rather than as a relationship of equivalence. The authors present the results of a survey aimed at highlighting the contrast between these two different concepts of equality in primary and middle schools.

In their paper, Daniela Di Donato and Cristiana De Santis present the results of research investigating the teaching and organisational activities of teachers at all levels of schooling, together with their perception of efficacy in terms of using digital teaching technology, before and during the lockdown, through the Intrapersonal Technology Integration Scale (ITIS).

Finally, the article by Giorgio Ostinelli and Alberto Crescentini deals with the question of formative evaluation of head teachers. After an introductory section devoted to leadership in the organisational and school context and the subject of evaluation, methodological aspects are dealt with, followed by a description of the structuring and development of an investigative

tool known as the Dual Focus approach. This is based on an underlying vision in which the results are used for non-invasive coaching.

To conclude, we underline the interesting food for thought contained in the section “Experience and Reflections” and the stimulating reports in the “Reviews” section.

**Claudio Girelli and Maria Arici**

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

RICERCHE

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI

iprase

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13101

## Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria

### Criterion-referenced approaches to primary school assessment

Gabriella Agrusti<sup>1</sup>

#### Sintesi

L'articolo ripercorre i tratti salienti dell'O.M. n. 172 del dicembre 2020 che introduce nuove modalità di espressione dei giudizi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria italiana, sostituendo il voto in decimi con giudizi descrittivi. Si evidenzia in particolare l'orientamento prevalentemente criteriale sotteso a tale innovazione nella normativa, esplicitandone le premesse teoriche e le implicazioni per la pratica didattica. Ne deriva la necessità di attuare una progettazione consapevole non solo delle attività didattiche ma anche e soprattutto di quelle valutative, nelle loro diverse funzioni.

**Parole chiave:** Scuola primaria; Valutazione; Giudizi descrittivi; Approcci criteriali; Obiettivi di apprendimento.

#### Abstract

The article describes the main features of Ministerial Order no. 172 of December 2020, which introduced new ways of expressing interim and final assessments in Italian primary school and replaced ratings on a 10 point scale with descriptive evaluations. The criterion-referenced approach underlying this innovation is highlighted, explaining the theoretical framework and discussing possible implications for teaching. This requires teachers to implement conscious planning not only of teaching activities but also and above all the different aspects of assessment activities.

**Keywords:** Primary school; Assessment; Descriptive evaluations; Criterion-referenced approaches; Learning objectives.

1. Lumsa Università, [g.agrusti@lumsa.it](mailto:g.agrusti@lumsa.it)

## 1. Introduzione

A partire dal dicembre 2020, l'Ordinanza Ministeriale n. 172<sup>2</sup> ha fissato nuove modalità di espressione dei giudizi valutativi nella scuola primaria, sostituendo il voto in decimi con giudizi descrittivi. Tali giudizi devono essere formulati a partire da due elementi fondamentali:

- l'oggetto della valutazione, individuato in una serie di obiettivi di apprendimento formulati dall'istituzione scolastica e/o tratti dalle Indicazioni Nazionali;
- una scala a quattro punti (In via di prima acquisizione, Base, Intermedio, Avanzato) determinata dalla combinazione di altrettante dimensioni (*situazione, risorse, continuità, autonomia*).

A tali elementi è possibile aggiungere, a discrezione delle scuole, un giudizio articolato nel quale si riporta una descrizione dei punti di forza e di quelli ancora in fase di sviluppo dell'alunno in ciascuna disciplina.

Tale modifica alla normativa, sebbene rappresenti un deciso cambio di passo rispetto alla sinteticità del voto in decimi, potrebbe apparire come un ritorno al passato. Ad esempio, si possono infatti individuare parallelismi già con la L. n. 517 del 4 agosto del 1977, che introduceva la "scheda personale dell'alunno" quale strumento valutativo, prima salutato con grande entusiasmo, poi sommerso dall'ondata di indifferente pragmatico che spesso caratterizza il nostro Paese (Russo, 1981). *In nuce*, era presente l'idea di utilizzare la valutazione per riconoscere e valorizza-

re le potenzialità effettive dell'allievo, con un dettaglio funzionale allo sviluppo di ulteriori attività didattiche.

Si comprende facilmente come, da questa posizione, pure largamente condivisibile, sia possibile scivolare in derive a-valutative, che portino all'estremo l'idea che la valutazione debba essere utilizzata per sostenere il discente a tutti i costi, contrapponendo in modo sterile una valutazione formativa "buona" rispetto a una valutazione sommativa implacabile e quasi persecutoria. Tale contrapposizione non è presente solo nel dibattito nazionale, ma anche in quello internazionale, e ha dato vita a vere e proprie scuole di pensiero che sostenevano da un lato approcci di *assessment for learning*, orientati alla valutazione per l'apprendimento per lo sviluppo del singolo, e dall'altro approcci di *assessment of learning*, centrati sulla valutazione dell'apprendimento in modi affidabili e riproducibili (Hall *et al.*, 2018).

La questione è evidentemente più complessa di quanto sembri, e può valere la pena riflettere sistematicamente su alcuni snodi concettuali alla base dell'innovazione introdotta nella normativa, non solo per comprenderla meglio, ma anche per utilizzare in modo più consapevole la valutazione nella pratica didattica quotidiana. Il presente contributo si propone di delineare quindi alcune caratteristiche concettuali di fondo dell'introduzione dei giudizi descrittivi nella scuola primaria, mettendo in luce gli eventuali elementi di discontinuità con esperienze analoghe e riflettendo sulla pluralità di funzioni, strumen-

ti e approcci che è possibile mettere in atto quando si valuta in classe.

## 2. Le funzioni della valutazione

La valutazione non è solo un problema tecnico e il cercare di risolverla esclusivamente con soluzioni "artificiali" complica invece di aiutare la comprensione dei fenomeni legati ai processi di insegnamento-apprendimento. È necessario quindi chiarire quali funzioni perseguirà l'attività valutativa che si intende mettere in atto. È possibile individuare quattro tipologie di funzioni della valutazione in relazione a due assi, il tempo e l'oggetto della valutazione stessa (Vertecchi, 2003):

1. *valutazione collettiva / iniziale o intermedia*, legata a doppio filo alla programmazione didattica, poiché permette di rilevare le risorse disponibili in relazione ai traguardi auspicati;
2. *valutazione individuale / iniziale o intermedia*, o valutazione formativa, a partire dalla quale è possibile individualizzare i percorsi di apprendimento. La valutazione intermedia si realizza attraverso una serie di procedure che consentono all'insegnante di compiere inferenze sul progresso dei discenti per modificare in modo controllato le strategie di insegnamento e intervenire a supporto dei processi di apprendimento;
3. *valutazione individuale / finale* o valutazione sommativa, che consente di attestare o certificare il raggiungimento di determinate acquisizioni individuali. La

valutazione finale solitamente non modifica l'apprendimento, che è già avvenuto;

4. *valutazione collettiva / finale*, orientata a fornire elementi di carattere sistemico che permettano di dare sostegno alle scelte curriculari e progettuali, in grado di valutare la qualità dell'istruzione nel suo complesso.

Il perseguire l'una o l'altra funzione modifica l'uso che si fa dell'informazione rilevata in un'ottica decisionale, indipendentemente dalla tipologia di strumento o specifica procedura valutativa adottati (Vannini, 2011). La valutazione è infatti collegata strettamente ai processi di decisione didattica (Vertecchi, 1999) e la *docimologia*, ossia la scienza che studia sistematicamente gli esami, viene anche definita come la teoria e l'insieme delle tecniche finalizzate al controllo dei processi formativi (Visalberghi, 1978). Tale controllo, assimilabile a una funzione regolativa della valutazione rispetto alla progettazione didattica (Crespi, 2020), è centrale per riorientare le scelte dell'insegnante sin dalle fasi iniziali del percorso di insegnamento-apprendimento (Nigris *et al.*, 2019).

Da quanto sin qui esposto si capisce bene come sia sterile il dibattito tra i fautori dell'una o dell'altra funzione valutativa. Ciò significa infatti che non è possibile fare a meno di una di queste funzioni, poiché tutte sono utili per assolvere compiti diversi. La consapevolezza professionale degli insegnanti rispetto alla funzione che in diversi momenti e con diversi strumenti e procedure la valutazione può assumere diviene quindi centrale per evitare sovrapposizioni e utilizzi indebiti di evidenze e giudizi.

2. Consultabile su [https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172\\_4-12-2020.pdf](https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf) [Accessed 15/04/2021].

Uno dei punti più difficili da chiarire è proprio quello relativo alla diversificazione necessaria di finalità e strumenti della valutazione, gli uni in funzione delle prime. Non si può valutare tutto allo stesso modo, non si possono perseguire più funzioni contemporaneamente in modo efficace. Sebbene vi siano anche posizioni favorevoli al mescolare le due funzioni principali, formativa e sommativa, nella valutazione di classe (Brookhart, 2010), vi è una evidente asimmetria in un uso duale della valutazione (Harlan, 2005) che può portare a fraintendimenti comunicativi dovuti alla mancanza di sufficiente dettaglio per scopi formativi della valutazione sommativa e alla possibile sovrainterpretazione delle evidenze formative per scopi sommativi.

L'intenzionalità dell'azione valutativa deve invece essere pari a quella didattica, senza limitarsi a esserne un'appendice che arriva alla fine dell'attività di insegnamento. La valutazione può a buon diritto innervare l'attività didattica sostenendola e fornendo una serie di indicazioni utili al suo svolgimento, ma non solo. Può essere utile per "passare la parola" al discente, che attraverso attività di valutazione formativa diventa il centro del percorso di apprendimento. Può fornire la possibilità di confrontare i livelli raggiunti dal singolo con quelli del gruppo nel quale è inserito. Può certificare il raggiungimento di un determinato livello. Ciascuna di queste finalità richiede una progettualità non limitata alla didattica, ma - forse persino con maggiore cura e precisione perché coinvolge inevitabilmente il discente - centrata soprattutto sulla valutazione, nelle sue diverse accezioni.

Per poter efficacemente progettare la va-

lutazione, è necessario una duplice prospettiva: *analitica*, ossia rispettosa come detto della diversità delle funzioni della valutazione e che preveda per ciascuna di esse strumenti e momenti dedicati, e *olistica*, che permetta di garantire coerenza all'attività didattica e valutativa, allineandone gli strumenti e i risultati rispetto a un riferimento comune. L'elemento unificatore può essere facilmente reperito nell'oggetto della valutazione, esplicitato attraverso gli obiettivi di apprendimento. Tale riferimento indirizza l'azione valutativa verso un approccio marcatamente criteriale, piuttosto che normativo. Nel paragrafo che segue cercheremo di delineare brevemente in che cosa consistano gli approcci criteriali alla valutazione evidenziandone limiti e punti di forza.

### 3. Per un approccio criteriale

Gli approcci *criteriali* alla valutazione, e più specificatamente alla determinazione della sufficienza, consentono di comunicare all'allievo "dove si trova" rispetto all'obiettivo perseguito e si contrappongono a quelli normativi che invece confrontano la prestazione del singolo con quella di altri individui che appartengono allo stesso gruppo (dove per gruppo si intende sia la classe sia un gruppo più ampio, determinato da età, contesto sociale, geografico, culturale ecc.). Un esempio classico di giudizio valutativo basato sugli approcci criteriali potrebbe essere "Erica sa elencare correttamente le capitali di 47 Stati", mentre uno basato su approcci normativi sarebbe "Il punteggio di Sara, pari a 77, è ben al di sopra della media della classe, pari a 58"

(Ebel & Frisbie, 1986, p. 38).

Oltre agli approcci criteriali e normativi per l'attribuzione di un voto, giudizio o livello, in letteratura sono riportati anche gli approcci *self-referenced* o *change-based*, che potremmo indicare come *autoreferenziali*. Mentre negli approcci criteriali si fa riferimento a standard assoluti, che sono gli stessi traguardi dei percorsi di istruzione, e in quelli normativi si fa riferimento all'andamento generale di un insieme di studenti nel quale il singolo è inserito, quelli autoreferenziali sono riferiti alla percezione che l'insegnante ha delle potenzialità del singolo e dei risultati che può raggiungere a partire da queste (Brookhart & Nitko, 2008). Non entreremo nel dettaglio di questi ultimi poiché condividiamo le posizioni di coloro che evidenziano una limitazione nell'attribuire un voto o giudizio solo a partire dall'impegno del singolo studente, spostando con ciò il focus dai risultati effettivamente raggiunti (Gipps, 1994).

Negli approcci criteriali e nei relativi strumenti di rilevazione, i livelli di prestazione sono definiti *prima* di effettuare le rilevazioni stesse. La definizione originaria di approcci criteriali si fa risalire a Glaser (1963), il quale li identifica con la possibilità di valutare i livelli di apprendimento di un discente in termini di grado di competenza raggiunto indipendentemente dalle prestazioni di altri. Lo scopo è dunque quello di verificare il raggiungimento o meno di determinati livelli predefiniti. In questo senso, la valutazione di tipo criteriale è rivolta a tenere traccia dello sviluppo del singolo (più che a confrontare eventuali variazioni rispetto ad altri) ed è legata a ciò che viene effettivamente insegnato. La va-

lutazione delle procedure valutative che seguono un approccio criteriale è dunque formativa se finalizzata a modificare l'apprendimento che è ancora "in corso" oppure sommativa se finalizzata ad attestare uno stato al termine di un percorso di istruzione. Gli approcci criteriali consentono dunque di attivare processi di miglioramento dell'insegnamento e sono ritenuti generalmente più equi di quelli normativi perché non confrontano gli studenti tra loro ma rispetto a standard prefissati. Solitamente le prove criteriali includono anche (ma non solo) domande a risposta aperta riferite a obiettivi complessi e possono venir realizzate dall'insegnante per la sua classe, a differenza di quelle normative che invece spesso comprendono una maggioranza di quesiti a stimolo e risposta chiusi, sono realizzate da esperti e validate su campioni consistenti della popolazione alla quale sono dirette.

Nelle prove criteriali, la sufficienza e le soglie tra i diversi livelli si stabiliscono in base al giudizio di un gruppo di valutatori (di esperti, di esaminatori o di insegnanti). L'approccio criteriale permette in linea di principio che tutti i partecipanti superino la prova, mentre quello normativo, orientato a stimare le differenze tra i diversi individui e nel quale il punteggio soglia si stabilisce in base a un criterio statistico successivo alla rilevazione sul campo, include sempre una percentuale di insuccessi. Sebbene la differenza tra i due approcci appaia dunque chiaramente delineata, c'è anche chi sostiene che vi siano degli elementi di continuità (Gipps, 1994) che consentono un uso normativo di giudizi sostanzialmente criteriali, associando le due informazioni (ad es. "la maggior parte degli alunni della classe seconda rag-

giungono un determinato livello standard”).

Entrambi gli approcci presentano limiti: se da un lato le prove criteriali possono portare a comportamenti deontologicamente scorretti, dato che la sufficienza si basa su criteri stabiliti arbitrariamente, dall'altro i test normativi possono incitare a comportamenti di “omologazione” rispetto al tipo di prestazione predominante (di solito un funzionamento cognitivo non complesso, come ad es. ricordare, riconoscere). Tra i vantaggi nell'adozione di un approccio criteriale alla valutazione, vi è, come già ricordato, il loro ruolo informativo rispetto a un gruppo di obiettivi prefissati, attraverso il quale mettere in campo azioni di miglioramento. Evidentemente, maggiore sarà il grado di precisione con cui sono descritti gli obiettivi, minore sarà il rischio di produrre valutazioni non *valide*.

Si tratta quindi proprio di esplicitare l'oggetto della valutazione attraverso gli obiettivi di apprendimento - non attraverso designazioni generiche e troppo ampie per poter essere efficacemente tradotte in termini operativi, bensì in modo tale da poter consentire di realizzare inferenze legittime sul significato delle prove o delle rilevazioni effettuate. Su questo punto vale la pena riportare la posizione di Popham, il quale identifica proprio nella chiarezza della descrizione di tali obiettivi in una procedura di valutazione criteriale ciò che consente agli insegnanti di riorientare direttamente le loro attività didattiche su quelle aree nelle quali l'alunno/a non abbia risultati soddisfacenti mentre, con un approccio normativo, l'insegnante deve analizzare la prova o la procedura di valutazione item per item allo scopo di risalire agli obiettivi ad essi sot-

tesi. Tale è l'utilità di questi approcci in funzione del miglioramento che, ad esempio, negli Stati Uniti, molti editori da tempo accludono anche interpretazioni criteriali nei test normativi (Popham, 1993).

Rispetto all'iniziale definizione di Glaser, che riferiva i punteggi a una prestazione-criterio, l'attenzione si è via via spostata, nel panorama internazionale, all'individuazione dei contenuti oggetto della valutazione. E infatti, gli approcci criteriali sono stati adottati non solo negli Stati Uniti ma anche nel Regno Unito, sin dal 1980, per il GCSE (General Certificate of Secondary Education) e per la valutazione del National curriculum. Ciò ha portato alla definizione di un ulteriore approccio, quello *domain-referenced*, che può essere inteso come una specificazione degli approcci criteriali in quanto dettaglia tutti i possibili contenuti relativi a un *dominio* di conoscenza e descrive quindi la prestazione dello studente in relazione ad esso, indicando in proporzione quanto effettivamente acquisito in termini di conoscenze e abilità. Un tale livello di specificità, tuttavia, non è esente dai limiti del riduzionismo che da esso derivano: se l'attenzione si concentra sempre più su aspetti particolari dell'apprendimento si possono perdere di vista traguardi più generali. Alcuni autori tuttavia sono dell'opinione che sia possibile, ancorché auspicabile, trovare un bilanciamento tra alcuni compiti dettagliati nello specifico e altri invece accorpati in descrizioni più ampie delle prestazioni valutate (Linn, 1993; Sainsbury & Sizmur, 1998). È necessario quindi seguire una via mediana rispetto ai due opposti estremi: da un lato finalità educative troppo ampie e vaghe per poter essere tradotte univocamente in rilevazioni sul campo,

dall'altro una proliferazione di obiettivi specifici che perdono, se considerati individualmente, di rilevanza. Il nodo appare quindi centrato sulla capacità, da parte degli insegnanti, di esplicitare degli obiettivi di apprendimento utili non solo allo sviluppo delle attività didattiche ma anche alla valutazione (Zanniello, 2011).

#### 4. Mettere a fuoco l'oggetto della valutazione attraverso gli obiettivi

Come è noto, gli obiettivi sono manifestazioni esterne dell'apprendimento (Vertecchi, 2003) e possono principalmente essere di tre tipi (Anderson & Krathwohl, 2001):

- *cognitivi*, ad es. “Riconoscere gli elementi principali della frase semplice (predicato, soggetto)”;
- *affettivi*, ad es. “Manifestare un atteggiamento collaborativo durante il lavoro di gruppo”;
- *psicomotori*, ad es. “Andare in bicicletta senza assistenza”.

Nella definizione di Bloom (1956), gli obiettivi educativi sono la formulazione esplicita dei modi nei quali ci si attende che gli studenti vengano “modificati” nel corso del processo educativo. Ciò significa individuare e descrivere i modi nei quali essi cambieranno il loro modo di pensare, di sentire e di agire. Per Mager (1984), l'obiettivo coincide con la descrizione di una prestazione che gli studenti dovranno essere in grado di mettere in atto per essere considerati “competenti”,

con ciò concentrandosi maggiormente sul risultato del percorso di istruzione piuttosto che sul metodo didattico o sulle strategie messe in atto dall'insegnante. Mager precisa che un obiettivo può dirsi raggiunto quando l'allievo è in grado di realizzare tale prestazione senza il supporto dell'insegnante. Nelle Indicazioni Nazionali “gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze”<sup>3</sup>. Gli obiettivi rappresenterebbero quindi delle “tappe”, in grado di portare a compimento e realizzare finalità educative più ampie e difficilmente traducibili nella pratica operativa.

Per un insegnante, stabilire quali siano gli obiettivi, in termini di risultati osservabili di un apprendimento altrimenti latente, è un'operazione di fondamentale importanza, che può essere suddivisa in tre attività tra loro collegate (Brookhart & Nitko, 2008):

- *stabilire che cosa l'alunno/a dovrà apprendere*, esplicitando ciò che ci si attende l'alunno/a sappia o sia in grado di fare per dimostrare, anche attraverso esempi concreti, il raggiungimento di tali obiettivi una volta terminata l'attività didattica;
- *realizzare l'attività didattica*, comunicando agli studenti qual è lo scopo dell'attività didattica, predisponendo le condizioni più favorevoli all'apprendimento, monitorando il progresso dell'alunno/a e fornendo un feedback per migliorare;
- *valutare l'apprendimento*, ossia comunicare all'alunno/a se e in che misura gli

3. Cfr Decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 16 novembre 2012, n. 254, recante “Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione”.

obiettivi siano stati raggiunti.

Maggiore sarà la chiarezza con la quale gli obiettivi sono formulati, minore sarà la possibile ambiguità nell'espressione del giudizio e minore sarà il livello di inferenza necessaria per passare dalle evidenze al giudizio stesso. In tal senso, gli obiettivi rappresentano un passaggio obbligato per poter fruire della valutazione in un'ottica di valorizzazione e di miglioramento delle conoscenze, abilità e, in ultimo, delle competenze. Trovare "il giusto mezzo" tra ampiezza delle finalità educative generali del processo di insegnamento/apprendimento e la specificità delle singole evidenze rilevabili per ciascun alunno/a è proprio il compito attribuito agli obiettivi, che devono rappresentare un livello di generalizzazione che vada a intercettare uno snodo fondamentale del percorso di istruzione, sufficientemente concreto da poter essere osservabile e condivisibile.

## 5. Validità e attendibilità della valutazione negli approcci criteriali

Le caratteristiche ottimali di una procedura o strumento di valutazione sono la già citata *validità*, ossia la coerenza tra obiettivi cognitivi e stimoli proposti agli allievi nello strumento e *l'attendibilità* ossia la stabilità dei risultati a fronte della stessa prestazione se considerata da esaminatori diversi oppure relativi allo stesso individuo che viene valutato più volte senza che sia intervenuto nuovo apprendimento (Vertecchi, 2003).

Possibili cause di distorsione della validità di un giudizio valutativo sono riconducibili a

evidenze che non si riferiscono agli obiettivi cognitivi considerati e più in generale una mancata chiarezza nella definizione degli obiettivi. Invece possibili cause di distorsione dell'attendibilità di un giudizio valutativo sono riconducibili a criteri di correzione non espliciti che inibiscano l'espressione di un giudizio verificabile su base intersoggettiva.

Rispetto alla validità, è fondamentale esplicitare dettagliatamente - meglio se in riferimento a una tassonomia o classificazione dei livelli di funzionamento cognitivo - gli obiettivi del percorso di istruzione. Tale esplicitazione deve far riferimento a comportamenti e manifestazioni osservabili dell'apprendimento. L'allineamento tra obiettivi, attività didattiche e procedure valutative sostanzia la validità di una procedura valutativa.

Un aspetto fondamentale della validità di uno strumento di valutazione è la sua rappresentatività rispetto alla totalità degli obiettivi che ci si è posti. Le evidenze rilevate circa l'apprendimento, necessariamente una piccola parte di tutto ciò che si potrebbe esaminare per ciascun allievo, dovrebbero quindi essere rappresentative di tutto ciò che attraverso di esse si vorrebbe valutare.

Negli approcci criteriali, quando ci si riferisce alla validità, spesso si tende ad appiattirla su un particolare tipo di validità, quella di contenuto, definita sia in termini di dominio generale di apprendimento, sia di contenuti specifici considerati nello stimolo valutativo in relazione a tale dominio. Dalle esemplificazioni prima riportate di obiettivo, tuttavia, emerge chiaramente la necessità di collegare a ciascun contenuto un tipo di funzionamento cognitivo, un processo associato a quel de-

terminato contenuto - facendo ad esempio riferimento a una tassonomia (Anderson *et al.*, 2001; Bloom, 1956). Se la definizione dell'oggetto della valutazione è imprecisa o lacunosa, perché limitata ai soli contenuti, la validità è conseguentemente a rischio. È facile tuttavia intuire come dovrebbe risultare più diretta la verifica della validità di uno strumento o procedura di valutazione che seguisse un approccio criteriale, riducibile a una verifica di una sufficiente "copertura" degli stessi rispetto al dominio considerato. Più complessa la questione dell'*affidabilità* o coerenza interna delle prove di tipo criteriale, vista l'impossibilità a riferirsi a una scala continua di punteggi a partire dalla quale considerare eventuali misure di associazione tra gli item (Gipps, 1994).

Al di là di approfondimenti di natura tecnica su questi temi, ciò che conta in questa sede sottolineare è la rilevanza della validità in un processo valutativo che abbia lo scopo di comunicare un risultato. Al centro della validità di un giudizio valutativo, quale che sia la forma in cui è espresso, vi è la necessità di attribuire ad esso un significato per il possibile univoco e comprensibile per chi lo riceve. La validità è proprio insita nell'uso che si fa dei risultati dell'azione valutativa più che nelle sue specifiche forme attuative (Messick, 1989). Un risultato può infatti comunicare informazioni diverse:

- rispetto all'oggetto della rilevazione, può indicare quali obiettivi siano stati raggiunti (anche in senso diacronico), evidenziando eventuali lacune e punti di forza a livello individuale;
- rispetto all'idea di sufficienza o di competenze minime, può segnalare chi le ha

raggiunte e chi non le ha raggiunte;

- rispetto alla prova, può specificare quanti e quali errori siano stati eventualmente commessi e come evitarli.

Risulta difficile ritenere che si possa realizzare una comunicazione efficace se non si ha chiaro l'oggetto della comunicazione, ed esplicitarlo è il primo passo per renderlo intersoggettivo e condivisibile.

## 6. La scala di valutazione

Oltre a richiedere l'esplicitazione degli obiettivi di apprendimento sui quali è focalizzata l'azione valutativa, l'O.M. 172 propone, come anticipato, una scala a quattro livelli (In via di prima acquisizione, Base, Intermedio, Avanzato) che si determina in base all'intreccio di almeno quattro diverse dimensioni ad essa sottostanti e che cerca, in tal modo, di essere fruibile in modo più uniforme di una qualsiasi altra scala ordinale. Chiariamo subito questa affermazione con un esempio pratico. Se ci si fosse limitati a proporre una serie di nuove "etichette", quali ad esempio erano i giudizi sintetici (mediocre, sufficiente, buono, distinto, ottimo), sarebbero state probabili forti difformità nell'attribuzione di tali livelli, in quanto definiti su una scala ordinale. In una scala ordinale infatti è possibile solo dire che un punto della scala sia maggiore di un altro, senza sapere esattamente di quanto e dunque senza avere intervalli fissi tra un punto e l'altro della scala (Vertecchi, 2003). Si è quindi fornita una descrizione dei quattro livelli che risultasse dalla considerazione di almeno quattro dimensioni differenti, variamen-

te combinate tra loro:

1. *situazione* nella quale lo stimolo valutativo si presenta all'alunno/a. La situazione può essere nota, ossia già esperita e modellizzata durante l'attività didattica, oppure contenere elementi che la rendano "inedita" per l'alunno/a, richiedendo uno sforzo in più per essere compresa;
2. *risorse* utilizzate per portare a termine il compito predisposto. Le risorse possono essere fornite dal docente contestualmente allo stimolo, preorganizzate in modo esauriente in funzione dello svolgimento del compito, oppure no. In quest'ultimo caso, il discente dovrà fare appello a risorse proprie o "altre";
3. *continuità* nella manifestazione dell'obiettivo, a dimostrazione di una non episodicità, bensì di una sua stabilizzazione nel tempo;
4. *autonomia* nel realizzare quanto richiesto dallo stimolo valutativo, senza il supporto del docente o dei pari.

Queste quattro dimensioni possono essere considerate su due polarità opposte (situazione nota/non nota; risorse del docente/proprie; occasionalità/continuità della manifestazione; autonomia/non autonomia). I livelli non sono quindi determinati solo su un'approssimata distinzione quantitativa (ossia In via di prima acquisizione < Base < Intermedio < Avanzato) ma su una "declaratoria" che combina variamente le quattro dimensioni in base a una loro differente polarità:

- *In via di prima acquisizione* - L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente in modo discontinuo;

- *Base* - L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità;
- *Intermedio* - L'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo;
- *Avanzato* - L'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.

Le dimensioni proposte non sono sostituibili ma eventualmente integrabili con ulteriori aspetti considerati da ogni singola istituzione scolastica.

## 7. Dagli obiettivi ai giudizi: un esempio

Proveremo ora a tradurre in un esempio concreto un percorso di "andata e ritorno", dagli obiettivi alle prove e dalle prove al giudizio valutativo, proponendo una possibile modalità per documentare le evidenze rilevate.

Ipotizziamo di voler perseguire, nell'attività didattica, il seguente obiettivo di apprendimento: "produrre semplici testi legati a scopi concreti e connessi con situazioni quotidiane, nel rispetto delle convenzioni ortografiche e di interpunzione". Per brevità, ci concentreremo su un solo obiettivo, anche se è possibile lavorare su più obiettivi contemporaneamente. Per

questo obiettivo l'insegnante predisporrà più di una prova o stimolo ("Le regole da rispettare in palestra", "Le istruzioni per lavarsi i denti" ecc.).

Per ciascuna di queste prove sarà possibile identificare se la situazione sia nota o meno, se le risorse messe in campo siano interne al compito o meno e se esso sia portato a termine in autonomia o meno. Prima di presentare le prove ai discenti, sarebbe inoltre utile ipotizzare un modello di risposta corretta, modellizzando possibili percorsi risolutivi in base alle loro caratteristiche principali, ciò non tanto allo scopo di esprimere un giudizio valoriale rispetto alla soluzione poi effettivamente proposta dal singolo allievo, quanto di individuare possibili casistiche di risposte sulle quali costruire ulteriori attività di rinforzo.

Durante la fase di rilevazione delle evidenze è necessario tenere traccia non solo di quanto prodotto dai discenti ma anche di eventuali elementi di contesto o accadimenti verificatisi durante la somministrazione (ad es. domande di chiarimento sulla consegna o su un punto particolare dello stimolo valutativo, tempi di svolgimento).

Quindi si passa alla correzione degli elaborati. Prima di cercare l'errore, è opportuno codificare il tipo di risposta prodotta e quindi confrontarla con il modello atteso, considerando nel tempo gli eventuali progressi dell'alunno/a. Si possono riportare le evidenze rilevate in uno schema riassuntivo come quello proposto nella Tab. 1. Ai fini di una valenza formativa delle evidenze rilevate

ALUNNO/A: MARIO ROSSI						
Data	Obiettivo	Strumento/prova	Dimensioni			Evidenze
			Situazione	Risorse	Autonomia	
12/02/2021	Produrre semplici testi legati a scopi concreti e connessi con situazioni quotidiane, nel rispetto delle convenzioni ortografiche e di interpunzione.	Le regole da rispettare in palestra	<input checked="" type="checkbox"/> Nota <input type="checkbox"/> Non Nota	<input checked="" type="checkbox"/> Interne <input type="checkbox"/> Esterne	<input type="checkbox"/> Autonomo <input checked="" type="checkbox"/> Non Autonomo	Tipologia di testo non riconoscibile. Contenuti ripresi dalla discussione in classe. Ortografia: errori ricorrenti nelle doppie. Punteggiatura: errato uso della virgola a separare soggetto da verbo.
			<i>Già presentate e discusse in classe prima di assegnare il compito</i>	<i>Eventuale descrizione</i>	<i>È stato necessario ripetere brevemente quanto già presentato.</i>	
11/03/2021	Produrre semplici testi legati a scopi concreti e connessi con situazioni quotidiane, nel rispetto delle convenzioni ortografiche e di interpunzione.	Le istruzioni per lavarsi i denti	<input type="checkbox"/> Nota <input checked="" type="checkbox"/> Non Nota	<input type="checkbox"/> Interne <input checked="" type="checkbox"/> Esterne	<input checked="" type="checkbox"/> Autonomo <input type="checkbox"/> Non Autonomo	Tipologia di testo riconoscibile. Contenuti ripresi dalla quotidianità. Ortografia: errori ricorrenti nelle doppie. Punteggiatura: errato uso dei due punti.
			<i>Eventuale descrizione</i>	<i>Riporta esperienza personale (spiegazioni del dentista)</i>	<i>Eventuale descrizione</i>	
18/04/2021	Produrre semplici testi legati a scopi concreti e connessi con situazioni quotidiane, nel rispetto delle convenzioni ortografiche e di interpunzione.	La ricetta del polpettone	<input type="checkbox"/> Nota <input checked="" type="checkbox"/> Non Nota	<input type="checkbox"/> Interne <input checked="" type="checkbox"/> Esterne	<input checked="" type="checkbox"/> Autonomo <input type="checkbox"/> Non Autonomo	Tipologia di testo riconoscibile. Contenuti reperiti autonomamente. Ortografia: solo un errore di doppie. Punteggiatura: nessun errore.
			<i>Eventuale descrizione</i>	<i>Eventuale descrizione</i>	<i>Eventuale descrizione</i>	

Tab. 1 - Schema riassuntivo per la documentazione.

è indispensabile scendere nel dettaglio, evidenziando elementi di dettaglio che possano indicare al discente la strada da seguire per migliorare. È utile notare qui, con William (2010), che il feedback più efficace è quello che produce una reazione a livello cognitivo più che a livello affettivo. Non è quindi tanto una retroazione di sostegno a incidere significativamente sull'apprendimento, quanto considerazioni strettamente legate al compito, alle modalità nelle quali sia stato portato a termine e ai processi di autoregolazione eventualmente posti in essere.

Come si può notare, tra le dimensioni non vi è la continuità, in quanto essa non è rilevabile sulla singola prova bensì discende dall'analisi diacronica di più valutazioni in un determinato periodo. Sulla base di più rilevazioni, è possibile stabilire se e a quale livello l'obiettivo sia stato raggiunto. Questa è la ragione per cui non è possibile, adottando la normativa in vigore, attribuire il livello a ogni verifica effettuata, né tantomeno utilizzare alcuna misura di tendenza centrale (media, mediana o moda) per sintetizzare più valutazioni nel corso di un periodo didattico.

## 8. Conclusioni

Da quanto sin qui esposto appare chiaro come sia necessario, allo scopo di adempiere pienamente a quanto richiesto dalla normativa, assumere una duplice prospettiva sulla valutazione, non solo orientata a effettuare verifiche sincroniche e comparative sui livelli raggiunti dal singolo rispetto al gruppo in cui è inserito, ma anche e soprattutto finalizzata a documentare in senso diacronico lo svilup-

po delle potenzialità del singolo. Ciò implica spostare l'accento dalla registrazione dei risultati raggiunti da ciascuno studente rispetto alla "normalità" della distribuzione degli esiti, alla verifica del raggiungimento di determinati obiettivi, prioritari e rappresentativi dell'attività didattica, ed eventualmente alla registrazione delle informazioni necessarie a costruire ulteriori attività individualizzate di supporto, nell'ottica di un'effettiva centralità dello studente nel processo di insegnamento-apprendimento.

Allo stesso modo appare evidente come diventi indispensabile una progettualità della valutazione nel *continuum* didattico, che consenta di attuare intenzionalmente le diverse funzioni della valutazione stessa in tempi e modalità opportunamente stabiliti dall'insegnante.

Da ultimo, è necessario intendere la valutazione come un "fenomeno sociale" che implica la comunicazione e l'espressione di un risultato e, affinché tale comunicazione si realizzi in modo efficace, si deve rendere disponibile e condividere un codice comunicativo. Se non è possibile infatti raggiungere la chimera di una valutazione perfettamente oggettiva, è però doveroso fornire interpretazioni dei risultati uniformi e condivise intersoggettivamente non solo dal team docente, ma da tutti i soggetti coinvolti. Esplicitare di volta in volta l'oggetto della propria azione valutativa, rispondendo con questo a un approccio criteriale alla valutazione, prefigurare i modelli attesi di prestazione e documentare in modo analitico gli eventuali progressi del discente costituiscono, a nostro avviso, una premessa fondamentale per tale intersoggettività.

## Bibliografia

- Anderson, L. W., & Krathwohl D. R.** (Eds) (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, NY: Longman.
- Bloom, B. S.** (1956). *Taxonomy of Educational objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. NY: McKay, 1956.
- Brookhart, S.** (2010). *Mixing it up. Combining sources of Classroom Achievement information for Formative and Summative purposes*. In H.L. Andrade, G.J. Cizek (eds), *Handbook of formative assessment*, London: Routledge, pp. 279-296.
- Brookhart, S., & Nitko, A.** (2008). *Assessment and Grading in Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Crespi** (2020). Per una valutazione educativa oltre l'emergenza. Documento elaborato dal CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante). *RicercaAzione*, Vol. 12, n. 1 / giugno 2020: 4-8.
- Ebel R. L., & Frisbie D. A.** (1986), *Essential of Educational Measurement*, NY: Prentice-Hall.
- Gipps, C.** (1994). *Beyond Testing. Towards a theory of educational assessment*. London: Routledge.
- Glaser, R.** (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*, 18, pp. 519-21.
- Hall, G. E., Quinn, L. F., & Gollnick, D. M.** (2018). *The Wiley Handbook of Teaching and Learning* NY:John Wiley & Sons, Inc. DOI:10.1002/9781118955901.
- Harlan, W.** (2005). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*. Thousand Oaks, CA: Sage press, pp. 103-117.
- Linn, R. L.** (1993). Educational assessment: Expanded expectations and challenges. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 15(1) <https://doi.org/10.3102/01623737015001001>.
- Mager, R.** (1984). *Gli obiettivi didattici*, Teramo: Giunti & Lisciani (*Preparing instructional objectives*, 1975).
- Messick, S.** (1989), Validity. In R.L. Linn (Ed.). *Educational measurement*. American Council of Education, Washigton: McMillan.
- Nigris, E., Balconi, B., & Zecca L.** (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*. Milano: Pearson.
- Popham, W. J.** (1993). Educational testing in America: What's right, what's wrong? A Criterion-Referenced Perspective. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(1),11-14.
- Russo, C.** (1981). La scheda personale dell'alunno, tre anni dopo. *Il maestro*. Mensile dell'AIMC, XXXVI(6), giugno 1981, 14-15.
- Sainsburys, M., & Sizmur, S.** (1998). Level descriptions in the National Curriculum: what kind of criterion referencing is this?, *Oxford Review of Education*, 24, 2, 181-93.
- Vannini, I.** (2011). Dalla diagnosi in ingresso alla valutazione sommativa. Il controllo degli apprendimenti per promuovere la cultura della valutazione all'interno delle scuole. In D. Capperucci (a cura di) (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico*. Milano: Angeli.
- Vertecchi, B.** (1999). *Decisione didattica e valutazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Vertecchi, B.** (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi, A.** (1978). (con la collaborazione di Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano: Mondadori.

- Zanniello, G.** (2011). *Dagli obiettivi educativi alle competenze fondamentali*, Palermo: Palumbo.
- William, D.** (2010). An Integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H.L. Andrade, G.J. Cizek (eds), *Handbook of formative assessment*, London: Routledge, 18-40.

ISSN: 2036-5330  
DOI: 10.32076/RA13109

## Il punto di vista degli insegnanti sulla valutazione fra pari: risultati di una ricerca empirica

### Teachers' perspectives on peer assessment: empirical research findings

Valentina Grion & Emilia Restiglian<sup>1,2</sup>

#### Sintesi

Il contributo indaga il punto di vista di un gruppo di insegnanti di scuola primaria e secondaria sulla valutazione tra pari, ponendo a confronto le loro percezioni al termine di una sperimentazione e a distanza di tre anni per verificarne l'impatto nel tempo, utilizzando il Mosaic Approach.

I risultati confermano la validità del modello di valutazione tra pari che permette di sviluppare capacità che sono il fondamento di un percorso scolastico efficace. Gli insegnanti hanno evidenziato come tale pratica risulti ottimale soprattutto quando costituisce un'attività continuativa nei diversi gradi scolastici, confermandone il valore come vera e propria strategia di insegnamento-apprendimento.

**Parole chiave:** Valutazione fra pari; Valutazione per l'apprendimento; Percezioni degli insegnanti; Processi cognitivi; Scuola.

#### Abstract

The paper investigates the points of view of a group of primary and secondary school teachers on peer assessment. It compares their perceptions at the end of empirical research and after three years, to verify its impact over time using the Mosaic Approach.

The results confirm the validity of the peer assessment model in developing skills that are the foundation of effective academic progress. The teachers pointed out that this practice is most effective when it is an ongoing activity at different levels of schooling, confirming its value as a genuine teaching-learning strategy.

**Keywords:** Peer assessment; Assessment for learning; Teachers' perceptions; Cognitive processes; Schools.

1. Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università di Padova, [valentina.grion@unipd.it](mailto:valentina.grion@unipd.it)

2. Il presente articolo è stato elaborato dalle due autrici in collaborazione. L'effettiva stesura dei paragrafi segue le seguenti attribuzioni: V. Grion ha scritto i paragrafi 1, 2, 3 e 5; E. Restiglian il paragrafo 4.

Si ringraziano tutte/i le/gli insegnanti e le/i bambine/i che hanno preso parte al lavoro e ci hanno aiutato a fare luce sui processi da loro messi in atto. Senza il loro contributo, questa ricerca non avrebbe avuto modo di realizzarsi.

## 1. Introduzione

La recente emanazione delle Linee Guida per la valutazione nella scuola primaria (Ordinanza MIUR n. 172 del 4 dicembre 2020) offre un ampio quadro di valide ragioni per focalizzare l'interesse di educatori e insegnanti sulla valutazione fra pari. Nel documento, infatti, è evidente ed esplicita l'attenzione del Ministero su un approccio alla valutazione come momento e strumento di apprendimento, piuttosto che di esclusivo controllo per la certificazione dello stesso. Ciò che lo stesso documento sembra indicare riguarda il fatto che, anche quando si operi per la valutazione *dell'apprendimento*, e quindi si costruiscano percorsi e strumenti per rendere conto delle attività formative proposte dai docenti, e dei risultati di apprendimento raggiunti da alunni e alunne, questo debba avvenire all'interno di una prospettiva di valutazione *per l'apprendimento*. Cosa si debba intendere, però, con l'espressione "valutazione per l'apprendimento", a nostro parere, non risulta del tutto chiaro nel documento. La prospettiva cui si fa riferimento, infatti, implica di conoscere la genesi del suo sviluppo e le sue peculiarità, in particolare, in relazione a, e a nostro parere, a differenza di, ciò che comunemente definiamo "valutazione formativa". È proprio in tale contesto, inoltre, che acquisisce fondamentale importanza il ruolo dei pari nei processi valutativi; ruolo che in effetti, nelle Linee Guida, non sembra risultare sempre così esplicito (Grion *et al.*, 2021). Assumendo come framework teorico la valutazione *per l'apprendimento*,

nelle Linee Guida si sarebbe dovuta sottolineare molto più esplicitamente la necessità che gli allievi diventino protagonisti dei processi valutativi così come, nelle Indicazioni Nazionali del 2012, si dice debbano esserlo di quelli d'insegnamento-apprendimento. Sarebbe stato auspicabile cioè che, coerentemente sia con quest'ultimo documento normativo, sia con l'approccio teorico alla valutazione *per l'apprendimento*, si fosse meglio evidenziata l'esigenza di un coinvolgimento attivo di alunne e alunni nei percorsi valutativi come fattore cardine della funzione formativa della valutazione.

È all'interno di questo quadro che il presente articolo intende perseguire un duplice obiettivo: innanzitutto discutere i presupposti teorici della valutazione fra pari come pratica necessaria ed efficace per realizzare la "valutazione *per l'apprendimento*"; in secondo luogo, presentare i punti di vista degli insegnanti rispetto ad un'esperienza di valutazione fra pari condotta in alcune scuole venete di diversi gradi scolastici, per rilevare punti di forza e criticità dell'esperienza stessa e considerarne le possibilità di una implementazione generalizzata nella scuola.

## 2. Genesi e sviluppo della prospettiva della "valutazione per l'apprendimento"

In che senso le Linee Guida utilizzano l'espressione "valutazione per l'apprendimento"? Quale la novità rispetto ai pregressi riferimenti, nella normativa sulla valutazione, alla "funzione formativa" della valutazione,

come ad esempio, nel Regolamento sulla valutazione 122/2009 o nel Decreto Legislativo 62/2017?

Alcuni autori, ancora oggi, utilizzano quasi indifferentemente le due espressioni "valutazione formativa" e "valutazione per l'apprendimento", che sicuramente hanno moltissimo in comune e, in particolare, il sottinteso che la valutazione non possa essere meramente concepita solo come dispositivo utile per certificare le acquisizioni degli alunni, ma piuttosto come strumento a supporto del processo d'insegnamento/apprendimento. Nonostante questa "intenzionalità" in comune, va rilevato - come spiega molto dettagliatamente Wiliam in un suo articolo del 2011 pubblicato sull'autorevole rivista *Studies in Educational Evaluation* - che la nascita e la diffusione dell'espressione "valutazione per l'apprendimento" ha una sua ragione d'essere, che la caratterizza e la distingue dalla formulazione "valutazione formativa".

Per spiegare questa differenza, Wiliam richiama l'attenzione sul concetto di feedback.

Facendo riferimento alla distinzione, operata inizialmente da Bloom *et al.* (1956), fra valutazione sommativa e valutazione formativa, ciò che contraddistinguerebbe la prima dalla seconda è proprio il fatto che quest'ultima sia finalizzata a raccogliere feedback, ossia informazioni, da parte del docente, non per certificare un livello d'apprendimento raggiunto, ma piuttosto "per fornire i giusti suggerimenti e gli adeguati correttivi in ciascuna fase del processo d'insegnamento/apprendimento" (p. 48). In questa definizione di valutazione formativa, Bloom presuppone

che il feedback corrisponda "semplicemente" all'informazione che giunge all'alunno per aiutarlo a capire e colmare una lacuna nel suo percorso verso l'obiettivo formativo. Tale concezione rimanda a un'idea della valutazione formativa come dispositivo controllato e gestito dal docente: tanto più l'informazione offerta risponde a canoni di precisione, chiarezza, focalizzazione sull'obiettivo, come affermano Hattie e Timperley (2007) nella loro teorizzazione sulla qualità del feedback efficace, tanto più si può ottenere il miglioramento dell'apprendimento dell'alunno.

Un punto critico, rilevato da diversi ricercatori, rispetto a quest'ultima spiegazione di "valutazione formativa" riguarda il fatto che in essa si dia per scontato che le informazioni offerte dal docente all'alunno siano "feedback", quando invece, tali informazioni possono produrre un cambiamento nel discente (e quindi realizzarsi come vero e proprio "feedback"), solo quando esse vengano fornite all'interno di "un sistema" che è in grado di utilizzare tali informazioni per influenzare la successiva prestazione (Wiliam, 2011). Come spiega chiaramente anche Sadler, facendo riferimento alla definizione di feedback offerta precedentemente dal collega Ramaprasad (1983).

An important feature of Ramaprasad's definition is that information about the gap between actual and reference levels is considered as feedback *only when it is used to alter the gap*. If the information is simply recorded, passed to a third party who lacks either the knowledge or the power to change the outcome, or is too deeply coded (for example, as a summary grade given by the teacher) to lead to appropriate

action, the control loop cannot be closed, and “dangling data” substituted for effective feedback (Sadler, 1989, p. 121).

La sottolineatura dei diversi autori richiama dunque l'idea che il processo valutativo non possa realizzarsi come realmente formativo, se non nel momento in cui l'allievo sia in grado di capire e utilizzare l'informazione offerta dal docente. Ne consegue che il feedback non possa definirsi tale se non quando l'informazione offerta venga utilizzata efficacemente dall'alunno per apportare un effettivo cambiamento alla propria prestazione (Black & Wiliam, 1998).

È proprio per chiarire e sottolineare quest'ultimo presupposto, ossia il necessario protagonismo dei discenti nei processi valutativi di tipo formativo - l'esigenza che ragazzi e ragazze assumano un ruolo attivo di costruzione conoscitiva e utilizzo proattivo dei dati valutativi ricavati dalla prova - che verso la fine degli anni '90 un gruppo di noti ricercatori in ambito di valutazione educativa propose l'utilizzo di un'espressione diversa da quella fino ad allora impiegata, che mettesse meglio in evidenza il ruolo dell'alunno. È così che, nell'autorevole contesto di ricerca anglofono di Cambridge, nacque l'espressione *Assessment for Learning*, “valutazione per l'apprendimento” a identificare una serie di precise caratteristiche della valutazione a sostegno dell'apprendimento, sintetizzate da Broadfoot e colleghi, (Daugherty Gardner Gipps, Harlen, James, Stobart, 1999) nelle seguenti:

1. presenza di feedback per gli alunni;
2. coinvolgimento attivo degli alunni nel processo d'apprendimento;

3. supporto agli alunni affinché capiscano e condividano i criteri valutativi;
4. adattamento dell'azione d'insegnamento conseguentemente all'atto valutativo;
5. riconoscimento della profonda influenza che la valutazione ha sulla motivazione e sull'autostima degli alunni e diretta influenza di queste ultime sull'apprendimento;
6. necessità che gli alunni possano autovalutarsi e capire come migliorare.

In tale circostanza, gli stessi ricercatori constatarono che l'espressione *formative assessment* era stata fino ad allora associata a «diverse interpretazioni e perciò ridotta spesso a essere intesa genericamente come una valutazione condotta frequentemente e realizzata contemporaneamente all'attività di apprendimento» (Broadfoot *et al.*, 1999, p. 7), rendendo così ancor più necessaria la sua sostituzione con un'espressione maggiormente esplicita rispetto alla sua specifica funzione. La nuova formulazione venne ben presto acquisita e utilizzata da molti ricercatori e, in particolare, trovò ampia diffusione nei primi anni 2000, quando venne assunta dall'*Assessment Reform Group di Cambridge* e diffusa da Stiggins (2002) negli Stati Uniti d'America.

Questo fondamentale passaggio terminologico va, d'altra parte, a sancire in modo ancora più incisivo quanto buona parte della ricerca educativa ha da tempo rilevato, ossia il fatto che la valutazione rappresenti un momento essenziale del processo d'apprendimento, tanto da giungere ad identificarsene, come proposto all'interno delle prospettive teorico-pratiche *dell'Assessment as Learning* (Earl, 2003), conosciuta in Italia come

“valutazione formante” (Bevilacqua, 2019; Trincherò, 2018) e del *Sustainable Assessment* (Boud & Soler, 2015; Grion & Serbati, 2019).

### 3. La valutazione fra pari come strategia centrale nella valutazione per l'apprendimento

Riconoscendo l'esigenza, assumendo la prospettiva della valutazione per l'apprendimento, che alunne ed alunni prendano parte attiva ai processi valutativi, ne risulta conseguente la necessità di riflettere sui contesti, le modalità, le strategie, attivabili a scuola affinché si realizzi tale protagonismo.

#### 3.1. La valutazione fra pari come obiettivo educativo

Per cogliere le potenzialità della valutazione fra pari, è interessante constatare innanzitutto che la valutazione rappresenta un processo cognitivo di fondamentale importanza in ogni ambito e ogni momento della vita; un'abilità che sta alla base delle nostre capacità: di capire e saperci muovere adeguatamente in un contesto; di compiere le scelte che continuamente siamo chiamati ad effettuare; di discriminare ciò che risulta adeguato o inadeguato nei nostri percorsi di apprendimento e/o professionali. Saper valutare e autovalutarsi rappresentano componenti primarie di qualsiasi expertise. D'altra parte, essere in grado di valutare in modo pertinente ed equilibrato non è

una competenza che nasce spontaneamente, ma va intenzionalmente allenata, considerandola un obiettivo formativo indispensabile in ogni ambito disciplinare. Da qui l'idea che la valutazione debba essere posta come obiettivo formativo, che vada dunque intenzionalmente insegnata a bambine e bambini (Grion & Restiglian, 2021) e che questo si realizzi così come avviene per qualsiasi altra disciplina. In tal senso, assumendo con l'Attivismo, con le teorie wengeriane e, più in generale, con la prospettiva del costruttivismo socio-culturale che apprendere significa interagire all'interno di un contesto sociale e partecipare alle relative pratiche culturali (Pontecorvo *et al.*, 2000), allora per imparare a valutare è necessario avere l'opportunità di giocare un ruolo attivo all'interno di specifiche situazioni e svolgere delle azioni all'interno dei contesti valutativi. Ne deriva, dunque, che bambini e bambine devono avere l'opportunità di sperimentare in prima persona attività e processi valutativi: la valutazione fra pari rappresenta, in questa direzione, un contesto particolarmente efficace per mettere in atto tali esperienze (Gentile, 2019; Grion & Restiglian, 2019).

In questo quadro, vale la pena di ricordare che già intorno alla metà del secolo scorso alcuni ricercatori ammonivano docenti ed educatori a considerare la valutazione come un processo cognitivo di altissimo livello, tanto da indurre Bloom e colleghi (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956), nella nota tassonomia degli obiettivi educativi, a riconoscerla come la capacità cognitiva più elevata da far raggiungere ai propri allievi, un traguardo importante da promuovere attraverso attività di insegnamento e apprendi-

mento opportunamente predisposte.

Posto che, dunque, la valutazione debba essere intesa come obiettivo educativo primario di qualsiasi insegnamento scolastico, è interessante capire quali siano le pratiche che a scuola si possono mettere in atto per realizzarla.

La valutazione tra pari, come pratica didattica/formativa, ha acquisito progressiva importanza da circa vent'anni ed è diventata estremamente popolare negli ultimi dieci anni (Topping, 2017). In ambito internazionale, tale attività, da tempo associata a un riconosciuto e articolato campo di ricerca educativa, viene identificata attraverso una pluralità di espressioni, *peer assessment*, *peer feedback* o *peer review*, ciascuna delle quali è portatrice di particolari sfumature di azioni valutative, in cui alunne e alunni sono chiamati ad analizzare e valutare il lavoro dei pari, generalmente in una situazione di reciprocità. Tale processo valutativo può avere scopo sommativo o formativo, può riguardare la formulazione di voti numerici o l'espressione di commenti a supporto del miglioramento del prodotto o della performance dei pari. Esso, cioè, può realizzarsi come meccanismo molto semplice in cui dei pari assegnano un punteggio o un voto al lavoro di un altro studente, senza mai fornire alcun feedback formativo, tuttavia non è questo il "formato" di valutazione fra pari di maggiore interesse ai fini dell'apprendimento. Quando la valutazione è finalizzata alla produzione di un feedback sull'elaborato del pari, costituito da commenti critici e migliorativi del lavoro (con un'eventuale conseguente discussione e negoziazione), in base a criteri precedentemente e comunemente

stabiliti, tale processo diventa veicolo di processi di analisi, riflessione e autovalutazione (con sfide intellettuali e sociali associate) che portano a maggiore/nuovo apprendimento per entrambi i membri della coppia (Li & Grion, 2019).

Elementi e momenti particolarmente importanti nell'attività di valutazione fra pari sono: la mappatura degli exemplar, ossia esempi di compiti o prodotti svolti da altri studenti, in genere degli anni precedenti, scelti dal docente in modo mirato, allo scopo di portare gli allievi alla individuazione e piena comprensione dei criteri di qualità richiesti rispetto a un elaborato o a una performance rappresentativa dell'attuale obiettivo di apprendimento; riflettere su, e attivare situazioni in cui dare e ricevere feedback fra pari su elaborati o su performance; promuovere ambienti d'apprendimento dialogici e aperti al confronto e al supporto reciproco (Serbati & Grion, 2019)

### 3.2. La valutazione fra pari nella scuola: alcuni risultati di ricerca

Seppure la ricerca sulla valutazione fra pari sia molto più documentata in relazione al livello di formazione universitaria, tuttavia non mancano pubblicazioni riguardo esperienze, buone pratiche e ricerche condotte nella scuola soprattutto in contesto internazionale, ma anche, più recentemente, in Italia. Una rassegna di ricerche ad opera di Topping (2017), che considera un arco temporale che va dal 1998 al 2017, con alcuni lavori anche

precedenti a tale periodo, rileva che le prime ricerche sulla valutazione fra pari nella scuola risalgono agli anni '90 e che gli oggetti indagati riguardano una molteplicità di aspetti, fra cui, in particolare, le percezioni di insegnanti e studenti e l'efficacia delle attività. Secondo le analisi dell'autrice, la valutazione tra pari si dimostra efficace in una varietà di contesti e con allievi di una vasta gamma di età e abilità; l'affidabilità e la validità delle valutazioni tra pari tendono ad essere almeno altrettanto elevate, e spesso superiori, rispetto alle valutazioni degli insegnanti; affinché sia efficace, tale attività richiede formazione e pratica, verosimilmente su prodotti o prestazioni più semplici, prima della piena implementazione, che dovrebbe procedere sempre con moderazione e continuo monitoraggio.

Per quanto riguarda le percezioni di studenti e insegnanti, la maggior parte delle ricerche rilevano essere positive. Fra i primi studi documentati, Weaver (1995), intervistando 500 insegnanti di scuola primaria, rileva come questi ritengano che le risposte dei pari siano più efficaci delle proprie. Seppure gli alunni coinvolti, al contrario, affermino di aver trovato le risposte dell'insegnante più utili di quelle dei pari, nondimeno essi sono migliorati quando hanno ricevuto un feedback dai pari sui loro elaborati scritti. Bryant e Carless (2010) ne rilevano le percezioni positive rispetto a un utilizzo a lungo termine delle abilità acquisite.

Molti studi riguardano l'efficacia per l'apprendimento. Dal confronto dei risultati delle ricerche condotte nelle scuole primarie sembrerebbe che i maggiori vantaggi delle attività di valutazione fra pari in quest'ordine scola-

stico riguardino le competenze trasversali tra cui la capacità di offrire feedback adeguati (Boon, 2016), l'autoconsapevolezza e autoriflessione (Harrison *et al.*, 2015). Nelle scuole secondarie, il confronto delle ricerche presenta un quadro particolarmente articolato in cui, comunque, l'attività di valutazione fra pari si dimostra positiva nell'apportare stimoli al miglioramento dei prodotti (Chang & Tseng, 2009; Gielen *et al.*, 2010; Sung *et al.*, 2005).

Un ulteriore aspetto interessante messo in luce dai risultati di ricerca riguarda le competenze sociali degli allievi coinvolti. Bryan (2005) rileva, infatti, che coinvolgendo gli studenti nella valutazione tra pari, dovrebbe essere possibile aumentare l'autostima e le relazioni sociali dei bambini normalmente meno accettati, processo che determinerebbe anche migliori risultati scolastici.

In ambito italiano, una ricerca sulla valutazione fra pari è stata condotta nell'anno scolastico 2017-18 dal Gruppo GRiFoVA, istituito presso l'Università degli Studi di Padova, di cui le autrici del presente articolo sono coordinatrici. I membri del gruppo hanno approfondito il modello di valutazione tra pari elaborato in ambito universitario (Grion *et al.*, 2017; Grion & Tino, 2018; Grion & Serbati, 2019), individuandone le specificità e i margini di applicazione per poterlo sperimentare in ambito scolastico. È stato così definito in modo partecipato un modello costituito da cinque fasi che, a partire dall'uso di alcuni exemplar e dalla conseguente definizione condivisa di alcuni criteri di valutazione con gli alunni, accompagna l'elaborazione di un prodotto tramite processi di revisione dei lavori dei propri pari (con conseguente produ-

zione di feedback) prima di rivedere il proprio lavoro in modo definitivo (cfr. Grion & Restiglian, 2019; Restiglian & Grion, 2019). Sono stati coinvolti 198 studenti, 9 insegnanti e 11 classi primarie e secondarie della Regione Veneto. Sono stati raccolti e analizzati quattro diversi tipi di dati attraverso un processo iterativo e induttivo bottom-up di analisi del contenuto: a) narrazione scritta dell'intera esperienza da parte di ciascun insegnante del gruppo di lavoro; b) interviste agli insegnanti al termine dell'esperienza di revisione tra pari; c) prodotti finali degli alunni; d) risposte degli alunni a tre questionari presentati in diverse fasi del processo di revisione tra pari.

Come ampiamente documentato (Grion & Restiglian, 2019; Restiglian & Grion, 2019), i risultati hanno confermato che l'utilizzo della valutazione tra pari sembra funzionare nei contesti scolastici: gli insegnanti lo ritengono un metodo di lavoro valido soprattutto per il ruolo attivo degli studenti nelle attività di apprendimento e di valutazione e l'approccio riflessivo sui loro prodotti. Proprio la riflessione è uno dei processi che il modello sembra sviluppare negli studenti, assieme all'autoregolazione, alla consapevolezza delle proprie capacità, all'autovalutazione e all'identificazione "autonoma" delle modalità di miglioramento e all'analisi del proprio lavoro. Tra le criticità, è stata segnalata da alcuni insegnanti la questione dell'anonimato, soprattutto nelle classi ove gli alunni non erano abituati a confrontarsi con i pari. Tendenzialmente, la criticità tende a diminuire nella scuola secondaria e, comunque, le tecnologie possono in parte supportare l'anonimato. Altro elemento da tenere in considerazione per l'implementa-

zione nella scuola è la necessità di un tempo lungo che accompagni il percorso degli alunni, in modo particolare nella definizione dei criteri di valutazione, momento fondamentale per l'efficacia del successivo.

## 4. La ricerca

Fra i risultati rilevati dalla ricerca internazionale, Topping (2017) segnala la possibilità che vi siano effetti a lungo termine, quali ad esempio i processi di autoregolazione e altre abilità utili per l'apprendimento continuo e per la futura vita professionale; effetti che l'autrice rileva dover essere ancora misurati, seppure ipotizzati su solidi fondamenti teorici e ampie evidenze a breve termine.

Tale stimolo ci ha portato a indagare ulteriormente in relazione ai processi di ricerca precedentemente messi in atto (e sopra sinteticamente riportati), per ricercare proprio gli effetti a lungo termine, a tre anni di distanza, delle prime attività proposte.

### 4.1. Contesto e metodo

L'occasione di proseguire con la ricerca è coincisa con un ciclo di webinar dal titolo "Valutare a scuola. Nuovi focus, nuovi strumenti e pratiche" che è stato organizzato dal CISSPE - Centro Interdipartimentale di Studi e Ricerca per i Servizi alla Persona - dell'Università di Padova e dal gruppo GRiFoVA già citato. I webinar si sono svolti tra gennaio e aprile 2021 via Zoom e hanno previsto 11 incontri durante i quali sono stati discussi alcuni temi relativi alla valutazione nella scuola,

come l'introduzione del giudizio nella scuola primaria, oltre alle presentazioni delle esperienze che gli insegnanti che partecipano al gruppo di ricerca hanno sviluppato nelle loro classi.

L'obiettivo è stato quello di esplorare la ricaduta della sperimentazione sia immediata, sia a tre anni di distanza, sugli insegnanti che l'hanno vissuta.

Le domande di ricerca sono state le seguenti:

- Q1: Quali sono state le percezioni immediate degli insegnanti sulla sperimentazione?
- Q2: Quali sono, secondo gli insegnanti, i processi attivati dalla sperimentazione in relazione all'insegnamento/apprendimento e le condizioni che li supportano, a distanza di tre anni?

La ricerca ha utilizzato il *Mosaic Approach* (Clark, 2005; Clark & Moss, 2001; 2005) che prevede una raccolta dati attraverso una vasta gamma di mezzi, definite "tessere individuali". Inizialmente proposto per le ricerche con i bambini (Alanen, 2001), più di recente, Clark e Moss (2011) hanno ampliato il raggio di azione dell'approccio, rilevando come non ci sia motivo per cui alcuni aspetti non possano essere utilizzati anche con gli adulti, soprattutto quando la ricerca si concentra sulle esperienze vissute dai partecipanti. Il *Mosaic Approach* ha consentito di mettere in relazione i dati acquisiti in due momenti diversi: al termine della sperimentazione, in un periodo compreso tra maggio e giugno 2018 (Tempo 0), e dopo circa tre anni, nei mesi di marzo-aprile 2021 (Tempo 1). Il Tempo 0 (di seguito T0) è stato caratterizzato dalle interviste già

citato, mentre il Tempo 1 (di seguito T1) dalle narrazioni degli insegnanti guidate da alcune domande, effettuate a distanza tramite moduli di Google, e dalle presentazioni al pubblico del proprio lavoro durante i webinar sopra citati.

Le domande che sono state poste agli insegnanti alla fine della sperimentazione (T0) sono state le seguenti:

1. Quali sono i motivi per cui ha scelto di partecipare al progetto GRiFoVA? Quali erano i suoi bisogni formativi?
2. Quale ruolo/funzione ha la valutazione all'interno della sua attività in aula?
3. Quali sono le difficoltà nell'applicare la valutazione in classe?
4. Come il modello di peer review proposto si differenzia o innova la valutazione scolastica normalmente intesa?

Le narrazioni degli insegnanti (T1) si sono snodate sulla base delle seguenti domande:

1. Che cosa ha rappresentato per te l'esperienza di valutazione tra pari?
2. L'esperienza di valutazione tra pari ha cambiato le tue pratiche di insegnamento e di valutazione? Come?
3. Hai avuto modo di utilizzare ancora il modello di valutazione tra pari? In che modo?
4. Quali modalità di lavoro utilizzi oggi che possono essere poste in relazione con il modello di valutazione tra pari?

Cinque webinar (T1) sono stati analizzati trascrivendo i commenti e le riflessioni che hanno accompagnato la presentazione del proprio lavoro, dagli insegnanti.

Tutti i dati testuali sono stati salvati in due documenti primari (denominati T0 - interviste - e T1 - narrazioni e presentazioni webinar)

e analizzati tramite il software Atlas.ti. Ad una prima analisi complessiva dell'intero corpus di dati attraverso approccio *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967), sono stati individuati alcuni concetti sensibilizzanti (Sorzio & Bembich, 2020) che hanno guidato la successiva codifica dei due documenti (T0 e T1) separatamente.

## 4.2. Risultati

I codici individuati inizialmente rendono conto della complessità delle riflessioni degli insegnanti, sia da un punto di vista critico che di ricaduta nel lavoro con la classe. Tali codici sono stati raggruppati nelle seguenti categorie:

- Autonomia e responsabilità
- Capacità valutativa e autovalutativa
- Continuità progetto
- Processi di apprendimento
- Spazi
- Tempi e organizzazione

### Le percezioni degli insegnanti sulla valutazione (T0)

Per rispondere alla prima domanda di ricerca sono state considerate le interviste agli insegnanti svolte subito dopo l'attività condotta tre anni fa.

Le categorie individuate non hanno avuto lo stesso peso all'interno del documento (Tab. 1), a rappresentazione del livello di significatività assegnato alle stesse dagli insegnanti. Le occorrenze maggiori hanno riguardato i codici relativi alla categoria "Processi di apprendimento" e a quella "capacità valutativa e autovalutativa". Seguono gli aspetti che toccano la dimensione temporale e organizzativa delle attività messe in atto e quelli di autonomia e responsabilità. Meno evidenziati gli elementi riferiti alla continuità del percorso proposto agli insegnanti e agli spazi delle aule e delle strutture scolastiche nei quali è stato svolto il percorso.

Categorie	Occorrenze di codici
Autonomia e responsabilità	32
Capacità valutativa e autovalutativa	43
Continuità progetto	8
Processi di apprendimento	53
Spazi	5
Tempi e organizzazione	33
TOTALE	174

Tab. 1 - Codici Tempo 0.

### Processi di apprendimento

Gli insegnanti ritengono che la valutazione tra pari contribuisca a sviluppare processi di apprendimento anche molto diversi:

- la riflessione: «Nel momento in cui tu ti metti a lavorare insieme, ti metti a condividere, ti metti a riflettere, condividi le riflessioni...»;
- il ragionamento: «Tutte le fasi di revisione, il feedback da dare ai compagni, i questionari da compilare, è stato un lavoro di grande ragionamento»;
- l'apprendimento reciproco: «Ognuno di loro ha accettato/accolto il consiglio dei compagni ed utilizzato uno spirito critico, edificante e costruttivo, per costruire conoscenza, ovvero valutare per apprendere»;

edificante e costruttivo, per costruire conoscenza, ovvero valutare per apprendere»;

- l'impegno: «[...] han partecipato, si sono mossi, han fatto, tutto quello che loro hanno prodotto, lo hanno prodotto in ritmi serrati, impegno; non c'era mai necessità di richiamarli»;
- il lavoro di gruppo: «All'inizio dicevano 'Ma perché devo farlo con l'altro?'. Mentre adesso, quando vedono che c'è la difficoltà, sono loro che vanno a cercare il confronto con l'altro, ma senza che io gli imponga di confrontarsi», «I loro atteggiamenti collaborativi, propositivi e disponibili al confronto attivo si sono manifestati nei lavori di gruppo», «Il fatto proprio che non mi sarei mai aspettata, è che da tutto questo sarebbe emersa in loro la necessità di lavorare insieme, cioè la necessità ora di qualsiasi attività di mettersi in gruppo».

I docenti, inoltre, hanno rilevato come i miglioramenti siano stati «notati soprattutto negli alunni in difficoltà, quelli sono miglioramenti macro, diciamo. Invece gli alunni più bravi hanno dei miglioramenti su aspetti più fini, più legati alla costruzione del testo, alla capacità di costruire argomentazioni in quel caso più raffinate. Nei ragazzi più in difficoltà si vedeva che passavano da 2, 3 righe a 10 righe [...]. I più bravi invece hanno ragionato maggiormente su aspetti più specifici, più sottili».

Non sono da sottovalutare gli aspetti emotivi e relazionali che gli insegnanti hanno percepito, e che spesso sono strettamente correlati con i processi di apprendimento. «Nessuno si è sentito giudice di nessuno», «Emerge il pudore di giudicare il lavoro degli

altri, a volte il timore di sbagliare [...] Traspaiono gli aspetti emozionali di felicità, preoccupazione», «Però, ecco, quello che io ho percepito lì è stato, sicuramente coinvolgimento, loro tutte le attività le fanno con molto entusiasmo», «Più reattivi perché fanno domande», «Erano molto affiatati in gruppo».

### Capacità valutativa e autovalutativa

Molte delle percezioni degli insegnanti si focalizzano sullo sviluppo di *capacità valutativa e autovalutativa* che un percorso di valutazione tra pari supporta. Esso aiuta a spostare lo sguardo da una valutazione centrata sull'acquisizione di un voto, alla valutazione come miglioramento delle proprie prestazioni: «[...] secondo me ragionare sulla valutazione li ha migliorati. Nel senso che adesso sono più critici [...] quando consegno il voto cominciano a capire da soli, 'Sì, io non riesco a fare questa cosa'. Il voto corrisponde al fatto che nel mio compito manca questo. Ed è un grandissimo risultato». Anche il concetto di valutazione per l'apprendimento è stato considerato dagli insegnanti. Ogni alunno «ha accettato/accolto il consiglio dei compagni ed utilizzato uno spirito critico, edificante e costruttivo, per costruire conoscenza, ovvero valutare per apprendere».

Nelle risposte degli insegnanti c'è anche il richiamo alla "valutazione sostenibile" (Grion & Serbati, 2019) come aspetto che sostiene l'apprendimento per tutta la vita. Come riporta un insegnante, il percorso ha attivato negli studenti «la capacità di selezionare» e quella di «distinguere un prodotto per la qualità» che sono trasferibili «in qualsiasi esperienza della nostra vita insomma, anche al di fuori della

scuola, saper scegliere bene un prodotto di qualità vuol dire che dentro di noi abbiamo creato dei criteri secondo i quali quel prodotto risponde a determinati parametri».

### Tempi e organizzazione

Dall'analisi si sono evidenziate anche le condizioni strutturali e temporali implicate nelle attività di valutazione fra pari come quelle messe in atto. Siffatto percorso richiede tempi e organizzazione di un certo tipo. Da evidenziare la necessità di un tempo "lungo", che a volte si scolla dalla quotidianità scolastica costringendo gli insegnanti a diluire nel tempo (talvolta anche troppo) il lavoro. Come riportano due insegnanti a questo proposito: «Io, nella classe in cui ho lavorato avevo solo due ore con l'intervallo a metà; quindi, non avevo mai quella serenità nel poter dire 'imposto un lavoro e non viene interrotto per un'ora e mezza', che poi un'ora e mezza non è che sia un tempo eccezionale, ecco». Alcune fasi del lavoro avrebbero avuto bisogno, infatti, di essere affrontate con maggiore tranquillità: «Non c'è stato il tempo di riscrivere il percorso», «Cioè secondo me è mancato questo momento da fare insieme prima, e poi individualmente soprattutto per tanti bambini, perché non è una cosa così scontata il ripercorrere il proprio lavoro, il rivedere il processo», «Fare la riflessione avrebbe chiesto più tempo».

### Autonomia e responsabilità

Gli insegnanti hanno riscontrato uno sviluppo delle dimensioni di autonomia e responsabilità degli alunni avendoli senti-

ti coinvolti, protagonisti, motivati («'Sarete dei valutatori nei panni di...' questa frase, fin dal primo istante, li ha motivati e coinvolti con entusiasmo a sperimentare il percorso sulla peer review»). È una vicinanza dell'insegnante che determina in modo eterogestito il lavoro («Le fasi che sono previste sono fasi di lavoro ben precise, per cui gli studenti sanno che cosa viene richiesto a loro e che cosa devono dare»). Essi si sono dimostrati «più reattivi perché fanno domande» e anche concentrati («Nel momento però in cui si trovano a lavorare mi pare che si concentrino più sull'obiettivo, lasciando da parte le simpatie o antipatie individuali»). Racconta un insegnante rispetto a un bambino da poco certificato come dislessico: «Ed è lui che proprio suggerisce al gruppo di che cosa ehm... era stato discusso in quel momento, quando si trattava di valutare i criteri».

### Continuità progetto

Gli insegnanti ritengono che percorsi di valutazione tra pari debbano porsi in ottica di continuità, intesa come continuità di presenza del docente e come continuità di esperienza nel corso degli anni scolastici: «Se questa cosa fosse portata avanti dalle elementari, se fosse un continuum quando arrivano alle superiori avrebbero delle competenze molto sviluppate». Come ha detto un insegnante tutto «dovrebbe esserci proprio per principio e fin da piccoli». Per fare questo non si può pensare che «possa essere impiantato [...] in un modello tradizionale [di scuola]».

### Spazi

Seppure con poche occorrenze, anche gli spazi sono citati come importanti, anche se non fondamentali, per poter sviluppare percorsi di valutazione tra pari. Come riporta un insegnante «Gli spazi sono andati bene nel senso che me li faccio andare bene. Non è che abbiamo una scuola proprio all'avanguardia però siamo stati veloci nell'organizzarci, mettere i banchi in un modo o in un altro... Sì, ci adattiamo, però facciamo anche in modo che lo spazio si adatti a noi». Lo spazio scolastico è stato adattato alle esigenze: «Abbiamo cercato di dare lo spazio che ogni bambino richiedeva (...) siamo usciti dall'aula come ambiente fisico (...) è stata usata l'aula, l'aula di informatica, è stato usato lo spazio in fondo del corridoio, è stata usata un'altra aula che era libera».

### Le percezioni a distanza di tre anni (T1)

A tre anni dalla sperimentazione, si conferma il diverso peso dei codici (Tab. 2) che assegna nuovamente forte rilevanza ai processi di apprendimento e agli aspetti che ruotano attorno allo sviluppo di capacità valutative e autovalutative. Seguono gli aspetti che toccano la dimensione temporale e organizzativa degli istituti scolastici e quelli di autonomia e responsabilità.

Categorie	Occorrenze di codici
Autonomia e responsabilità	32
Capacità valutativa e autovalutativa	47
Continuità progetto	12
Processi di apprendimento	54
Spazi	5
Tempi e organizzazione	33
TOTALE	183

Tab. 2 - Codici Tempo 1.

Nel corso dei tre anni gli insegnanti dimostrano di avere elaborato l'esperienza e di averne fatto un sapere professionale a supporto di pratiche che non solo mettono in atto quotidianamente, ma che sanno fondare su elementi teorici consolidati e rielaborati personalmente. In questo percorso costituiscono preziose fonti d'informazione, coniugando le riflessioni teoriche condivise dal gruppo GRiFoVA e una molteplicità di esperienze di valutazione fra pari realizzate negli ultimi tre anni.

Essi ora dichiarano che i processi di valutazione tra pari assumono significato se inseriti «come normale attività didattica», o addirittura «come attività quotidiana».

L'autovalutazione, dopo l'esperienza svolta e l'elaborazione personale del costruito nel tempo, risulta ora qualcosa che deve entrare nella quotidianità «sia come fondamento sia come traguardo della didattica e dell'apprendimento». Un insegnante dichiara: «Incentivo e predispongo autovalutazioni individuali, di coppia, di gruppo e di classe, alternandole

*continuamente», e in questi mesi, in DAD, «ho provato a far lavorare i ragazzi su file condivisi per definire criteri per l'autovalutazione di un determinato percorso o lavoro», delineando di fatto una serie di attività messe in pratica.*

Il richiamo alla necessità che un percorso di valutazione tra pari possa essere più efficace se inserito fin da subito nel percorso dello studente (il riferimento è nuovamente alla continuità del percorso) viene ripresa: *«Dare e ricevere feedback ha bisogno di allenamento e dev'essere una modalità intera di fare scuola». «È importante iniziare a rendere protagonisti gli alunni della loro valutazione fin dai primi anni di scuola», creando fin da subito le giuste condizioni, incluso un «clima di accoglienza», che permettono di «costruire i criteri con bambini e bambine». «Quando una classe comincia ad abituarsi a lavorare in un certo modo, poi lavora molto più velocemente».*

La valutazione fra pari viene da loro proposta ora come strategia didattica. Il fatto che gli insegnanti possano distribuirsi con gli allievi *«responsabilità nella costruzione di [...] competenze metodologico-procedurali»* riferite alla valutazione, consentirebbe ai ragazzi di giungere alle scuole superiori avendo già acquisito specifiche e utili abilità valutative. Curricolo verticale e continuità didattica sono elementi che possono sostenere tutto questo e favorirebbero anche *«un approccio attivo alla valutazione vista come momento formativo e non mero punto finale di un percorso»,* che mira allo sviluppo di abilità metacognitive in ottica proattiva. I processi che vengono attivati negli alunni riguardano la revisione dei propri e degli altrui prodotti, percorso che li

porta a essere più critici e attenti, consapevoli e coinvolti nel mettere in gioco il proprio talento e soddisfatti del risultato raggiunto. Il miglioramento si può notare a vari livelli in tutti gli alunni, in alcuni casi soprattutto dei più bravi che *«capiscono in modo profondo i processi interni messi in atto»* durante il lavoro. Nel tempo gli alunni acquisiscono un certo grado di autonomia (*«dare e ricevere feedback permette di raggiungere una grande autonomia critica»*) e capacità di affrontare i compiti con crescente consapevolezza.

La valutazione tra pari aumenta anche la motivazione in quanto, se lo studente vede che usando *«un certo strumento migliora il prodotto da realizzare»,* ha proprio la sensazione che sta facendo un lavoro migliore, non è più solamente una questione di voto. Proprio la centratura su una consegna riportata alla funzione propria della valutazione: *«Gli studenti capiscono che ad essere giudicato è un preciso aspetto del compito, non tutto e non loro stessi. Gli studenti sono consapevoli che tramite il feedback possono migliorare».*

Con questo tipo di percorso, fin da subito l'alunno *«prende in mano le redini del suo apprendimento rendendolo padrone dello stesso»* e *«si rende conto che può realizzare un lavoro molto più efficace avviando un processo di riflessione personale e autovalutazione».*

### 4.3. Discussione

I hope it has been made clear that peer assessment is about a lot more than assessment – it is also about improving the effectiveness of education generally and developing thinking skills (Topping, 2017, p. 13)

Seppure il lavoro di ricerca qui proposto rappresenti uno studio di caso limitato e parziale, dai risultati ottenuti si possono ricavare alcune indicazioni utili soprattutto in relazione all'impostazione di necessari futuri progetti di ricerca sulla valutazione fra pari nella scuola, come campo d'indagine ancora del tutto aperto e inesplorato in contesto italiano.

Innanzitutto va detto che al termine della sperimentazione (T0), le percezioni degli insegnanti sulla sperimentazione sembrano confermare la validità generale del modello di valutazione tra pari che è stato proposto agli alunni. La molteplicità degli elementi rilevati (sviluppo di capacità riflessive e di ragionamento, l'impegno, il lavoro di gruppo e l'apprendimento reciproco) sono il fondamento di un percorso scolastico efficace per ciascun alunno. È interessante come sia stato evidenziato il miglioramento sia per bambini e ragazzi che riescono a esprimere le loro potenzialità, sia per quelli più deboli.

Il modello di valutazione tra pari assume il coinvolgimento attivo degli alunni, infatti, senza che uno venga messo a confronto con l'altro, ma puntando al miglioramento del singolo, a partire dalle sue capacità, con il supporto del pari. È proprio l'uso del feedback reciproco a consentire questo. Fornire "informazioni di ritorno" ai pari serve a migliorare il proprio lavoro, spesso ancora prima di ricevere le stesse informazioni dai compagni, andando ad incrementare le prestazioni scolastiche apportando i cambiamenti effettivi, come delineato da Black e Wiliam (1998).

La pluralità dei processi attivati durante la sperimentazione rende l'esperienza di valutazione tra pari una proposta che non può co-

stituire un "episodio unico" nel percorso scolastico di uno studente. Affinché il lavoro sulla valutazione possa costituire un vero e proprio *habitus* mentale che abitua i bambini alla relazione e al confronto di un lavoro a coppie e in piccolo gruppo, infatti, gli insegnanti rimarcano l'importanza di dover prevedere questo tipo di esperienze fin dai primi anni di scuola, pur nella consapevolezza che l'organizzazione dell'orario scolastico, contraddistinta da una frammentazione negli interventi degli insegnanti, costituisca una problematica da affrontare. La valutazione tra pari è *«una pratica che va praticata»*, da parte di insegnanti e alunni, in modo progressivo e monitorato. Per fare questo, la valutazione non può costituire solamente il momento conclusivo di un percorso didattico, ma dovrebbe essere un obiettivo formativo trasversale che supporta e dà valore a tutte le discipline, senza tralasciare i suoi effetti a lungo termine, quando le abilità acquisite potranno dispiegarsi nell'apprendimento continuo e nella vita professionale (Topping, 2017). È una continuità scolastica che diventa continuità per la vita, incarnando di fatto il fondamento della valutazione per l'apprendimento.

Gli aspetti maggiormente interessanti nelle percezioni dei docenti dopo tre anni (T1), riguardano, a nostro parere, due elementi: 1. l'idea che la pratica della valutazione fra pari risulti di grande efficacia soprattutto quando diventa un'attività di continuità lungo il percorso attraverso i diversi livelli scolastici; 2. il fatto che si riconosca che la valutazione fra pari non possa essere vista semplicemente come un metodo valutativo, ma piuttosto come una strategia d'insegnamento/appren-

dimento dalle enormi potenzialità. In generale, infatti, il miglioramento continua a essere rilevato in tutti gli alunni coinvolti, consentendo di godere dei benefici sia agli alunni più “brillanti” che a quelli con meno capacità in partenza.

Il lavoro proposto, in effetti, sia considerando i risultati della prima fase (T0), che quelli della seconda (T1) conferma molti degli elementi rilevati negli studi a livello internazionale: il miglioramento dei prodotti in seguito a feedback, illustrato da Weaver (1995), sia negli alunni più capaci, che in quelli più deboli; le percezioni positive di fronte alle attività, di cui rendono conto Bryant e Carless (2010); l'autostima e le competenze relazionali di alunne e alunni di cui discute Bryant (2005); le migliori capacità valutative come quella di offrire opportuni feedback ai pari (Boon, 2016).

Ciò che, invece, i risultati del nostro studio hanno messo in luce e che non avevamo ritrovato nell'analisi delle ricerche internazionali, riguarda l'emergere di problemi strutturali, spaziali e temporali, in relazione all'organizzazione delle attività di valutazione fra pari. D'altra parte, forse, la presenza di tempi e spazi scolastici spesso troppo rigidi, tali da rendere difficoltosa un'attività come quella indagata e qui presentata, potrebbe risultare una caratteristica della scuola italiana; meno presente, invece, in altri sistemi scolastici, dove forse si consente una più ampia flessibilità ed un'organizzazione degli intervalli e degli ambienti più adatti alle diverse attività che dovrebbero trovare realizzazione in una scuola che sia veramente a misura di alunne e alunni.

## 5. Conclusioni

Il valore della ricerca qui presentata riguarda il fatto di essere fra le prime in Italia a indagare intorno alla pratica della valutazione fra pari nella scuola.

In questo specifico contributo si prendono in esame i punti di vista degli insegnanti, analizzandone le percezioni, sia immediate, a conclusione dell'attività di sperimentazione nelle classi, sia a tre anni di distanza, per verificarne l'impatto nel tempo. Il contributo ha voluto così in parte accogliere lo stimolo lanciato da Topping (2017), quando l'autrice rileva la necessità che si misurino gli effetti a lungo termine delle attività di valutazione fra pari nella scuola. In tal senso, però, vanno rilevati i limiti della ricerca, che sono individuabili sia in relazione a un campionamento di convenienza, sia al fatto che gli effetti di cui si tratta si basano solo sul punto di vista dei docenti, mentre sarebbe stato maggiormente significativo ricavare anche quelli di alunne e alunni coinvolti, che, tuttavia, sono difficilmente raggiungibili a tre anni di distanza.

Il contributo vorrebbe comunque aprire la strada alla ricerca intorno a una pratica che riteniamo rappresentare sia una risorsa ancora scarsamente utilizzata nella scuola, sia un campo d'indagine ampiamente inesplorato dalla ricerca educativa italiana. Il riferimento alla prospettiva della “valutazione per l'apprendimento” nelle Linee Guida (MIUR, 2020) ci sembrerebbe un importante stimolo allo sviluppo dell'ambito di ricerca suddetto.

## Bibliografia

- Alanen, L. (2001). 'Childhood as a Generational Condition'. In L. Alanen, & B. Mayall (Eds.), *Conceptualising Child-Adult Relationships* (pp. 129-143). London: Falmer Press.
- Bevilacqua, A. (2019). Un'esperienza di valutazione formante in ambito universitario. Il contributo delle tecnologie educative per la promozione della didattica attiva nelle classi numerose. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 291-298. Recuperato da <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3282>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Boon, S. I. (2016). Increasing the uptake of peer feedback in primary school writing: Findings from an action research enquiry. *Education 3-13*, 44(2), 212-225.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.
- Bryan, T. (2005). Science-based advances in the social domain of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28, 119-121.
- Bryant, D. A., & Carless, D. R. (2010). Peer assessment in a test-dominated setting: empowering, boring or facilitating examination preparation? *Educational Research for Policy and Practice*, 9(1), 3-15.
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C. V., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for learning. Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge.
- Chang, C. C., & Tseng, K. H. (2009). Use and performances of web-based portfolio assessment. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 358-370.
- Clark, A. (2005). 'Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives'. In A. Clark, A. T. Kjørholt, & P. Moss (Eds.), *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29-49). Bristol: Policy Press.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A., & Moss, P. (2005). *Spaces to play. More listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2nd ed.). London: National Children's Bureau.
- Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122, "Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia".
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62, "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato".
- Earl, L. (2012). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Gentile, M. (2019). *Valutare per apprendere. Attività e strumenti per il lavoro in classe*. Torino: Utet.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20(4), 304-315.
- Glaser, B.G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13104

- Grion, V., Restiglian, E., & Aquario, D. (2021). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria, *Nuova Secondaria Ricerca*, 7, 82-100.
- Grion, V., & Restiglian, E. (2021). La valutazione fra pari nella scuola. Ragioni pedagogico-didattiche e potenzialità formative, *Dida*, 1, 8, 70-75.
- Grion, V., & Restiglian, E. (A cura di) (2019). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erickson.
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università. Un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X(19), 209-229.
- Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso una «valutazione sostenibile» all'università. Percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari, *Lifelong Lifewide Learning*, 31, 38-55.
- Harrison, K., O'Hara, J., & McNamara, G. (2015). Re-thinking assessment: Self- and peer-assessment as drivers of self-direction in learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 75-88.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Li, L., & Grion, V. (2019). The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment. *AISHE-J*, 11, 1-17.
- MIUR (2020). *Linee Guida. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida.pdf/a1cdcb25-2306-b9f8-726a-cd9158c80364?version=1.0&t=1607111181704> [Accessed 05.04.21].
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2000). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED.
- Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Giornale italiano della Ricerca Educativa*, XII, special issue, 195-221.
- Restiglian, E. (2019). Perspectives on Translating Higher Education Peer Feedback Approaches into Schools. *AISHE-J*, 11, 2, 1-8.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Serbati, A., & Grion, V. (2019). Improve, sei principi research-based per realizzare attività di valutazione fra pari nei contesti formativi. *Form@re*, 19, 3, 89-105.
- Sorzio, P., & Bembich, C. (2020). *La ricerca empirica in educazione. Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido*. Roma: Carocci.
- Stiggins, R. (2002). Assessment Crisis: The Absence of Assessment FOR Learning. *PhiDeltaKappan*, 83, 758-765.
- Sung, Y. T., Chang, K. E., Chiou, S. K., & Hou, H. T. (2005). The design and application of a web-based, self, and peer-assessment system. *Computers and Education*, 45(2), 187-202.
- Topping, K. (2017). Peer Assessment: Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1-17.
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti efficaci per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26,3, 44-55.
- Weaver, M. E. (1995). Using peer response in the classroom: Students' perspectives. *Research and Teaching in Developmental Education*, 12, 31-37.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.

## Il nuovo PEI nazionale, tra luci e ombre

### The new Italian Individualized Education Programme, between lights and shadows

Luciano Pasqualotto & Angelo Lascioli<sup>1</sup>

#### Sintesi

Con il Decreto del 29 dicembre 2020, n. 182, la ministra dell'Istruzione Azzolina, di concerto con il ministro dell'Economia, ha introdotto a livello nazionale i modelli di Piano Educativo Individualizzato che dovranno essere adottati da tutte le scuole italiane dall'anno scolastico 2021/22. Si tratta di un evento senza precedenti nella storia dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, iniziata negli anni Settanta. L'articolo ricostruisce gli antecedenti di questo provvedimento e poi si sofferma sugli elementi di maggior novità ed interesse, dal punto di vista pedagogico-didattico, senza omettere alcune riflessioni su aspetti critici che necessitano di essere risolti.

**Parole chiave:** PEI; ICF; Approccio biopsicosociale; Inclusione scolastica; Disabilità.

#### Abstract

With the Decree of 29 December 2020, no. 182, the Minister of Education, in agreement with the Minister of Economy, introduced the Individualised Education Programme models, which must be adopted by all Italian schools from the 2021/22 school year. This is an unprecedented step in the history of the integration of disabled pupils in schools, which began in the 1970s. The article reconstructs prior events, to then focus on the most innovative and interesting elements from the pedagogical-didactic point of view, without neglecting reflections on critical issues that need to be resolved.

**Keywords:** Individualised Education Programmes; ICF; Biopsychosocial approach; Inclusive education; Students with disabilities.

1. Università di Verona, [luciano.pasqualotto@univr.it](mailto:luciano.pasqualotto@univr.it); [angelo.lascioli@univr.it](mailto:angelo.lascioli@univr.it)

## 1. Il PEI secondo la tradizione scolastica

La necessità di un Piano Educativo Individualizzato per gli alunni con disabilità certificata è posta dalla “Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”, n. 104/1992. Il comma 5, nell’art. 12, riporta quanto segue: «All’individuazione dell’alunno come persona handicappata ed all’acquisizione della documentazione risultante dalla diagnosi funzionale, fa seguito un profilo dinamico-funzionale ai fini della formulazione di un piano educativo individualizzato». Due anni dopo, nel 1994, con la promulgazione dell’*Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità Sanitarie Locali in materia di alunni portatori di handicap* (DPR del 24/02/1994), si è ulteriormente chiarito quale debba essere il contenuto del PEI, nel quale vanno «descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l’alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all’educazione e all’istruzione» (art. 5). Sempre nel PEI, vanno inoltre tenuti presenti «i progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche» (comma 3).

Nel DPR del 1994, dunque, si chiarisce che il PEI è un documento di pianificazione globale, che raccoglie e armonizza tra loro i diversi i tipi di interventi che l’istituzione scolastica intende mettere in atto al fine di garantire il diritto all’educazione e all’istruzione

degli alunni con disabilità. Pur trattandosi di un documento di cui vige un obbligo di redazione, che prevede anche un processo di approvazione e di condivisione formale tra le parti che lo hanno prodotto, finora non era mai stato fornito alle scuole un modello da seguire. A causa di tale assenza, nel corso degli anni si è imposta una prassi che ha dato al PEI un’impostazione desunta dalla Diagnosi Funzionale (DF) e dal Profilo Dinamico Funzionale (PDF), cioè da quegli atti di natura sanitaria che nel DPR del 24/02/1994, a differenza del PEI, risultano ben articolati. Nei diversi modelli in uso presso le scuole, infatti, nella definizione degli obiettivi educativi non manca mai il riferimento agli “assi” (o parametri o aree) della DF/PDF: cognitivo, affettivo-relazionale, comunicazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, autonomia, apprendimento. Sono spesso disattese, invece, le indicazioni della norma relativamente alle attività riabilitative ed extrascolastiche, e non è raro che sia trascurata la parte didattica con la definizione di obiettivi curricolari, spesso non presente nel PEI.

Accordi di programma, a livello provinciale o regionale, o l’azione di singoli Centri Territoriali per l’Inclusione, hanno in più parti d’Italia portato all’elaborazione di modelli di PEI, condivisi localmente, con l’intenzione di valorizzare questo documento ai fini dell’effettiva integrazione scolastica degli alunni e delle alunne con disabilità. Anche in questi, tuttavia, rimane l’impianto che rinvia alla DF e al PDF, anche quando è stato fatto lo sforzo di introdurre nel PEI il linguaggio della Classificazione ICF, che nel frattempo ha cambiato

il modo di intendere la disabilità (Lascioli & Pasqualotto, 2021).

Sul tema non è mancata la ricerca pedagogico-didattica (Lascioli & Pasqualotto, 2018; Cramerotti *et al.*, 2019; Chiappetta Cajola, 2019; Pinnelli & Fiorucci, 2020; Ianes *et al.*, 2021), che ha portato alla definizione di modelli di PEI su base ICF. In tutti i casi, come rilevano Cappello e Bellacicco (2021), non è scontato che all’adozione della prospettiva ICF consegua una progettazione didattico-educativa più inclusiva. Tra le condizioni necessarie affinché ciò si realizzi, seppur singolarmente non sufficienti, emerge la necessità di spostare il focus degli interventi dal singolo alunno con disabilità al contesto entro il quale l’alunno con disabilità risulta parte, come previsto dal paradigma biopsicosociale dell’ICF. In particolare, coerentemente alla classificazione ICF, risulta fondamentale l’analisi dei fattori personali dell’alunno, specialmente l’inviduazione dei suoi punti di forza; il ruolo svolto dai fattori ambientali, e quindi dei facilitatori e delle barriere che operano nel contesto scolastico, che possono con la loro presenza/assenza migliorare il funzionamento o, in taluni casi, persino aggravare la condizione di disabilità quando l’ambiente scolastico non offre i supporti necessari per garantire agli alunni con disabilità pari opportunità di apprendimento; la tensione al progetto di vita, che si concretizza nella coltivazione di sentimenti di autostima e di autoefficacia, accanto alla promozione di competenze spendibili per la vita indipendente; infine, la promozione dei processi di autodeterminazione degli alunni con disabilità, da supportare fin dalle piccole scelte tipiche della vita quotidiana fino al loro

coinvolgimento nella redazione del PEI (come previsto dai nuovi modelli di PEI).

## 2. Il PEI secondo il Decreto Legislativo n. 66/2017

A seguito della Legge di Riforma della Scuola, n. 107/2015, sono stati emanati una serie di decreti attuativi, tra cui il Decreto Legislativo n. 66/2017. Tale provvedimento, recante *Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, è stato modificato successivamente dal D. Lgs. n. 96/2019. Il PEI risulta approfondito nell’art. 7, ma il Decreto ne rileva la centralità fin dall’inizio. Infatti, all’art. 2, si afferma che «l’inclusione scolastica è attuata attraverso la definizione e la condivisione del Piano educativo individualizzato (PEI) quale parte integrante del progetto individuale». Con questa affermazione il legislatore sembra ribadire il ruolo fondamentale del PEI quale documento centrale del processo d’inclusione scolastica degli alunni e delle alunne con disabilità: un richiamo tanto più necessario di fronte al rischio, purtroppo diffuso, che il PEI si trasformi in un mero adempimento burocratico.

È opportuno sapere che il *Progetto Individuale*, citato dal D. Lgs. 66/2017, è un dispositivo giuridico introdotto dalla Legge quadro sui Servizi Sociali n. 328/2000, che consente alle famiglie, previa richiesta all’Ente locale di residenza, di ottenere una presa in carico globale della persona con disabilità, anche in età evolutiva.

Tra le novità del D. Lgs. n. 66/2017, vi è l’adozione del modello biopsicosociale della di-

sabilità, diffuso dall'Organizzazione Mondiale della Sanità con la *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF) (OMS, 2001). Secondo tale modello, la disabilità è determinata dall'interazione sfavorevole tra le condizioni di salute di una persona e il contesto in cui la stessa vive, quando esso non si rende accessibile e supportivo rispetto ai bisogni individuali di funzionamento. In base a questa concettualizzazione, la disabilità è quindi da considerare una variabile dipendente dall'ambiente, il quale può fungere da facilitatore o da barriera nello svolgimento delle comuni attività della vita quotidiana che caratterizzano la vita delle persone. Si comprenderà che questa visione rappresenta un vero e proprio cambio di paradigma, che sostituisce la concezione di disabilità presente nell'ICIDH (OMS, 1980), in base alla quale la disabilità veniva ricondotta alle menomazioni della persona, la cui entità determina il livello di gravità della disabilità stessa. Tale impostazione è presente anche nella Legge n. 104/1992, che ricalca la logica in base alla quale le disabilità risultano determinate da condizioni di salute. È proprio in coerenza di tale impostazione che il PEI veniva fatto derivare da valutazioni di tipo clinico, in primis la Diagnosi funzionale, che contiene la «descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno» (DPR 24 febbraio 1994, comma 3), e il Profilo Dinamico-Funzionale, che descrive «le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali ed affettive dell'alunno» con l'obiettivo di porre in rilievo «sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap e le possibilità di recupero, sia le capacità posse-

dute» (Legge 104/1992, art. 12).

Il D. Lgs. n. 66/2017, dal momento che assume la prospettiva biopsicosociale dell'ICF, ha modificato l'iter previsto dalla Legge n. 104/1992 per la valutazione degli alunni e delle alunne con disabilità ai fini della redazione del PEI, denominato Profilo di Funzionamento, su base biopsicosociale (art. 5 c. 2), che sostituisce la Diagnosi Funzionale ed il Profilo Dinamico-Funzionale. Il Profilo di Funzionamento su base ICF, divenuto ora «il documento propedeutico e necessario alla predisposizione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) e del Progetto Individuale» (art. 5 c. 3), offre un'analisi non clinica ma descrittiva del funzionamento biopsicosociale dell'alunno con disabilità che risulta fondamentale per la progettazione dell'inclusione scolastica.

Le modifiche apportate alla L. 104/1992 con il D. Lgs. n. 66/2017 ridefiniscono la struttura del PEI, il quale, oltre a tener conto dell'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica, deve ora fare riferimento al Profilo di funzionamento «avendo particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva biopsicosociale alla base della classificazione ICF dell'OMS» (D.lgs. n. 66/2017, art. 7 c. 2 lett. b).

## 2.1. Contenuti e responsabilità del PEI su base ICF

Nel D.Lgs. n. 66/2017, coerentemente alla nuova impostazione derivante dall'approccio biopsicosociale alla disabilità, il legi-

slatore entra anche nel merito dei contenuti del PEI, stabilendone «obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie» (art. 7 c. 2 lett. c).

Sono almeno tre gli elementi di novità che emergono dal comma qui citato: il primo riguarda la distinzione tra obiettivi educativi e didattici. Se gli obiettivi didattici riguardano le discipline, quindi gli apprendimenti curricolari, e realizzano il diritto all'istruzione degli alunni e delle alunne con disabilità, gli obiettivi educativi sono rivolti allo sviluppo di competenze personali e sociali, cioè alla crescita e allo sviluppo personale dell'alunno e dell'alunna con disabilità, con particolare riguardo alla sua autorealizzazione e inclusione sociale. La seconda annotazione riguarda l'ambiente, che va arricchito di «strumenti, strategie e modalità» in grado di favorire l'apprendimento, coerentemente al ruolo assegnato dal modello biopsicosociale dell'ICF ai contesti di vita delle persone. Il terzo elemento è il meno chiaro e, tuttavia, non meno interessante dei precedenti. Il legislatore introduce le sei dimensioni che vanno prese in considerazione per la definizione degli obiettivi educativi del PEI, la cui definizione non è priva di ambiguità (si pensi, ad esempio, alla problematica differenziazione semantica tra *relazione*, *socializzazione*, *interazione*). Anche l'uso del termine "dimensione" è in sé polisemico, pertanto esposto a possibili interpretazioni diverse. Si pensi, ad esempio, al significato di tale termine in base al lessico dell'ICF, dove risulta utilizzato per

indicare le diverse componenti del funzionamento umano, ossia le condizioni di salute e i fattori personali e ambientali (OMS, 2004). Come si illustrerà diffusamente più avanti, sia gli autori (Lascioli & Pasqualotto, 2018), sia il Ministero dell'Istruzione hanno inteso le dimensioni del PEI come sostitutive degli assi/parametri forniti dalla Diagnosi Funzionale e dal Profilo Dinamico-Funzionale, sulla base dei quali si sono strutturati tradizionalmente i PEI in uso nelle scuole.

Per brevità della trattazione non è possibile commentare nella sua interezza l'art. 7 del D. Lgs. n. 66/2017, ma merita un cenno il comma 2 lett. a), nel quale si stabilisce che il PEI «è elaborato e approvato dal Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione». Si tratta di un passo della norma che va a istituzionalizzare una prassi diffusa di collegialità, già innescata dalla Legge n. 104/1992, art. 15, e soprattutto dal DPR del 24/02/1994, in base alla quale si stabiliva che il PEI dovesse essere redatto «congiuntamente dagli operatori sanitari individuati dalla USL e/o USSL e dal personale insegnante curricolare e di sostegno della scuola e, ove presente, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico, in collaborazione con i genitori o gli esercenti la potestà parentale dell'alunno» (art. 5 c. 2). A ciò si aggiunga quanto stabilito dal D. Lgs. n. 96/2019 (art. 9, comma 11), laddove si specifica che nel processo di redazione del PEI «è assicurata la partecipazione attiva degli studenti ai fini dell'inclusione scolastica nel rispetto del principio di autodeterminazione». Quest'ultima è una novità rilevante, che fissa nella normativa sull'inclusione scolastica uno dei principi fondamentali contenuti nella

Convenzione dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006).

### 3. Il PEI secondo il Decreto interministeriale n. 182/2020

L'art. 7 comma 2-ter del D.lgs. n. 66/2017 impegnava il MIUR, di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze, a definire «entro 60 gg. dalla data di entrata in vigore della presente disposizione», quindi entro il 12/09/2019, «il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche». Il Ministero dell'Istruzione, rinato dopo lo smembramento del MIUR, risolve l'impegno il 29 dicembre 2020, con il Decreto interministeriale n. 182. Il provvedimento era stato anticipato da una serie di dichiarazioni della Ministra Azolina, che davano per imminente la pubblicazione del modello di PEI nazionale, per cui il mondo scolastico si aspettava questa innovazione sin dall'anno scolastico 2020/2021. Il 7 settembre 2020, mentre l'attenzione era concentrata sulla riapertura in sicurezza delle scuole dopo l'esperienza di lockdown della primavera, il Ministero dell'Istruzione annunciava, con un comunicato stampa, l'imminente arrivo dei modelli di PEI «dopo un'attesa durata tre anni, dovuta a una diversa sensibilità delle precedenti gestioni politiche». Lo stesso giorno, con il parere n. 46, il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), rilevava però una serie di problematiche nei documenti forniti dal Ministero, sia di natura formale che sostanziale, e suggeriva «il differimento dell'emanazione del decreto al fine di migliorare le misure ivi contenute e attivare le

necessarie azioni di supporto».

Nel frattempo, ciò nonostante, le bozze del Decreto e dei modelli di PEI esaminati dal CSPI sono state rese pubbliche, in data 9 settembre 2020, attraverso la rivista *Orizzonte Scuola*. In quei documenti comparivano degli *omissis*, poiché i PEI nazionali dovevano avere una sorta di «sincronia interistituzionale» con il Profilo di Funzionamento, in quanto «propedeutico e necessario» al PEI, alla definizione del quale stava nel frattempo lavorando (a distanza) un'ampia commissione, costituita presso il Ministero della Salute, come disposto dall'art. 5 comma 6 del D.lgs. n. 66/2017.

Queste note di cronaca sono utili a comprendere la situazione di stallo che ne è seguita e che si è risolta, non senza elementi di criticità, il 29 dicembre 2020 con la pubblicazione del Decreto n. 182. Che si tratti di un'operazione dettata dall'urgenza politica di mantenere gli impegni presi si evince dall'art. 21 del Decreto, con il quale il Ministero si riserva di correggere i modelli di PEI appena divulgati già al termine dell'anno scolastico 2020/2021, integrandoli e/o modificandoli sulla base delle indicazioni pervenute dalle istituzioni scolastiche (che nel frattempo sono tenute a visionarli, e non alla loro adozione).

#### 3.1. I contenuti dei modelli nazionali di PEI

Il Ministero dell'Istruzione ha predisposto quattro modelli di PEI, uno per ciascun grado di scuola, che dovranno essere utilizzati da tutte le scuole italiane dall'anno scolastico

2021/22. I modelli, sostanzialmente identici tra loro, sono organizzati in 12 sezioni, per la compilazione delle quali il Ministero ha fornito delle Linee Guida (allegato B del Decreto n. 182/2020). Dalla lettura di tale documento sembrerebbe che i modelli di PEI possano essere compilati in modo flessibile, cioè vanno «considerati come un riferimento nazionale, vincolante per alcuni aspetti amministrativi e non per quelli progettuali e didattici», come raccomandato dal CSPI (parere n. 46/2020), anche per rispetto alle «molte scuole-polo per l'inclusione, CTS e CTI, (che) anche in reti interistituzionali, lavorano da parecchi anni all'elaborazione di modelli che siano via via più rispondenti alla necessità di garantire un'inclusione scolastica coerente con le raccomandazioni internazionali e i risultati delle ricerche scientifiche».

Il nucleo del PEI, che va approvato dal Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione (GLO) di norma entro il 31 di ottobre, si compone di 9 sezioni, mentre le rimanenti riguardano operazioni da svolgere alla conclusione dell'anno scolastico. Si tratta delle seguenti ulteriori sezioni: 10. Certificazione delle competenze; 11. Verifica finale/Proposte per le risorse professionali e i servizi di supporto necessari; 12. PEI redatto in via provvisoria per l'anno scolastico successivo (tale documento va redatto solo per i «nuovi iscritti» (o «neo iscritti»), ossia i bambini che entrano a scuola a settembre 2021 per la prima volta, o per gli alunni con nuova certificazione, ossia quelli che già frequentano ma nell'anno in corso 2020/2021 non erano certificati e non hanno quindi un PEI già approvato per loro).

Nel «PEI definitivo», le sezioni possono es-

sere distinte in due tipologie: alcune hanno una funzione descrittiva (1. Quadro informativo; 2. Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento; 3. Raccordo con il Progetto Individuale; 9. Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse), mentre le altre sono di tipo progettuale e sono organizzate «a blocchi»: Osservazione e Interventi sull'alunno (sezioni n. 4 e 5); Osservazione ed Interventi sul contesto (sezioni n. 6 e 7); Interventi sul percorso curricolare (sezione n. 8).

Nell'economia di questo articolo, se ne sottolineano alcuni elementi ritenuti fondamentali. Innanzitutto, l'importanza dell'osservazione per l'inclusione scolastica degli alunni e delle alunne con disabilità, che in base alle Linee Guida non deve essere generica ma «sistematica», il cui compito è «affidato a tutti i docenti della sezione e della classe» (art. 8 del Decreto n. 182/2020), e deve essere effettuata a monte della progettazione. È metodologicamente corretto, infatti, far precedere la definizione degli interventi da un processo rigoroso di osservazione, che deve concentrarsi sia sull'analisi dei bisogni e dei punti di forza dell'alunno e dell'alunna con disabilità che sull'esplorazione delle barriere e dei facilitatori presenti nel contesto di apprendimento, con particolare riferimento all'ambiente fisico e tecnologico, a quello socio-relazionale e agli atteggiamenti nei confronti dell'alunno e dell'alunna con disabilità. Lo sguardo su questo doppio focus (persona e ambiente) è quello coerente con il modello biopsicosociale dell'ICF, che anima le innovazioni introdotte con il D. Lgs. n. 66/2017. Coerentemente a tale mo-

dello va anche concepita la struttura dell'osservazione sistematica, a cui fanno cenno le Linee Guida che accompagnano i nuovi modelli di PEI.

Tra i maggiori elementi di novità dei nuovi modelli di PEI, rispetto a quelli tradizionali, si segnala quanto previsto dalla sezione n. 7, ossia la definizione di «Interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo». Nelle Linee Guida sono delineati i seguenti tipi di interventi:

1. l'introduzione di "facilitatori universali", finalizzati a modificare i contesti di apprendimento in modo che siano «accessibili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di azioni specializzate». Si vedano gli esempi alle pagg. 25 e 26 delle Linee Guida;
2. l'introduzione di "facilitatori personalizzati", come sussidi speciali, strumenti compensativi, software didattici, semplificazioni del testo, compiti di realtà etc. L'accessibilità e la fruibilità delle verifiche, specie se prevedono attività legate alla letto-scrittura, rientrano nella progettazione del contesto inclusivo (Linee Guida, p. 33);
3. la rimozione delle barriere individuate, o almeno la riduzione degli effetti negativi da esse derivanti attraverso strategie riorganizzative degli ambienti di apprendimento o attraverso l'uso di supporti compensativi.

## 4. Alcuni aspetti critici

A seguito della pubblicazione dei nuovi modelli di PEI sono emerse da più parti una serie di osservazioni di tipo critico, riguardanti sia la struttura che i contenuti del nuovo PEI. Sarebbe qui difficile riassumere tutte le diverse posizioni: ci si limiterà, pertanto, a indicarne alcune, evidenziando gli aspetti salienti e comuni.

Il cuore dei rilievi critici al nuovo PEI è rappresentato dal problema sottolineato anche dal parere espresso dal CSPI (Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione), a cui si fa riferimento sopra, laddove viene richiamata la necessità di «omogeneità e coerenza dei criteri di elaborazione di tutte quante le certificazioni e documentazioni». La questione è posta con chiarezza dalla FIRST (Federazione Italiana Rete Sostegno e Tutela), che evidenzia «il difficile raccordo tra il PEI su base ICF e la diagnosi funzionale, che resterà in vigore fino a quando non sarà adottato il profilo di funzionamento, in quanto molti domini indicati nel PEI su base ICF spesso non sono contenuti nelle diagnosi funzionali» (FIRST, 2021). La FIRST rileva inoltre il rischio che i GLO, a causa della forte criticità legata all'assenza in molti territori delle professionalità in capo all'UVM, siano costretti a elaborare il PEI su base ICF senza il necessario apporto di queste figure (FIRST, 2021).

Sulla medesima questione è intervenuta anche la SIPeS (Società italiana di Pedagogia speciale), la quale ha pubblicato un proprio documento dal titolo *Il nuovo modello nazionale di PEI. Fondamenti teorici, rilievi struttu-*

*rali e proposte di ricerca* (2021). Unitamente alle note di pregio, il documento evidenzia - così come la FIRST - i possibili problemi di compilazione del PEI in assenza di un Profilo di Funzionamento, che «ostacola una corretta connessione con il PEI e che potrebbe condurre a differenti modalità di lettura e descrizione del funzionamento della persona, con ricadute rilevanti anche sulla dimensione progettuale». Su questa criticità si allineano anche le posizioni della FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap) e del MiSos (Movimento di insegnanti di Sostegno specializzati). Le osservazioni critiche della SIPeS, inoltre, evidenziano il fatto che, per l'effettiva realizzazione di un PEI coerente con l'approccio biopsicosociale, come previsto dal D. Lgs. n. 66/2017, sarebbe stato opportuno che le Linee Guida offrissero indicazioni più precise circa «l'organizzazione e l'utilizzo degli strumenti osservativi e progettuali», al fine di «favorire reciproche interconnessioni, per tutelare l'evoluzione dei dati e delle informazioni in essi inserite».

Un ulteriore nucleo di criticità, evidenziato dal documento della SIPeS, riguarda il rischio che la pubblicazione di un modello di PEI unico nazionale, in assenza di «strumenti osservativi condivisi finalizzati a esaminare ciclicamente il contesto di vita e di apprendimento dell'alunno, per orientare l'azione degli insegnanti», non risulti sufficiente per garantire l'innalzamento della qualità della progettazione delle scuole per l'inclusione degli alunni e delle alunne con disabilità. Infatti, dal momento che le sezioni del PEI più importanti al fine della loro compilazione richiedono specifiche competenze di osservazione, l'assenza

di strumenti osservativi condivisi potrebbe dare adito al proliferare di prassi di compilazione tutt'altro che di qualità.

FIRST, SIPeS, Coordown (Coordinamento Nazionale associazioni delle persone con sindrome di Down) e CIIS (Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno) rilevano inoltre l'inadeguatezza di alcuni termini, presenti nei nuovi modelli di PEI, rispetto ai principi del modello dell'inclusione degli alunni e delle alunne con disabilità. Ci si riferisce in particolare ai seguenti: il termine "debito di funzionamento", laddove nel PEI si chiede di descrivere le difficoltà dell'alunno e le risorse necessarie a ripristinarne le condizioni di funzionamento ottimale (Linee Guida, p. 60); il termine "esonero", riferito ad alcuni interventi riguardanti il percorso curricolare (Linee Guida, p. 54). Sull'inadeguatezza del concetto di "esonero", il Coordown ha messo in evidenza come la possibilità di esonero da alcune materie possa avere come «conseguenza più immediata che il percorso diventi automaticamente differenziato» (Disabili.com, 2021).

### 4.1. Un PEI che nasce con tre gap che ora vanno recuperati

Alla luce delle varie posizioni critiche, sono sostanzialmente tre i *gap* che ancora non consentono al modello di PEI nazionale di rispondere pienamente alle attese innescate dal D. Lgs. n. 66/2017, ossia di diventare lo strumento che realizza l'inclusione scolastica secondo un modello operativo di effettiva corresponsabilità (art. 2 comma 2).

1. Il *gap* epistemologico. La concettualiz-

zazione della disabilità, a cui fanno riferimento la Legge n. 104/1992 e il DPR 24/02/1994, è diversa da quella su cui si fonda il nuovo PEI, delineato dal D. Lgs. n. 66/2017. Nell'approccio tradizionale il riferimento è rappresentato da un modello sanitario (ICIDH, OMS, 1980), mentre alla base dell'innovazione introdotta dal "decreto inclusione" vi è il paradigma biopsicosociale dell'ICF (OMS, 2001). Si tratta di modelli non sovrapponibili perché originati da matrici culturali e scientifiche differenti, così come non lo sono i documenti da essi ricavati e da utilizzare nella redazione del PEI: da un lato, la Diagnosi Funzionale/il Profilo Dinamico-Funzionale, dall'altro il Profilo di Funzionamento. L'individuazione delle modalità per superare questo ostacolo epistemologico rappresenta la prima sfida che il Ministero dovrà affrontare perché il nuovo PEI possa effettivamente rispondere al compito che il legislatore gli ha affidato.

2. Il *gap* operativo. La ricostruzione del processo che ha portato alla definizione dei modelli nazionali di PEI, riportata in sintesi nel paragrafo 3 di questo articolo, ha evidenziato uno sfasamento istituzionale: la commissione istituita presso il Ministero della Salute con il compito di elaborare le linee guida sul Profilo di Funzionamento è in ritardo rispetto ai lavori di quella che ha elaborato il PEI. Questo pone ora il problema operativo di come procedere alla redazione di un PEI, concepito secondo l'approccio biopsicosociale, in assenza di un'analisi biopsicosociale dell'alunno con disabilità. Il problema si

presenta in più d'una sezione del nuovo PEI e investe le responsabilità del GLO che, in base a quanto stabilito dal D. Lgs. n. 66/2017 (art. 7 c. 2, lettera b), durante la redazione del PEI deve avere «particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva biopsicosociale alla base della classificazione ICF dell'OMS». Le Linee Guida ministeriali, in riferimento alla sezione n. 6 del PEI "Osservazione sul contesto: barriere e facilitatori", riportano un'indicazione che evidenzia la consapevolezza del Ministero di tale "gap operativo" (p. 23): è previsto infatti un unico campo aperto, non strutturato, «che le scuole possono compilare con estrema flessibilità, tenendo conto di esigenze, conoscenze ed esperienze maturate rispetto alla prospettiva biopsicosociale alla base della classificazione ICF dell'OMS». Il punto dove tale *gap* si evidenzia in modo più critico è rappresentato dagli allegati C e C1 del PEI, la cui compilazione rinvia necessariamente al Profilo di funzionamento, e in assenza del quale si rischia di compromettere l'intera struttura su cui si regge la valutazione delle risorse al fine dell'inclusione scolastica degli alunni e delle alunne con disabilità. La modalità per superare questo *gap* richiederebbe che il GLO, al fine della redazione del PEI, possa disporre di strumenti di osservazione, su base biopsicosociale, idonei a raccogliere le necessarie informazioni per la corretta compilazione delle sezioni per cui sarebbe necessario disporre del Profilo di funzionamento.

3. Il *gap* normativo. La comparazione tra quanto definito nel D. Lgs. n. 66/2017 a proposito del PEI (art. 7) e i modelli nazionali di PEI evidenzia uno scollamento normativo. Ci si riferisce, in particolare, alle dimensioni del PEI, che avrebbero dovuto essere quelle della *relazione, socializzazione, comunicazione, interazione, orientamento e autonomie*, mentre le dimensioni definite e riportate dall'art. 8 del Decreto interministeriale 182/2020 sono divenute 10, a loro volta raggruppate in 4 differenti categorie: 1) Dimensione della Socializzazione/Interazione/Relazione; 2) Dimensione della Comunicazione/Linguaggio; 3) Dimensione dell'Autonomia/Orientamento; 4) Dimensione Cognitiva, Neuropsicologica e dell'Apprendimento. Il Ministero ha dunque introdotto dimensioni che non erano presenti nel Decreto Inclusione (la dimensione del Linguaggio, che viene unita a quella della Comunicazione, e le dimensioni Cognitiva, Neuropsicologica e dell'Apprendimento); inoltre, la dimensione delle autonomie, scritta al plurale nel Decreto, nel nuovo PEI viene riportata al singolare. È dunque evidente la non coincidenza tra quanto previsto dal D. Lgs. n. 66/2017 e ciò che è richiesto nel nuovo PEI, che non va letta solo in senso strettamente giuridico poiché riflette proprio la difficoltà di superare il *gap* epistemologico generato dall'adozione del modello biopsicosociale dell'ICF. Con queste dimensioni, il Ministero dell'Istruzione si tiene ancorato alla visione tradizionale della disabilità e nelle

Linee Guida lo ammette esplicitamente: «Nelle succitate "Dimensioni" sono ricompresi tutti i diversi aspetti registrabili in ordine alle potenzialità del soggetto, riguadagnando e aggregando, in un'ottica di sintesi, i precedenti "parametri" o "assi" già utilizzati per la redazione del PEI» (p. 19), cioè quelli della Diagnosi Funzionale.

4. L'accelerazione del processo che porterà le UVM costituite presso le ASL a produrre il Profilo di Funzionamento, in sostituzione della Diagnosi Funzionale e del Profilo Dinamico-Funzionale, solo in parte potrà superare i problemi posti da questa scelta. Sarà necessario, inoltre, che le Linee Guida per la redazione del Profilo di Funzionamento indirizzino le UVM verso la redazione di un documento che, oltre alla valenza clinica, abbia anche una valenza pedagogica, ossia contenga le necessarie indicazioni per consentire alle scuole di pianificare gli interventi educativi sulla base delle evidenze rilevate dall'analisi biopsicosociale degli alunni e delle alunne con disabilità.

## 5. Conclusioni

Per quanto sia innegabile il processo d'innovazione dell'inclusione scolastica degli alunni e delle alunne con disabilità iniziato con il D. Lgs. n. 66/2017, e proseguito con la pubblicazione dei nuovi modelli ministeriali di PEI, è altresì evidente che ci sono ancora alcuni aspetti di tale processo che vanno risolti in modo da consentire agli insegnanti

coinvolti nel GLO di assolvere con professionalità e qualità il compito a loro assegnato. Per elaborare il PEI secondo i modelli nazionali non basta la lettura dei documenti già a disposizione della scuola, cioè la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico-Funzionale, sia perché non sufficienti per reperire tutte le informazioni necessarie alla compilazione delle diverse sezioni progettuali del PEI, sia perché spesso tali documenti risultano datati e/o scritti con un linguaggio che è difficile tradurre operativamente.

La soluzione proposta dagli autori al Ministero dell'Istruzione è proprio di valorizzare l'osservazione sistematica degli alunni e delle alunne con disabilità, a partire dalla scelta delle dimensioni su cui costruire la progettazione educativa, ossia analizzandone il funzionamento in tutte le dimensioni previste dal PEI nella sezione 2 avvalendosi del supporto di griglie di osservazione su base ICF (un esempio è reperibile consultando il sito <https://www.icf-scuola.it/>). Una sperimentazione in tal senso è stata condotta dall'università di Verona, la quale ha portato anche all'ela-

borazione di un possibile modello di Profilo biopsicosociale, ad uso pedagogico, funzionale alla redazione del PEI (Pasqualotto & Lascioli, 2020), messo a disposizione gratuitamente tramite la piattaforma dell'università di Verona all'indirizzo Internet <https://www.icfapplicazioni.it/>

Sarà pertanto necessaria una revisione dei modelli di PEI, prima dell'inizio dell'anno scolastico 2020/2021, in linea con quanto previsto dall'art. 21 del Decreto interministeriale n. 182/2021. Inoltre, è opportuno che il Ministero dell'Istruzione avvii quanto prima le "misure di accompagnamento" definite con il D.D. n. 75/2021, che prevedono una diffusa formazione sul territorio nazionale, avviate con i primi webinar nazionali a maggio di quest'anno ([https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/att\\_form.html](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/att_form.html)). Diversamente, in assenza di una capillare formazione, anche il nuovo PEI - come è stato fino a oggi - potrebbe rischiare di essere vissuto come un adempimento formale e non come lo strumento attraverso cui promuovere nella scuola un'inclusione di qualità degli alunni e delle alunne con disabilità.

## Bibliografia

- Disabili.com** (2021). *Nuovo PEI. Coordown boccia il decreto: "A rischio l'inclusione degli alunni con disabilità". Analisi delle criticità.* Tratto da: <https://www.disabili.com/scuola-a-istruzione/articoli-scuola-istruzione/nuovo-pei-coordown-boccia-il-decreto-a-rischio-l-inclusione-degli-alunni-con-disabilita-analisi-delle-criticita> [Accesso 23.04.2021].
- FIRST** (2021). *Nuovo PEI, gli aspetti positivi e negativi secondo la First.* Tratto da: <https://www.orizzontescuola.it/nuovo-pei-gli-aspetti-positivi-e-negativi-secondo-la-first/> [Accesso 23.04.2021].
- Cappello, S., & Bellacicco, R.** (2021). *Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. Confronto e sintesi dei principali modelli sperimentati sul piano nazionale.* In D. Ianes, H. Demo (a cura di). *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica* (pp. 132-153). Milano: Franco Angeli.
- Chiappetta Cajola, L.** (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva.* Roma: Anicia.
- Cottini, L., & De Caris, M.** (2021). *Kit PEI su base ICF.* Firenze: GiuntiEdu.
- Cramerotti, S., Ianes, D., & Scapin, C.** (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato.* Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F.** (a cura di) (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica.* Trento: Erickson.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L.** (2018). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola.* Roma: Carocci.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L.** (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola* (Edizione aggiornata ai modelli nazionali ed.). Roma: Carocci.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L.** (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF.* Roma: Carocci.
- Pasqualotto L., & Lascioli A.** (2020). *Il profilo di funzionamento su base ICF: esiti di una sperimentazione,* in "Journal of Advanced Health Care", 2, 1, pp. 43-48.
- OMS** (1980). *ICDH. Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Disabilità e degli Handicap.* Geneve: World Health Organization.
- OMS** (2004). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione Breve.* Trento: Erickson.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A.** (2020). *Progettazione educativa individualizzata su base ICF. Dai costrutti alla pratica didattica.* Lecce: Pensa MultiMedia.
- SIPeS** (2021). *Fondamenti teorici, rilievi strutturali e proposte di ricerca.* Tratto da: <https://s-sipes.it/il-nuovo-modello-nazionale-di-pei-fondamenti-teorici-rilievi-strutturali-e-proposte-di-ricerca-a-cura-della-societa-italiana-di-pedagogia-speciale-sipes/> [Accesso 23.04.2021].

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13108

## L'Educazione civica e alla cittadinanza in provincia di Trento: l'azione di accompagnamento e monitoraggio a cura di IPRASE

### Civic and citizenship education in the province of Trento: support and monitoring action by IPRASE

Bruno Losito<sup>1</sup>

Valeria Damiani<sup>2</sup>

Tatiana Arrigoni & Simone Virdia<sup>3</sup>

#### Sintesi

Introdotta dalla delibera di Giunta Provinciale n. 1233/2020, "Educazione civica e alla cittadinanza" (ECC) si caratterizza come un insegnamento scolastico innovativo. L'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE) è stato incaricato di intraprendere azioni dedicate a fini di supporto e monitoraggio dello stesso. Nel fare ciò si è adottato un duplice approccio, quantitativo e qualitativo, combinando la raccolta e l'analisi di dati con la formazione del personale docente e il supporto alle singole scuole nella stesura di curricula e griglie valutative. Nel corso del presente articolo viene illustrata l'azione IPRASE nel suo complesso unitamente ad alcuni primi risultati.

**Parole chiave:** Educazione civica e alla cittadinanza; Accompagnamento formativo; Monitoraggio; Provincia autonoma di Trento; IPRASE.

#### Abstract

Introduced by Trento Provincial Council Resolution no. 1233/2020, "Educazione civica e alla cittadinanza" (ECC) represents an innovative school subject. In order to support and monitor its implementation, IPRASE (the Provincial Institute for Educational Research and Experimentation) has been charged with carrying out dedicated support and monitoring activities. To do so, a two-tier quantitative and qualitative approach has been adopted, combining data collection and analysis with teacher training and support for individual schools in designing curricula and assessment and evaluation criteria and tools. In this paper we present IPRASE's overall activities and illustrate some of the initial results.

**Keywords:** Civic and citizenship education; Support actions; Monitoring; Autonomous Province of Trento; IPRASE.

1. Università Roma Tre.

2. LUMSA Roma

3. Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE), [tatiana.arrigoni@iprase.tn.it](mailto:tatiana.arrigoni@iprase.tn.it)

## 1. Introduzione

A partire dal 1958, in più occasioni si è cercato di affrontare il problema di individuare obiettivi, contenuti e spazi per l'educazione civica nella scuola Italiana. Da ultimi, la legge del 20 agosto 2019 n. 92, e, a seguire, il Decreto del Ministero dell'Istruzione n. 35 del 22 giugno 2020, hanno introdotto, fornendo relative indicazioni di indirizzo, il nuovo insegnamento di *educazione civica* nel sistema di istruzione italiano, a partire dall'anno scolastico 2020-21<sup>4</sup>. La scelta effettuata dal legislatore, pur con alcune ambiguità, è stata per una collocazione delle attività inerenti a tale insegnamento a livello cross-curricolare, e per la conseguente indicazione che tali attività siano programmate, realizzate e valutate secondo un approccio interdisciplinare e in collaborazione tra insegnanti diversi, egualmente "con-titolari" del nuovo insegnamento<sup>5</sup>.

In attuazione di quanto disposto dall'articolo 3 della legge sopra citata, la Giunta della Provincia autonoma di Trento, con delibera n. 1233 del 21 agosto 2020, ha a sua volta adottato le *Linee guida per l'elaborazione dell'insegnamento trasversale dell'Educazione civica e alla cittadinanza*. Tale adozione ha inteso configurarsi come espressione di scelte specifiche a livello provinciale in un'ottica di sostanziale uniformità, pur con alcune differenziazioni, rispetto alla via tracciata a livello nazionale,

in considerazione e a rinnovamento di una consuetudine già in essere nella scuola trentina nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza. In questa prospettiva va letta la denominazione dell'insegnamento, diversa da quella nazionale per l'aggiunta dell'espressione "... e alla cittadinanza" a integrazione di "educazione civica". Alla base di tale scelta, la volontà di indicare in maniera esplicita l'opportunità di intrecciare, nel nuovo insegnamento, contenuti conoscitivi a momenti di vissuto esperienziale ed azione effettiva. Un'indicazione che, in realtà, è un ribadire disposizioni già esistenti a livello provinciale. Di fatto in Trentino i documenti di riferimento relativi alla programmazione per il primo e il secondo ciclo di istruzione (*Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio delle istituzioni scolastiche - primo ciclo; Linee guida per il secondo ciclo di istruzione*)<sup>6</sup>, alla voce "educazione alla cittadinanza" e, rispettivamente, "competenze di cittadinanza", prospettano un'azione didattica che sappia darsi obiettivi multidimensionali, afferenti contemporaneamente all'ambito cognitivo (in considerazione dello sviluppo di specifiche conoscenze e abilità), socio-emotivo (in relazione alla maturazione del senso di appartenenza a una dimensione comunitaria del vivere, allargantesi progressivamente dal locale al globale) e comportamentale (nei termini di esercizio e pratica di un agire consapevole, responsabile e trasformativo

nella relazione con sé, con gli altri, con l'ambiente)<sup>7</sup>.

Allo stesso tempo, tuttavia, le Linee guida provinciali recepiscono alcuni elementi inediti introdotti dalla legge del 20 agosto 2019 n. 92, assumendoli quali fattori di possibile rinnovamento dell'educazione alla cittadinanza anche in Provincia di Trento: la formalizzazione della stessa nei termini di un insegnamento trasversale della durata minima di 33 ore, sviluppato seguendo un percorso elaborato collegialmente dal Consiglio di Classe; il ruolo di corresponsabilità di quest'ultimo a livello di programmazione, attuazione e valutazione di tale percorso; la coordinazione delle attività riferite a "Educazione civica e alla cittadinanza" da parte di un docente specifico del Consiglio di Classe, coordinatore di ambito per lo stesso.

Perseguire lo sviluppo di competenze che consentano la "partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri"<sup>8</sup> è senz'altro un obiettivo intrinseco a ogni insegnamento e all'educazione scolastica nella sua interezza, in riferimento non solo e non tanto ai contenuti trattati, ma anche, e soprattutto, alle realtà di relazione (tra insegnante e studenti, tra studente e insegnante, tra studente e studente, tra scuola e territorio, ecc.) che ne permeano la vita nel suo complesso. Nondimeno, la Provincia autonoma di Trento ha recepito la scelta, effettuata

a livello nazionale, di un insegnamento dedicato, affidato in contitolarità al Consiglio di Classe, con l'intenzione esplicita di attivare un processo di sensibilizzazione e responsabilizzazione, a livello di docenti, studenti e società, nei confronti della missione educativa in ambito civico e di cittadinanza dell'istituzione scolastica come tale. Inoltre, in tale scelta si sono scorte potenzialità di rinnovamento didattico di carattere più generale, in continuità con percorsi già avviati nella scuola trentina. Si tratta, in particolare, di superare uno stile di insegnamento principalmente trasmissivo e frammentato, incentrato su contenuti afferenti a discipline distinte, percepite e/o presentate come reciprocamente estranee, a favore di una didattica che favorisca lo sviluppo di competenze trasversali attraverso l'apporto congiunto e sinergico, pur nella diversificazione dei ruoli, di insegnanti di aree o materie diverse e, idealmente, dell'intero Consiglio di Classe<sup>9</sup>.

Le *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica e alla cittadinanza in provincia di Trento* prevedono altresì l'attivazione da parte dell'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE), in collaborazione col Dipartimento istruzione e cultura della Provincia di Trento, di un'azione di "accompagnamento formativo del personale dirigente e docente nell'avvio del nuovo insegnamento", così come di un'attività di monitoraggio che

4. Per una visione d'insieme, strutturata secondo la messa a fuoco di momenti salienti, della storia dell'educazione civica in Italia si consideri Corradini, 2019.

5. Damiani, 2021 include una rassegna di approcci possibili all'educazione civica e alla cittadinanza a livello europeo, quali risultanti dai dati del rapporto Euridyce 2017 e dallo studio IEA ICCS 2016.

6. Cfr. <https://www.vivoscuola.it/content/download/28631/680407/file/Linee%20guida%20-%20primo%20ciclo.pdf>; <https://www.vivoscuola.it/content/download/29291/689848/version/1/file/Piani+di+studio+2+ciclo+linee+guida+2018.pdf>

7. Anche le attività promosse nell'ultimo quinquennio nella scuola trentina dal Centro per la Cooperazione Internazionale (CCI) di Trento nell'ambito dell'Educazione alla Cittadinanza Globale, in sinergia con enti istituzionali e privati operanti sul territorio, condividono il medesimo approccio multidimensionale, del resto esplicitamente indicato dalla guida pedagogica UNESCO *Global Citizenship Education: topics and learning objectives*, tradotta in italiano dallo stesso CCI (vedi <https://www.cci.tn.it/>).

8. Legge 92 del 20 agosto 2019, art. 1.

9. Si considerino i documenti citati in nota 6.

valorizzi “la partecipazione attiva delle Istituzioni scolastiche nell’individuazione dei traguardi di competenza e degli obiettivi di apprendimento sia nel primo che nel secondo ciclo di istruzione con riguardo alle specificità dei vari indirizzi di studio”. Nei paragrafi a seguire vengono presentate in dettaglio sia tale azione di accompagnamento, rivolta ai docenti del primo ciclo di istruzione e della scuola secondaria di secondo grado in servizio in provincia di Trento, sia i primi esiti del percorso di monitoraggio ad essa associato<sup>10</sup>. In via preliminare, si anticipa che anche nel realizzare questa azione, così come il monitoraggio che la accompagna, si è inteso il nuovo insegnamento come occasione di possibile rinnovamento, in particolare in riferimento ad aspetti che, pur essendone connessi, vanno oltre la didattica in senso stretto: gli assetti organizzativi delle istituzioni scolastiche, la relazione di queste ultime coi loro referenti istituzionali, i possibili approcci per un’efficace azione formativa del corpo docente a livello di sistema.

Da un lato, infatti, quale momento iniziale dell’azione di accompagnamento IPRASE, si sono sollecitate le scuole a individuare un docente *referente* per l’Educazione civica e alla cittadinanza. Si tratta di una figura preposta al coordinamento del nuovo insegnamento a livello di istituto, responsabile, tra l’altro, del coordinamento della stesura di curricoli verticali e criteri e strumenti valutativi, e della supervisione dei percorsi elaborati dai Consigli di Classe. Come tale, il referente è chiamato a operare

in stretto collegamento con gli organi incaricati del governo e del supporto del sistema scolastico trentino (Dipartimento istruzione e cultura e IPRASE, appunto), e a essere, in virtù del suo ruolo, soggetto mediatore tra le istituzioni provinciali e il corpo docente (rappresentato, in particolare, dai coordinatori di ambito dei Consigli di Classe), trovandosi in ciò confrontato con la sfida di costruire con gli uni e con gli altri, e tra gli stessi, una relazione sinergica. Dall’altra parte, sfruttando la comunicazione attivata con gli istituti scolastici per il tramite dei loro referenti di Educazione civica e alla cittadinanza, IPRASE ha inteso dar vita a un percorso di accompagnamento che potesse avere anche un carattere dialogico-maieutico. Deliberatamente non si sono voluti fornire ai docenti strumenti e istruzioni pronti all’uso, presumibilmente adatti a ogni situazione, indipendentemente dalle specificità e dai contesti. Piuttosto, messi a disposizione materiali essenziali concernenti aspetti di metodo, si è chiesto agli istituti scolastici, coordinati dai loro referenti, di prendere in carico direttamente l’opera di predisposizione di curricoli, criteri e strumenti valutativi e corrispettivi percorsi dei Consigli di Classe. I referenti, in ogni caso, sapevano di potere contare sull’affiancamento di una presenza esperta, rappresentata dal gruppo di lavoro IPRASE, pronta a fornire, su richiesta e all’occorrenza, consulenza e supporto sul caso singolo, con aggiornamenti periodici

nel corso dell’anno scolastico, in un’ottica di scambio tra insegnanti e specialisti capace di favorire lo sviluppo di un efficace lavoro di scuola e di sistema, procedente per analisi e aggiustamenti progressivi.

Come anticipato, sia dei materiali forniti ai docenti, tramite *corsi* dedicati, sia dell’azione di *affiancamento esperto* a cura di IPRASE, si dà conto nel dettaglio nei paragrafi a seguire, nei quali si illustra, inoltre, il percorso di *monitoraggio* quantitativo che si affianca all’accompagnamento formativo in corso. Si ribadisce che al momento della stesura del presente articolo sia l’implementazione del nuovo insegnamento sia i processi di accompagnamento e monitoraggio a cura di IPRASE sono ancora in corso di svolgimento. I dati a disposizione di chi scrive sono pertanto parziali e non consentono di trarre conclusioni definitive. Nondimeno offrono spunti per una riflessione su prospettive future, nell’ottica della possibile acquisizione e del progressivo consolidamento di un’identità specifica dell’insegnamento di Educazione civica e alla cittadinanza in Provincia di Trento. Tale riflessione è presentata nella sezione conclusiva del presente contributo.

## 2. Il piano di accompagnamento formativo dell’IPRASE sull’Educazione civica e alla cittadinanza (ECC)

Il piano promosso e realizzato dall’IPRASE per i docenti delle scuole trentine del primo

e del secondo ciclo prevede la realizzazione di un *corso di formazione a distanza* (FAD) asincrono erogato sulla piattaforma e-learning dell’Istituto, rivolto sia a docenti referenti sia a docenti coordinatori di Educazione civica e alla cittadinanza, e di un percorso di *affiancamento* per referenti volto a sostenere gli insegnanti nel primo anno di implementazione della nuova normativa (nazionale e provinciale) relativa all’Educazione civica e alla cittadinanza. Per l’anno scolastico 2020-2021 tale percorso di affiancamento è stato incentrato sull’analisi e sulla discussione del materiale inviato dai docenti (schede di progettazione, griglie di valutazione, documenti curricolari e organizzativi a livello di istituto ecc.), attraverso lo scambio di documenti e incontri specifici tra insegnanti e il gruppo di lavoro IPRASE.

Quale parte integrante del piano per referenti sono stati inoltre realizzati dei *webinar* (alcuni rivolti a tutti i referenti, altri differenziati per primo e secondo ciclo) di confronto e di approfondimento sui temi del corso FAD e sul lavoro svolto nelle scuole. Inoltre, un questionario di *monitoraggio*, rivolto ai referenti dell’ECC, è stato somministrato online nel mese di gennaio 2021. Un secondo questionario di monitoraggio rivolto ai docenti coordinatori dell’ECC è stato somministrato nella seconda metà del mese di aprile 2021.

I paragrafi che seguono presentano brevemente gli obiettivi generali del piano di accompagnamento formativo ECC promosso dall’IPRASE, i contenuti dei moduli in cui si articola il corso di formazione asincrono e dei webinar, la struttura del percorso di affiancamento esperto, e le caratteristiche del questionario somministrato ai referenti.

10. L’azione è frutto di un lavoro congiunto al quale hanno contribuito: Bruno Losito (Università Roma Tre), Valeria Damiani (Università LUMSA, Roma), Tatiana Arrigoni, Luciano Covi, Chiara Tamanini, Simone Virdia (referenti IPRASE), Matilde Carollo, Nicoletta Zanetti (referenti del Dipartimento istruzione e cultura della Provincia Autonoma di Trento).

## 2.1. Obiettivi del piano di accompagnamento formativo

La presentazione e l'analisi del quadro normativo di riferimento (*Linee guida* provinciali, le novità in relazione agli aspetti organizzativi, i nuclei tematici) e delle principali funzioni delle nuove figure di riferimento (il coordinatore di ambito a livello di classe e il referente d'istituto per l'insegnamento di Educazione civica e alla cittadinanza) sono stati oggetto di un primo incontro online che si è svolto nel mese di settembre 2020.

Durante tale incontro è stato avviato un percorso di riflessione aperta, che ha caratterizzato e continua a caratterizzare il piano di accompagnamento, in relazione alle modalità di intervento delle singole scuole e alle innovazioni generate dall'introduzione di questa nuova area curricolare. Non si potevano dunque non affrontare le novità dal punto di vista organizzativo, ma anche in relazione al curriculum e all'attività didattica sull'ECC (in riferimento, in particolare, alla trasversalità della nuova "materia"), a partire dall'analisi delle diverse accezioni di 'competenze di cittadinanza' (anche a confronto con alcune proposte formulate a livello internazionale - Unione Europea, Consiglio d'Europa, UNESCO, OCSE, ...), del ruolo che la scuola è chiamata a svolgere come ambiente democratico di apprendimento, della rilevanza delle esperienze di cittadinanza per gli studenti dentro e fuori la scuola.

Il piano di accompagnamento formativo è stato quindi presentato fin da subito come

uno spazio non solo di formazione ma anche di discussione aperta, soprattutto in relazione alla didattica, alla valutazione e alle implicazioni della nuova normativa per il contesto scuola nel suo complesso. Il piano è stato inteso come ricerca di equilibrio tra continuità e innovazione, tra gradualità nell'introduzione degli elementi di novità e fattibilità, tra la valorizzazione di quanto già realizzato nelle scuole (in termini sia di progetti svolti, ma anche di esperienza in materia di ECC, in relazione alla progettazione/valutazione per competenze, alla progettazione trasversale all'interno del curriculum) e la necessità di stimolare il cambiamento. Il fine ultimo è affrontare uno dei nodi che caratterizzano l'ECC a livello nazionale e internazionale e che la letteratura ha più volte messo in evidenza, ovvero il problema dello scarto tra dichiarazioni di principio e condizioni reali, tra curriculum formale e curriculum reale, tra dichiarato e agito che caratterizza questo ambito dell'educazione scolastica più di altri (Argyris & Schön, 1978; Birzea *et al.*, 2004; Eurydice, 2012; 2017; Schulz *et al.*, 2010; 2018). Dato l'ampio spettro dei campi di intervento e il carattere di riflessione aperta, il piano si caratterizza come un processo *in fieri*, che non si esaurisce con l'anno scolastico 2020/2021 in cui è stato avviato.

## 2.2. La formazione asincrona e i webinar

Il corso di formazione a distanza è composto da sei moduli<sup>11</sup> rivolti ai

coordinatori e ai referenti dell'ECC, per una durata complessiva di 12 ore di formazione asincrona. Ogni modulo prevede uno o più video di presentazione, schede base, materiali e documenti di analisi e di approfondimento, esempi di buone pratiche. Attraverso la piattaforma e-learning dell'IPRASE è stato possibile inoltre inserire una sezione "Forum" per le comunicazioni, una sezione "Materiali" con documenti integrativi ai moduli, le registrazioni dei webinar e i documenti del Dipartimento, una sezione FAQ (contenente domande scaturite dai webinar e inviate all'IPRASE per e-mail) e un glossario sulle parole chiave dell'ECC.

Oltre a un primo modulo incentrato sulle *Linee guida* per l'Educazione civica e alla cittadinanza in Provincia di Trento e sul ruolo del coordinatore di ambito e del referente di istituto, il corso è composto da un modulo sulla progettazione dell'Educazione civica e alla cittadinanza (dedicato al tema della progettazione didattica per competenze di cittadinanza), un modulo sulla scuola come ambiente democratico di apprendimento ("whole-school-approach"), uno sulle metodologie di didattica attiva per l'ECC e due moduli sulla valutazione (incentrati su temi quali la valutazione delle competenze e delle competenze di cittadinanza, le metodologie e gli strumenti valutativi, la raccolta delle evidenze e la formulazione del giudizio valutativo). Le tematiche affrontate nei moduli della formazione asincrona riprendono alcuni degli elementi cardine relativi alla progettazione e alla valutazione dei percorsi di ECC e, più in generale, alla progettazione e alla valutazione per competenze, come evidenziato dalla let-

teratura di settore.

A partire dall'analisi dei diversi approcci con cui l'educazione civica e alla cittadinanza viene realizzata nei contesti scolastici (Eurydice, 2017; Schultz *et al.*, 2018), vengono illustrate le diverse definizioni di ECC e di competenza/competenze di cittadinanza, incluse in alcuni documenti nazionali e internazionali di riferimento (MIUR, 2018; Unione Europea, 2018; Council of Europe, 2016 a; UNESCO, 2015).

Nel presentare l'approccio per competenze è stata posta particolare attenzione ad alcuni aspetti specifici, rilevanti anche per la realizzazione di percorsi di ECC, quali la natura situata della competenza, la necessità di mobilitare particolari risorse per la risoluzione di compiti-problemi, caratterizzati da diversi livelli di complessità e difficoltà. Sulla base di questo inquadramento generale, sono state analizzate le diverse implicazioni a livello didattico e valutativo dell'approccio per competenze di cittadinanza in termini di individuazione dei livelli di competenza, eventuale trasferibilità delle risorse in contesti diversi, importanza della riflessività e della meta-cognizione, necessità di considerare una pluralità di approcci didattici, che valorizzino la partecipazione attiva degli studenti (Cerini, 2019; Benadusi & Molina, 2018; OECD, 2019; Trincherò, 2012; Castoldi, 2011; Ryken & Salganik, 2007; Pellerey, 2004; Perrenoud, 2003).

Su questo ultimo aspetto è stato approfondito il metodo del dibattito, a partire anche dall'esperienza decennale da parte di diverse scuole trentine nel torneo di dibattito argomentativo "A suon di parole"

11. Il corso è stato curato dal gruppo di lavoro IPRASE, che ha anche redatto i materiali inseriti nei moduli.

(Sommaggio & Tamanini, 2020).

La progettazione di percorsi di ECC è stata analizzata seguendo la doppia direttrice del livello classe e del livello scuola, secondo l'ottica dello *whole school approach*, e ha riguardato, tra gli altri, temi quali la collaborazione con enti/istituzioni esistenti sul territorio, la valorizzazione delle esperienze di forme di impegno sociali e civiche, la costruzione di un clima di classe e di scuola democratico, coerente con i principi dell'educazione civica e alla cittadinanza (Council of Europe, 2016b; 2009; 2007).

Per quanto concerne la valutazione, sono state evidenziate le criticità insite nella valutazione delle competenze in generale e, di conseguenza, anche nell'ambito dell'insegnamento dell'educazione civica (peraltro con alcuni aspetti di maggiore complessità) quali la necessità di raccogliere evidenze relative alle diverse 'componenti' delle competenze (conoscenze, abilità, atteggiamenti, capacità riflessiva) utilizzando strumenti valutativi diversi; la condivisione a livello collegiale ma anche con gli studenti dei criteri valutativi, delle tecniche e delle procedure adottate per la rilevazione di evidenze, e delle modalità di formulazione dei giudizi di valutazione; la coerenza tra progettazione e valutazione (Castoldi, 2016; Pellerey, 2004).

In aggiunta alla parte asincrona, la formazione ha previsto la realizzazione di alcuni webinar (quattro in tutto, fino a maggio 2021) dedicati ai temi dell'organizzazione e della progettazione dell'ECC (ottobre 2020), della valutazione (su questo tema sono stati realizzati due webinar nel mese di novembre

2020, uno per le scuole del primo ciclo di istruzione e uno per la secondaria di secondo grado), e alla presentazione e condivisione di alcune esperienze che le scuole trentine hanno svolto nei primi mesi di questo anno scolastico e che sono state oggetto di analisi e discussione preliminare con il gruppo di lavoro IPRASE (anche in questo caso, gli incontri sono stati differenziati per primo e secondo ciclo e si sono svolti nel mese di febbraio 2021). Nell'incontro di febbraio sono stati inoltre presentati alcuni risultati del questionario per i referenti. L'ultimo webinar (maggio 2021) è incentrato sulla valutazione.

### 2.3. Le azioni di affiancamento e il monitoraggio

Le azioni di affiancamento e di monitoraggio hanno seguito una duplice direttrice. Da un lato, attraverso la raccolta dei materiali inviati dai docenti su richiesta del gruppo di lavoro IPRASE, è stato possibile analizzare in profondità e discutere assieme agli insegnanti (nel corso di alcuni incontri dedicati e realizzati scuola per scuola) i punti di forza, come la valorizzazione degli aspetti di continuità rispetto alle prassi già in uso, e di innovazione messi in atto da parte delle scuole, e alcuni elementi di criticità, principalmente legati alla progettazione e alla valutazione, che rimangono ad ogni modo delle questioni 'aperte' in relazione all'ECC. Dall'altro, attraverso la redazione e la somministrazione online di un questionario per i referenti, sono stati raccolti dati sulla realtà dell'attivazione dell'ECC nelle scuole

trentine in relazione alla progettazione di percorsi di ECC e all'organizzazione degli istituti nei primi mesi di implementazione della nuova normativa.

Il questionario per i referenti, in particolare, è articolato in quattro sezioni, per un totale di 28 quesiti. La prima sezione contiene domande volte a raccogliere alcune informazioni generali da parte dei rispondenti (ad esempio, istituto scolastico di appartenenza e anni di insegnamento). La seconda sezione è incentrata sugli aspetti organizzativi legati all'ECC nell'istituto di appartenenza e al ruolo del referente, in relazione sia al rapporto con i coordinatori di ambito dei Consigli di Classe sia all'azione svolta a livello di istituto. Questa sezione contiene domande relative, ad esempio, alle modalità di individuazione del referente e dei coordinatori per l'ECC e all'eventuale partecipazione a corsi di formazione. La terza sezione include domande sulle iniziative e/o progetti legati ai temi dell'ECC realizzati nell'Istituto del referente negli ultimi tre anni scolastici (mirate ad esempio a rilevare dati sul coinvolgimento di una o più aree disciplinari nei progetti o sui nuclei tematici oggetto della progettazione), mentre l'ultima sezione riguarda la progettazione dei percorsi di Educazione civica e alla cittadinanza attivati nell'anno scolastico in corso, in attuazione della nuova legge nazionale e delle *Linee Guida* provinciali, e include domande volte a rilevare per esempio la presenza di una progettazione di istituto di riferimento per i

Consigli di Classe e le metodologie didattiche previste<sup>12</sup>.

### 3. Risultati del questionario rivolto ai referenti: la progettazione dei percorsi di ECC

Il questionario somministrato nel mese di gennaio 2021 è stato rivolto a tutti i referenti per la ECC che hanno seguito il corso di formazione *blended* promosso da IPRASE. Su un totale di 103 referenti presenti al corso, hanno partecipato all'indagine 87 referenti, 58 del primo ciclo e 28 del secondo ciclo. I 58 referenti del primo ciclo rappresentano 46 istituti comprensivi diversi, mentre i 28 referenti del secondo ciclo rappresentano 23 istituti scolastici. Qui di seguito riportiamo alcuni dei risultati emersi dal questionario in merito alla progettazione dei percorsi di ECC.

Prima dell'avvio di questo nuovo insegnamento, le scuole trentine avevano già realizzato diversi progetti e iniziative legati ai temi dell'ECC. Il 93% dei referenti del primo ciclo e il 96% dei referenti del secondo ciclo hanno infatti indicato che nel loro istituto erano già presenti azioni sui temi dell'ECC prima dell'anno scolastico 2020-2021. Per quanto riguarda invece l'anno scolastico in corso (vedi Fig. 1), nonostante le difficoltà dovute alla pandemia, l'80% dei referenti, senza grandi distinzioni tra primo e secondo ciclo, ha riportato che i percorsi di ECC sono

12. Il questionario rivolto ai coordinatori mira a raccogliere dati sulla partecipazione a corsi di formazione, sui percorsi di ECC realizzati o in corso di realizzazione all'interno dei Consigli di Classe, sui criteri, le tecniche e gli strumenti utilizzati per la valutazione dei percorsi di ECC e per l'espressione dei giudizi valutativi nei Consigli di Classe. Al momento della stesura di questo articolo i risultati del questionario per i coordinatori non sono stati ancora analizzati.

stati progettati in tutti i Consigli di Classe del loro istituto. Solo il 10% nel secondo ciclo e meno del 5% nel primo ciclo ha dichiarato che solamente in alcune classi sono stati progettati percorsi di ECC.

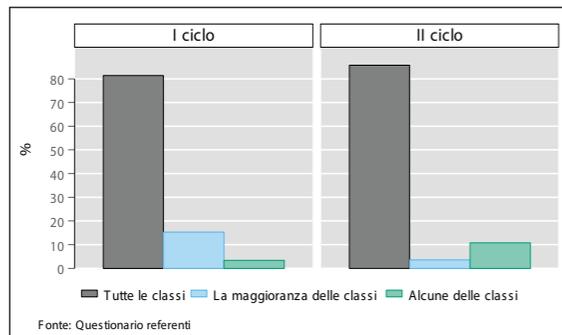


Fig. 1 - Percentuale di referenti che hanno riportato l'avvio della progettazione dei percorsi di ECC.

Un aspetto innovativo che l'insegnamento dell'ECC introduce nelle scuole trentine è la trasversalità e contitolarità, quindi la corresponsabilità educativo-didattica di tutti gli insegnanti di un Consiglio di Classe. Come illustrato in Fig. 2, quasi il 70% dei referenti nel primo ciclo ha riportato che il coinvolgimento di più discipline nella progettazione dei percorsi di ECC ha riguardato tutte o quasi tutte le classi dell'istituto. Sono molto pochi i referenti del primo ciclo che hanno riferito che il coinvolgimento di più discipline ha riguardato solo alcune classi. Leggermente più critica è la situazione nel secondo ciclo. La percentuale di referenti che riporta che tutte o quasi tutte le classi hanno progettato coinvolgendo più discipline cala di quasi venti punti percentuali rispetto al primo ciclo, mentre la percentuale di chi riporta che questo è accaduto solo

in alcune classi è superiore al 10%. Questa differenza tra primo e secondo ciclo potrebbe essere in parte legata alla maggiore facilità nella scuola primaria nell'organizzare i percorsi di ECC coinvolgendo più aree di apprendimento, essendoci meno insegnanti e meno insegnamenti da coordinare. Purtroppo, i dati a disposizione non ci permettono di distinguere tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado al fine di evidenziare eventuali differenze tra questi due ordini scolastici.

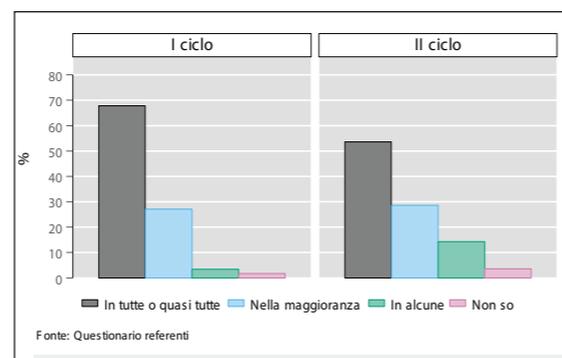


Fig. 2 - Percentuale di referenti che hanno riportato il coinvolgimento di più discipline nella progettazione dei percorsi ECC.

La Fig. 3 riporta le principali aree disciplinari coinvolte nella progettazione dei percorsi di ECC. Sono soprattutto le discipline umanistiche, le scienze naturali e le lingue straniere ad essere state coinvolte nei percorsi di ECC, riportate dalla quasi totalità dei referenti sia del primo sia del secondo ciclo. Nel secondo ciclo vengono menzionate dalla quasi totalità dei referenti anche le scienze umane. Meno coinvolte risultano essere state invece le discipline tecnico-professionali, comunque riportate da circa il 65% dei

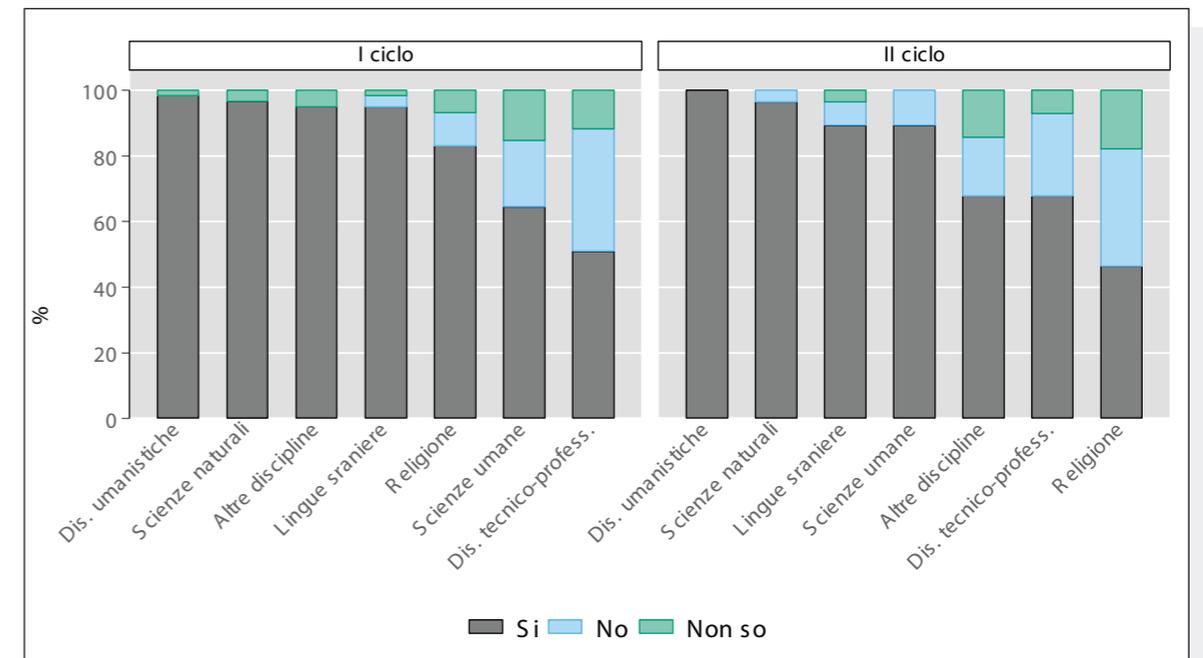


Fig. 3 - Percentuale di referenti che hanno riportato il coinvolgimento delle varie aree disciplinari nella progettazione dei percorsi di ECC.

referenti del secondo ciclo. Per capire meglio se le discipline tecnico-professionali sono state effettivamente poco coinvolte nei percorsi di ECC, bisognerebbe almeno differenziare questo risultato per tipo di scuola secondaria di secondo grado, approfondimento che non è possibile fare con i dati a nostra disposizione.

Le Figg. 4 e 5 mostrano, rispettivamente per il primo e per il secondo ciclo, il coinvolgimento dei nuclei tematici nei progetti e nelle iniziative inerenti ai temi dell'ECC già presenti nell'istituto prima dell'anno scolastico in corso ( riquadro a sinistra) e i nuclei tematici coinvolti nei percorsi di ECC progettati quest'anno scolastico ( riquadro a destra). Nello specifico si riporta la percentuale di referenti che ha indicato la presenza di attività nei vari nuclei tematici in tutti o quasi tutti, nella maggior parte, in

alcuni o in nessuno o quasi nessuno dei percorsi dei Consigli di Classe dell'istituto. Già prima dell'anno scolastico in corso tutti i nuclei tematici inerenti all'ECC erano presenti nelle scuole trentine, anche se le attività nelle varie aree tematiche coinvolgevano solo alcune classi e non l'intero istituto. In seguito all'implementazione dell'ECC è cresciuta considerevolmente la presenza delle varie aree tematiche in tutti o nella maggior parte delle azioni dei Consigli di Classe, soprattutto nel primo ciclo. Questo dato evidenzia il potenziamento delle attività inerenti all'ECC in seguito all'implementazione di questo nuovo insegnamento. Per quanto riguarda i nuclei tematici più frequenti, nel primo ciclo emergono soprattutto i seguenti temi: diritti e legalità, sviluppo sostenibile e ambiente, indicati come presenti almeno nella maggior

parte dei percorsi dei Consigli di Classe dall'80% dei referenti. Anche gli altri temi sembrano essere frequenti, con la sola eccezione del tema delle pari opportunità, dell'autonomia e dell'alfabetizzazione finanziaria, indicati come presenti almeno

nella maggior parte dei percorsi dei Consigli di Classe da meno del 20% dei referenti. I temi più comuni nel secondo ciclo sono gli stessi rispetto al primo ciclo, anche se in generale la percentuale di referenti che riporta la presenza dei vari nuclei tematici in tutti o

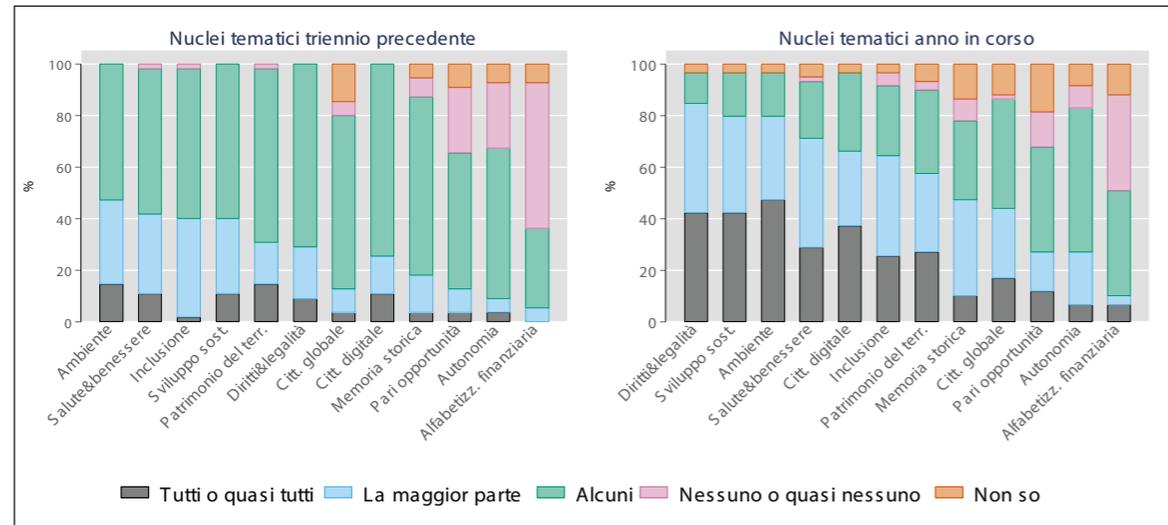


Fig. 4 - Percentuale di referenti del primo ciclo che hanno riportato il coinvolgimento dei diversi nuclei tematici nelle attività legate all'ECC prima dell'anno scolastico in corso (riquadro a sinistra) e nell'anno in corso (riquadro a destra).

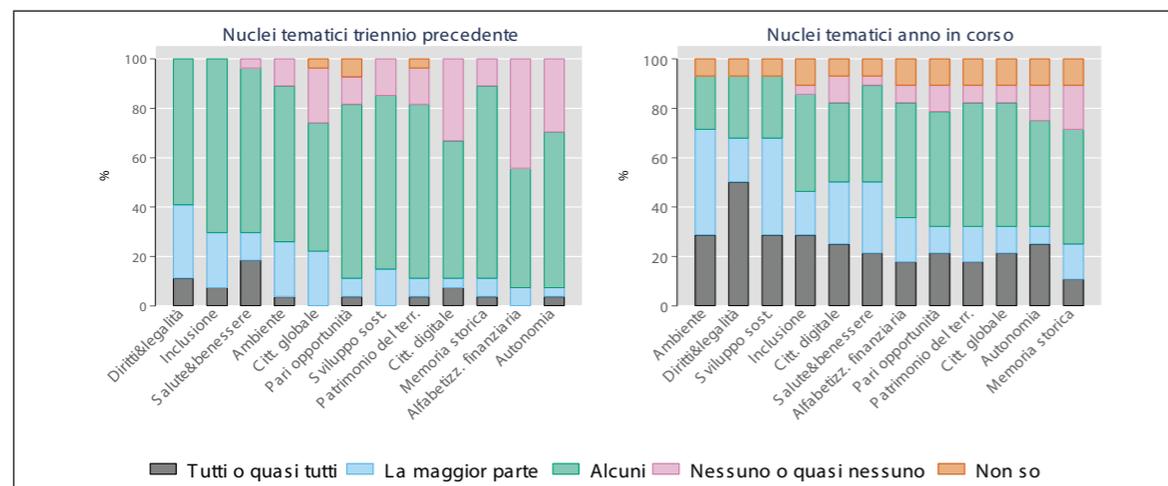


Fig. 5 - Percentuale di referenti del secondo ciclo che hanno riportato il coinvolgimento dei diversi nuclei tematici nelle attività legate all'ECC prima dell'anno scolastico in corso (riquadro a sinistra) e nell'anno in corso (riquadro a destra).

nella maggior parte dei percorsi è minore.

Come discusso poc'anzi, un obiettivo del nuovo insegnamento è quello di attivare un processo di sensibilizzazione e di responsabilizzazione nei confronti della missione educativa in ambito civico e di cittadinanza dell'istituzione scolastica. Questo processo richiede un'attenzione particolare, già a partire dalla progettazione dei percorsi di ECC, alle competenze che si vogliono sviluppare. Ai referenti è stato domandato quale fosse l'impostazione della progettazione principalmente adottata nei Consigli di Classe. Nel primo ciclo, il 60% dei referenti ha indicato che nel loro istituto i Consigli di Classe hanno impostato la progettazione partendo prevalentemente da tematiche e problemi specifici, mentre meno del 20% ha indicato che sono partiti dalle competenze. Infine, solo il 10% dei referenti del primo ciclo ha riportato che nel loro istituto la progettazione dei percorsi di ECC è partita dai contenuti disciplinari. Diversa è la situazione nel secondo ciclo dove la modalità di progettazione prevalente risulta essere quella per contenuti disciplinari, indicata dal 35% dei referenti. A seguire è stata indicata la progettazione a partire da tematiche e problemi specifici, selezionata dal 30% dei referenti. Nel secondo ciclo, circa il 10% dei referenti ha riportato che i Consigli di Classe hanno principalmente progettato a partire dalle competenze che si intendono sviluppare.

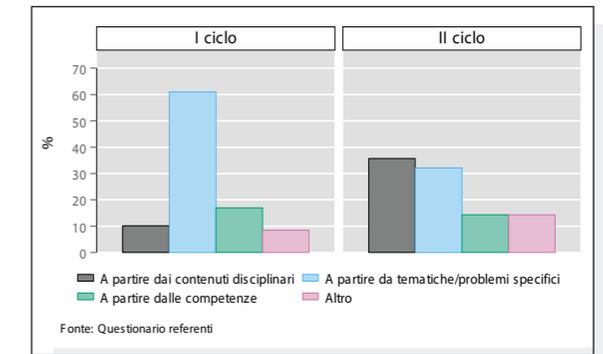


Fig. 6 - Impostazione della progettazione principalmente adottata nei Consigli di Classe.

## 4. Alcune riflessioni e alcuni problemi da affrontare

L'insieme delle attività sviluppate dall'IPRASE e le scelte metodologiche adottate si fondano su un duplice presupposto: il riconoscimento della pluralità e della ricchezza delle esperienze realizzate dalle scuole trentine nell'ambito dell'ECC già prima dell'approvazione della nuova normativa e - contemporaneamente - della necessità di introdurre progressivamente alcuni aspetti di innovazione in queste esperienze per realizzare appieno quanto da essa richiesto. Allo stesso tempo, il gruppo di lavoro ha impostato il proprio intervento a partire dalla convinzione che qualsiasi processo di innovazione, per essere efficace, avrebbe dovuto rispettare e valorizzare le esperienze condotte, farsi carico della necessità di operare secondo un approccio graduale e flessibile nell'ottica di coinvolgere le scuole e gli insegnanti in questo processo di cambiamento, valorizzandone il ruolo attivo e la crescita professionale. Questo approccio

trova anche un'ulteriore giustificazione nel riconoscimento del carattere aperto di alcune domande e di alcuni problemi posti alle scuole dalla nuova normativa. Domande e problemi per i quali non esistono soluzioni disponibili preconfezionate, ma che richiedono - piuttosto - un lavoro di riflessione e di ricerca che non può prescindere dal contributo degli insegnanti. Tanto più di fronte alla necessità di adattare le eventuali soluzioni individuate agli specifici contesti di lavoro delle scuole e dei territori e delle comunità all'interno dei quali sono inserite.

La possibilità di operare su un periodo medio-lungo, che va al di là dell'anno scolastico in corso, ha favorito un approccio di questo tipo, anche in considerazione di quanto esplicitamente previsto dalle stesse *Linee guida* nazionali. La situazione di emergenza imposta dalla pandemia non ha fatto che rafforzare la necessità di questo approccio, in relazione alle forti difficoltà di carattere organizzativo, didattico e relazionale che scuole e insegnanti si sono trovati ad affrontare.

#### 4.1. L'importanza delle esperienze pregresse nell'ambito della ECC

L'importanza delle esperienze pregresse delle scuole nell'ambito della ECC è emersa con chiarezza in questo primo anno di lavoro. Molte scuole sono partite dal consolidamento delle scelte operate nelle iniziative e nei progetti realizzati negli anni passati, introducendo progressivamente alcuni degli

elementi di innovazione prospettati dalle linee guida nazionali e provinciali. Ne sono traccia le diverse soluzioni adottate a livello di progettazione, con il coinvolgimento non solo dei Consigli di Classe, ma anche dei dipartimenti e delle commissioni di lavoro già operanti all'interno dei singoli istituti scolastici.

Nella progettazione dei nuovi percorsi di Educazione civica e alla cittadinanza hanno trovato espressione le diverse 'culture' organizzative, curricolari, didattiche che caratterizzano in modo esplicito e a volte anche implicito le diverse scuole. Secondo Schein (1985), la cultura di un'organizzazione corrisponde al livello profondo delle convinzioni di base (*basic assumptions*) e delle credenze (*beliefs*) condivise dai suoi membri, che operano a volte inconsciamente e che definiscono la prospettiva secondo cui l'organizzazione vede se stessa e l'ambiente in cui agisce (Schein, 1985). Negli incontri condotti con i referenti di alcune delle scuole questo aspetto è emerso con particolare rilevanza, così come è apparso abbastanza chiaro come l'introduzione di elementi rilevanti di innovazione didattica e curricolare (quali quelli richiesti dalla ECC) richiedano un cambiamento progressivo di queste 'culture' e il consolidarsi di convinzioni condivise all'interno di ogni singola scuola. Ad esempio, le scuole all'interno delle quali è più consolidata un'abitudine al lavoro collegiale e alla progettazione comune hanno in qualche modo 'esteso' questa modalità di lavoro all'Educazione civica e alla cittadinanza e alla richiesta di collegialità prevista per questo ambito. In questo senso va interpretata la

scelta perseguita dai referenti di molte scuole di avere impostato la progettazione dei nuovi percorsi di ECC a partire dal confronto con i colleghi, dall'analisi delle diverse prospettive, dall'individuazione di un insieme comune e condiviso di proposte. Le scuole con rapporti più consolidati con le proprie comunità e con i diversi soggetti operanti al loro interno hanno progettato e realizzato percorsi di educazione civica e alla cittadinanza che hanno teso a valorizzare tali rapporti. Per le scuole, soprattutto secondarie, nelle quali gli studenti sono stati anche in passato più coinvolti nei processi decisionali - sia a livello organizzativo, sia didattico - è stato più facile cercare di coinvolgere gli studenti nelle attività di progettazione e realizzazione dei percorsi di ECC.

Questo aiuta a capire le differenze nelle scelte operate dalle scuole e le diverse modalità adottate per definire e individuare l'ambito specifico dell'Educazione civica e alla cittadinanza in relazione agli altri ambiti curricolari. In questa attività di definizione e individuazione (alcuni insegnanti hanno parlato della necessità di 'delimitare il campo' della ECC), le scuole hanno adottato approcci diversificati. Come emerso anche dalle risposte date dai referenti al questionario, una prima differenza ha riguardato i 'punti di partenza' adottati nella progettazione dei percorsi di ECC: in alcuni casi si è partiti dalle competenze chiave individuate nelle *Raccomandazioni* dell'Unione europea (2006; 2018), in altri da problemi e tematiche specifiche individuate come rilevanti per la ECC, in altri ancora dai contenuti dei curricoli disciplinari presenti nei vari corsi di

studio (soprattutto nelle scuole secondarie di secondo grado).

Al di là di queste differenze, un elemento di consapevolezza interessante sembra emergere nel lavoro fino ad ora condotto dalle scuole: quello relativo alle 'opportunità' offerte dalla ECC per avviare e sostenere un processo di innovazione più ampio e più profondo sia a livello curricolare, sia a livello organizzativo, in riferimento al 'lavoro per competenze', al confronto e alla collaborazione tra ambiti disciplinari diversi, alle metodologie didattiche. Consapevolezza a cui in molte scuole è sembrata affiancarsi anche la convinzione della necessità che su questi aspetti si avvii un percorso di riflessione comune, di 'ricerca insieme' che consenta di trovare le soluzioni più adeguate ai problemi che questa innovazione richiede. Ne è in qualche modo manifestazione la scelta operata da diverse scuole di organizzare archivi di documentazione comuni (materiali per la progettazione, materiali didattici e per la valutazione), di sviluppare ambienti dedicati per il confronto e la discussione (*classi e archivi virtuali ad hoc*), di produrre documenti per lo sviluppo di un confronto all'interno dei Consigli di Classe e, più in generale, della scuola (analisi dei materiali prodotti da parte dei referenti e restituzione a tutti i colleghi).

#### 4.2. Alcune questioni aperte

Al di là delle diverse scelte operate e dei diversi approcci seguiti nella progettazione dei percorsi di ECC, nell'analisi dei materiali prodotti dalle scuole, così come in quella

delle risposte date dai referenti ad alcune domande del questionario ad essi rivolto, è possibile individuare alcuni aspetti su cui è necessario un approfondimento ulteriore e un confronto da sviluppare nei prossimi mesi e nel prossimo anno scolastico. Questo approfondimento riguarda in particolare i seguenti aspetti.

1. *Integrazione tra contenuti e competenze.*

Indipendentemente dal punto di partenza scelto, quasi tutte le scuole hanno individuato sia aspetti contenutistici, sia competenze o aspetti di competenze intorno alle quali costruire e realizzare i propri percorsi di ECC. Non sempre, però, risulta del tutto chiaro il rapporto tra questi contenuti e queste competenze. Si ha a volte l'impressione che si tratti di due ambiti che non riescono a interagire tra di loro, quasi che la costruzione e lo sviluppo delle competenze sia in qualche modo indipendente dai contenuti (e dai problemi) intorno ai quali si chiede agli studenti di metterle in atto. Né è sempre chiaro quale sia il contributo specifico che le varie discipline sono chiamate a dare alla costruzione e allo sviluppo delle competenze indicate. Il rischio è quello di mantenere distinte - dal punto di vista progettuale, didattico e valutativo - le conoscenze disciplinari e le competenze e di decontestualizzare entrambi gli ambiti.

2. *Rapporto tra competenze di cittadinanza, competenze chiave, soft e life skills.* Non è sempre chiaro quale siano i profili di competenze cui le scuole sembrano rifarsi nella progettazione dei percorsi di ECC. A volte sembra che l'Educazione civica e

alla cittadinanza debba farsi carico della costruzione e dello sviluppo dell'insieme delle competenze chiave (ad esempio delle otto competenze chiave individuate a livello di UE), sovrapponendo quasi il compito della ECC con quello dell'intera educazione scolastica. Altre volte, le competenze o gli aspetti di competenza indicati nella progettazione non sembrano riferirsi direttamente all'ambito della ECC, ma si collocano su un terreno più vicino a quello individuato dalle cosiddette *soft e life skills* e alle competenze relazionali.

Non sempre le competenze indicate vengono contestualizzate, rischiando - conseguentemente - di perdere una delle loro caratteristiche fondamentali, quella di essere sollecitate da problemi specifici, rispetto ai quali 'mobilitare' il proprio patrimonio di conoscenze e abilità per poterli affrontare e possibilmente risolvere (Pellerey, 2004; 2010; Perrenoud, 2003; Rychen & Salganik, 2003).

3. *Scelta delle metodologie didattiche in rapporto alle competenze.* Un ulteriore aspetto su cui sarebbe importante concentrare la riflessione futura è quello del rapporto tra metodologie didattiche e competenze che si intendono costruire. Le scuole trentine hanno una tradizione consolidata nell'uso di metodologie didattiche interattive, che sollecitano la partecipazione diretta degli studenti e la loro capacità di riflessione. Si tratta di approfondire questa esperienza in rapporto all'ambito specifico dell'Educazione civica e alla cittadinanza, valorizzando il patrimonio di competenza didattica degli

insegnanti.

4. *Valutazione.* Così come avviene per altri ambiti dell'educazione scolastica, anche nella ECC la valutazione sembra essere uno degli aspetti su cui è necessaria una riflessione particolarmente accurata. Da quanto è stato possibile riscontrare fino ad ora, anche analizzando i materiali prodotti dalle scuole e nella discussione e nel confronto con gli insegnanti, nella valutazione in ambito di Educazione civica e alla cittadinanza si riscontrano le stesse difficoltà e, in alcuni casi, le stesse ambiguità cui ci si trova di fronte nella valutazione delle competenze in generale: difficoltà a individuare criteri sufficientemente univoci di valutazione; ambiguità nell'individuazione di diversi livelli

di competenza; mancata individuazione di descrittori sufficientemente univoci e chiari delle diverse prestazioni osservabili; difficoltà a indicare con sufficiente chiarezza quali siano le 'evidenze' valutative da raccogliere, con quali tecniche e strumenti, in quali contesti; modalità di espressione dei giudizi valutativi non sempre coerenti con gli obiettivi dichiarati.

Si tratta di aspetti sui quali non esistono al momento risposte univoche e sufficientemente condivisibili. È su di essi, quindi, che sarebbe opportuno indirizzare la riflessione degli insegnanti, individuando alcuni ambiti su cui concentrare la ricerca comune, intorno alla quale far crescere e consolidare l'Educazione civica e alla cittadinanza nelle scuole trentine.

## Bibliografia

- Argyris C., & Schön, D. (1978). *Organisational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading (Mass.): Addison Wesley.
- Benadusi, L., & Molina, S. (a cura di) (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.
- Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B., & Sardoc, M. (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cerini, G. (a cura di) (2019). *Competenza è cittadinanza*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Corradini, L. (2019). L'educazione civica e la costituzione: cronistoria. In Cerini, G. (a cura di) (2019), pp. 25-38.
- Council of Europe (2016a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volume 1: context, concepts and model*. Disponibile al link: <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e>
- Council of Europe (2016b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volume 3: guidance for implementation*. Disponibile al link: <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e>

- Council of Europe** (2009). *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competence*. Disponibile al link: <https://rm.coe.int/16802f726a>
- Council of Europe** (2007). *Democratic governance of schools*. Disponibile al link: <https://rm.coe.int/democratic-governance-of-schools/16804915a4>
- Damiani, V.** (2021). L'educazione civica e alla cittadinanza in Europa. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, numero speciale/2021, pp. 29-42.
- Eurydice** (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels, Belgium: Author.
- Eurydice** (2017). *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Brussels, Belgium: Author.
- GU UE** (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 30.12.2006.
- GU UE** (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea, 4.06.2018.
- MIUR** (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Disponibile al link [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)
- OECD** (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Pellerey, M.** (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Milano: La Nuova Italia.
- Pellerey, M.** (2010). *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Perrenoud, P.** (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H.** (eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well Functioning Society*. Goettingen: Hogrefe & Huber Publishing.
- Schein, E. H.** (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B.** (2010). *ICCS 2009 international report: Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman T.** (2018). *Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sommaggio, P., & Tamanini, C.** (a cura di) (2020). *A suon di parole: il gioco del contraddittorio. Il format trentino del dibattito per l'innovazione della didattica*. Milano: Mimesis edizioni.
- Trincherò, R.** (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO** (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO Publishing.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13106

## I temi dell'educazione civica e alla cittadinanza nei corsi di italiano L2

### Civic and citizenship education issues in Italian L2 classes

Alessandro Borri<sup>1</sup>

#### Sintesi

L'educazione civica e l'educazione alla cittadinanza sono questioni attualmente al centro dell'attenzione in numerosi Paesi europei, avvertite come risorsa per difendere i valori fondamentali quali la pace, l'uguaglianza e i diritti umani e come uno dei modi per affrontare le tensioni tipiche delle democrazie multiculturali. Negli ultimi anni, purtroppo, la questione ha risentito del fatto che, nell'ambito dell'istruzione degli adulti, spesso i temi di educazione civica e alla cittadinanza sono stati assimilati ai test che molti Stati europei richiedono per misurare l'integrazione dei cittadini stranieri nel Paese di arrivo.

L'articolo invita a rivedere il ruolo dell'educazione civica e alla cittadinanza nei corsi di L2 e propone una serie di esempi concreti pensati per sviluppare conoscenze e competenze che permettano ai migranti di diventare cittadini a pieno titolo.

**Parole chiave:** Educazione civica; Educazione alla cittadinanza; Didattica; Adulti; Lingua 2.

#### Abstract

Civic education and citizenship education are issues currently at the centre of attention in many European countries, perceived as a resource for defending fundamental values such as peace, equality and human rights and as one of the ways of addressing the tension typical of multicultural democracies.

Unfortunately, in recent years, the question has been affected by the fact that in the field of adult education, civic and citizenship issues have often been equated with the tests that many European countries require to measure the integration of foreign citizens in the country of arrival.

The article invites the reader to review the role of civic and citizenship education in L2 courses and proposes a series of concrete examples designed to develop knowledge and skills allowing migrants to become full citizens.

**Keywords:** Civic education; Citizenship education; Teaching; Adults; L2.

1. Cpia Montagna - Castel di Casio, [alexandros@cpiamontagna.it](mailto:alexandros@cpiamontagna.it)

## 1. L'italiano L2 in contesto migratorio

Quali lingue parlano gli stranieri che vivono in Italia? A questo interrogativo rispondono i dati del Ministero dell'Interno e dell'Istituto Nazionale di Statistica con un rapporto sulle diversità linguistiche dei nuovi italiani.

Il 1° gennaio 2020 risultano regolarmente residenti nel nostro Paese circa 5,4 milioni di stranieri (pari all'8,9% della popolazione), di cui circa 3,8 milioni provenienti da 196 Paesi non comunitari, con presenza quasi analoga di uomini e di donne. Sono più di 130 le lingue parlate dagli immigrati, con notevoli differenze nel comportamento linguistico. Le indagini dell'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT, 2015 e 2020) rivelano un dato interessante: gli stranieri che dichiarano l'italiano come propria lingua madre sono oltre 160.000, pari al 4,5% della popolazione immigrata. Si tratta in generale di persone nate in Italia oppure giunte nel nostro Paese prima dei 6 anni di età e prevalentemente di età compresa tra i 6 e i 19 anni. Come emerge dai rapporti, i cittadini stranieri che hanno indicato l'italiano come lingua madre sono soprattutto albanesi (16,8%), marocchini (12,1%) e rumeni (11,1%), comunità in cui è maggiore la presenza di seconde generazioni di immigrati. Le ricerche ISTAT mettono in luce che l'italiano è parlato in famiglia dal 38,5% degli stranieri, anche se sembra permanere un modello di interazione linguistica asimmetrica nel quale i genitori, e in particolare i padri, si rivolgono ai figli nella L1 e i secondi rispondono in italiano. L'indagine ISTAT del 2015 rileva inoltre che il 60,1% degli

intervistati dichiara di non avere difficoltà nella comprensione della L2, il 61,4% di riuscire a esprimersi, il 47,2% di non avere impedimenti a leggere in italiano, il 37,7% a scrivere. Tuttavia, più della metà dei cittadini stranieri entrati in Italia da adulti manifesta difficoltà sia a comprendere che a scrivere l'italiano, con grandi variazioni in relazione alla provenienza e alle caratteristiche della lingua di origine; la distanza tipologica della lingua madre da quella di acquisizione agisce, infatti, sulle competenze linguistiche (Chini, 2009).

A fronte di questa situazione complessa ed eterogenea, solo il 17,2% degli stranieri maggiorenni ha frequentato o frequenta un corso di italiano L2. Spesso la partecipazione ad attività formative è associata al grado di istruzione: tra i laureati, il 28,6% ha seguito un corso, contro il 13,4% tra quanti non hanno nessun titolo di studio. I dati forniti sembrano confermare che l'immigrato adulto acquisisce la lingua italiana perlopiù in ambienti non formali piuttosto che in attività formative, attraverso le interazioni con i parlanti nativi o con l'esposizione ai testi scritti, facendo ricorso a diverse lingue (lingua italiana, lingua di origine, repertori linguistici di scambio) e in relazione a molteplici fattori: i domini e le situazioni affrontate, le strategie individuali di inserimento, i diversi contesti e gli interlocutori della comunicazione, evidenziando così situazioni di plurilinguismo (Minuz et al., 2016).

Il quadro diventa più articolato se a questi vengono aggiunti i dati relativi a profughi, rifugiati e richiedenti asilo, il cui numero è stato in costante aumento soprattutto nel triennio 2015-2017, a causa del clima di incertezza

socio-politica che ha riguardato ampie zone dell'Africa sub sahariana e del Nord e del Vicino Oriente (ISTAT, 2019). Sembra quindi comprovato anche per l'Italia il carattere di super-diversità, termine coniato per descrivere la complessità delle identità e delle interazioni nelle società contemporanee (Vertovec, 2006; 2007). Le diversità etniche, sociali, economiche, di status giuridico, ma anche di stili di vita, atteggiamenti e comportamenti sono, infatti, i tratti distintivi delle recenti realtà migratorie (Tasan-Kok et al., 2014).

L'eterogeneità degli apprendenti di italiano L2, in base a background educativo e sociale, a differenti situazioni sociolinguistiche e a percorsi di appropriazione dell'italiano, fa quindi emergere una pluralità di bisogni educativi e formativi a cui l'insegnamento deve rispondere in modo specifico e con sempre maggiore consapevolezza. Si rende così necessario realizzare programmi di educazione linguistica basati sui bisogni effettivi dei migranti, per consentire loro di uscire dalle sacche della vulnerabilità e dell'isolamento (Rocca, 2020), di sviluppare un ventaglio di competenze critiche (Hall, 2000), di acquisire le competenze necessarie a esercitare i propri diritti e i propri doveri e a partecipare attivamente alla vita democratica della società.

## 2. L'educazione civica e alla cittadinanza nelle politiche linguistiche italiane

L'educazione civica e l'educazione alla cittadinanza sono questioni attualmente

al centro dell'attenzione in numerosi Paesi europei, avvertite come risposta alla minaccia crescente nei confronti di valori fondamentali quali la pace, l'uguaglianza e i diritti umani (Commissione europea, 2015) e come uno dei modi per affrontare le tensioni tipiche delle democrazie multiculturali, tra l'esigenza di coesione e unità nazionale e la necessità di integrare le diverse comunità culturali all'interno dello stato-nazione (Osler, 2009; Pagé, 1996).

Il confine fra i termini educazione civica ed educazione alla cittadinanza non è perfettamente chiaro e in alcuni casi vengono proposti come sinonimi. Il primo afferisce alle conoscenze sulla Costituzione, sull'ordinamento dello Stato, sulle istituzioni politiche di un Paese, e quindi pare avere un campo di azione circoscritto; il secondo, invece, molto più ampio, punta allo sviluppo di ulteriori competenze, come la responsabilità sociale e le capacità necessarie per garantire rapporti interpersonali efficaci, nonché uno sviluppo personale compiuto.

L'indagine Eurydice del 2017 rileva che l'educazione civica e alla cittadinanza fanno ormai parte integrante dei curricula nazionali dell'istruzione generale in tutti i Paesi; inoltre conferma che tali discipline rappresentano molto più del semplice insegnamento della struttura costituzionale e delle istituzioni politiche di un Paese. L'analisi dei curricula evidenzia, infatti, la presenza di finalità ambiziose: favorire un'interazione efficace e costruttiva fra gli individui in un'ottica plurale e contribuire alla profonda formazione di cittadini responsabili, consapevoli e attivi (Eurydice, 2017).

La recente reintroduzione dell'educazione civica e alla cittadinanza all'interno dei curricula scolastici italiani ne amplia il valore semantico, promuovendo «comportamenti improntati a una cittadinanza consapevole, non solo dei diritti, dei doveri e delle regole di convivenza, ma anche delle sfide del presente e dell'immediato futuro»<sup>2</sup>.

I grandi cambiamenti globali degli ultimi decenni e l'intensificarsi delle relazioni sociali, interetniche e interculturali, chiamano in causa anche tutte le istituzioni che sono coinvolte nei corsi di integrazione linguistica e sociale a cittadini stranieri adulti. Tale esigenza è avvertita ancora più forte a seguito della richiesta, da parte di molti Stati europei, non solo di requisiti linguistici, ma anche di conoscenza della cultura civica (KoS)<sup>3</sup> per l'ingresso, la permanenza e la cittadinanza (Extramiana et al., 2014; Rocca et al., 2020). L'indagine condotta dal Consiglio d'Europa nel 2018 attesta, infatti, che 34 Stati europei su 41 (l'83%), compresa l'Italia, impongono test obbligatori rivolti a cittadini stranieri.

In Italia il percorso che ha portato a definire meglio le politiche sull'accertamento di competenze linguistico-culturali è stato lungo, non privo di incertezze e ha risentito altresì del «mutato atteggiamento del Legislatore in termini di giurisprudenza migratoria» (Machetti & Rocca, 2017). Test di conoscenza della lingua e dei contenuti di

cultura civica e vita civile sono richiesti sia per il rinnovo del permesso di soggiorno che per l'ottenimento della Carta CE (Permesso di Soggiorno per Soggiornanti di Lungo Periodo) e, recentemente, anche per la cittadinanza. Dal punto di vista dell'accertamento linguistico, il Decreto Ministeriale del 4 giugno 2010 richiede per il rilascio della Carta CE la conoscenza dell'Italiano L2 a un livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue attraverso un test che verifica le abilità di ascolto, di lettura e comprensione, di produzione e interazione scritta. In alternativa, l'immigrato può produrre l'attestazione conseguita seguendo un corso di livello A2 presso un Centro Provinciale di Istruzione per Adulti (CPIA). Il successivo Decreto del Presidente della Repubblica 179/2011 disciplina l'Accordo di Integrazione tra lo Stato italiano e il cittadino straniero, necessario per il rinnovo del permesso di soggiorno temporaneo, e stabilisce, fra i requisiti imprescindibili, una conoscenza della lingua italiana a livello A2 orale, oppure il superamento di un test di lingua italiana, cultura civica e vita civile in Italia attraverso una prova, che apposite Linee guida<sup>4</sup> prevedono di tipo orale. Infine, il Decreto Legge n. 113 del 4 ottobre 2018 prevede, anche per il nostro Paese, che la concessione della cittadinanza sia subordinata al possesso, da parte del

richiedente, di una conoscenza della lingua italiana almeno ad un livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle Lingue<sup>5</sup>.

Nonostante l'indubbia valenza della lingua, è ormai da tempo messo in discussione l'assunto secondo cui padroneggiare una competenza linguistico-culturale sia l'unica garanzia di effettiva integrazione (Beacco et al., 2014). I detrattori del language testing ritengono che la politica dei test non sia lo strumento adatto a valutare il grado di integrazione di un individuo all'interno di una società (Shohamy, 2001; 2007; Regalia et al., 2020) e rischi di diventare strumento di esclusione di determinati gruppi sociali (Shohamy, 2001; Mar-Molinero & Stevenson, 2009; Pochon-Berger & Lenz, 2014). Soprattutto gli adulti con scarso capitale formativo, in particolare analfabeti e scarsamente scolarizzati, sono negativamente esposti alla politica dei requisiti linguistici obbligatori che comunque, per la loro intrinseca strutturazione, non possono essere un indicatore del livello di integrazione (Assemblea Parlamentare Europea, 2013).

Anche alla luce di questa nuova impostazione critica, nella classe di italiano L2 diventa necessario ri-definire e ri-collocare l'insegnamento della lingua, dell'educazione civica e dell'educazione alla cittadinanza, proponendo nuove attività e percorsi, capaci di contribuire fattivamente all'integrazione e basati sui «bisogni effettivi dei migranti, piuttosto che su una

programmazione didattica riduzionistica e appiattita sulla legge, in quanto troppo focalizzata sui livelli previsti come requisiti target» (Rocca, 2020).

### 3. Avvicinarsi ai testi complessi per affrontare i temi dell'educazione civica e alla cittadinanza. Alcune esemplificazioni

A prescindere dagli obblighi di certificazione, le questioni di educazione civica e di cittadinanza sono prioritarie, perché «nelle interazioni si costruiscono, ristrutturano e ricostruiscono anche le identità culturali» (Minuz, 2014).

Imparare una lingua implica non solo dimensioni prettamente lessicali, grammaticali, sintattiche e legate alle funzioni comunicative, ma anche aspetti pragmatici e culturali ed è su questi ultimi, in particolare, che si gioca l'integrazione.

Come ricorda Minuz, molto spesso donne e uomini immigrati, impegnati in attività formative di apprendimento linguistico, si trovano a «interagire in italiano in situazioni che, per molto tempo e in molti casi, esorbitano le loro effettive capacità linguistico-comunicative e che possono risultare opache per la difficoltà di coglierne i contenuti e le cornici culturali» (Minuz, 2014).

Sembra quindi difficile conciliare le conoscenze e le competenze previste

2. Le Linee Guida, adottate in applicazione della legge 20 agosto 2019, n. 92 recante "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica", si sviluppano attorno a tre nuclei concettuali: 1. Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà; 2. Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio; 3. Cittadinanza digitale.

3. L'acronimo KoS, Knowledge of Society, è utilizzato dalla comunità scientifica per indicare i percorsi e i test che valutano la conoscenza civica.

4. Linee Guida (ai sensi dell'art. 5, comma 4 dell'Accordo Quadro Ministero dell'Interno - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 7 Agosto 2012). Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia (artt. 5 e 6, D.P.R. 179/2011).

5. Circolare Ministeriale n. 666 del 25/01/2019 recante Decreto legge 4 ottobre 2018, n.113, convertito in legge, con modificazioni, dall'art.1, comma 2 legge 1 dicembre 2018, n.132. Modifiche in materia di cittadinanza.

per l'educazione civica e la vita civile in Italia con i saper-fare previsti dal livello A2, dove i contenuti di educazione civica rientrano se non con debite operazioni di facilitazione, accompagnamento e adeguamento (Machetti & Rocca, 2017). Basta dare una rapida occhiata all'elenco delle conoscenze indicate dalle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento<sup>6</sup> e alle più recenti Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica<sup>7</sup>, che spaziano dai concetti di democrazia e libertà, alla giustizia e alla solidarietà sociale, dalla progressività contributiva fino alla tutela dell'ambiente, per comprenderne la complessità, l'alto grado di astrazione e, in genere, la difficoltà di inserire l'insegnamento di tali tematiche nei percorsi di livello A2, dove l'apprendente «riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza, a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali, a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati» (Consiglio d'Europa, 2001).

È in questa nuova ridefinizione che si collocano alcune proposte didattiche finalizzate a rendere fruibili nozioni che, nella loro struttura testuale e concettuale, potrebbero risultare di difficile comprensione<sup>8</sup>. Gli esempi riportati nel presente contributo, tratti dal manuale Italia in mano. La cultura

civica per l'Accordo di Integrazione di Bentini e Borri, (2015, 2021), rimandano a un filone di studi e di esemplificazioni pratiche che propongono tecniche mirate a rendere accessibili temi altamente complessi e astratti per coloro che non abbiano un livello di competenza linguistica consolidata, attraverso azioni di avvicinamento a testi e attività funzionali al raggiungimento di obiettivi linguistici definiti (Piemontese, 1996; Amoroso, 2010). Il manuale si pone l'obiettivo di favorire il processo di integrazione degli stranieri in Italia mediante la conoscenza di temi quali la Costituzione, i diritti e doveri dei cittadini e la vita civile italiana, con particolare riferimento ai settori della sanità, della scuola, del lavoro, dei servizi sociali e degli obblighi fiscali. Ogni unità di argomento ha una struttura ricorsiva, che da una fase di apertura passa all'incontro con i testi (scritti, orali, iconici) e poi al loro reimpiego (Balboni & Mezzadri, 2014). La sezione "Entriamo in discorso" elicitava le conoscenze degli studenti e introduce, attraverso la tecnica del brainstorming, il tema e le parole chiave, con riferimenti alle esperienze pregresse e ai Paesi di provenienza. Questa fase di prelettura ha gli obiettivi di far socializzare i saperi condivisi, fornire i significati delle parole chiave e del lessico specifico, sollecitare previsioni sull'orizzonte di senso che seguirà, stimolare la conoscenza di ambiti non padroneggiati e motivare quindi alla lettura. La sezione "In azione" prevede invece l'incontro con i testi di varia tipologia (testi regolativi in primis),

seguiti da differenti attività lessicali e di comprensione, che favoriscono la discussione in plenaria. In generale, l'organizzazione testuale contempla la distribuzione del carico informativo in unità testuali più piccole e facilita i collegamenti fra le diverse parti. I testi oggetto di studio usano una lingua che tende a sciogliere le complessità tipiche del linguaggio tecnico e disciplinare, attraverso l'uso di perifrasi, la spiegazione dei termini più complessi (incisi, glossari), la ridondanza dei nomi, il ricorso a una sintassi equilibrata tra le strutture frasali e il carico informativo. A livello morfologico sono adottate alcune strategie facilitanti, anche se la specificità del contesto scolastico, a cui il materiale è indirizzato, impone una variazione rispetto all'ordine di acquisizione che si verifica di solito in contesto naturale (Amoroso, 2010). Alcuni elementi, come la forma passiva con l'ausiliare essere, per esempio, sono anticipati e guidati perché ricorrenti con una certa frequenza nei contesti di studio (Mezzadri, 2011). Ripetuti sono i riferimenti alla lingua madre: il ricorso alla L1 per termini di significato univoco è utile per trovare immediatamente il referente e facilitare la memorizzazione. In generale, le proposte di studio mirano a marcare un approccio attivo alla lettura del testo (D'Annunzio, 2014), sia in termini di abilità metalinguistiche (ad esempio, i segnali che marcano i passaggi da un argomento a un altro, la morfologia derivazionale) che strategiche (individuare le informazioni necessarie e quelle secondarie, facilitare la comprensione delle consegne). Infine, la sezione "Laboratorio" prevede una revisione dei temi trattati con un loro

reimpiego, in situazioni e in compiti di realtà.

L'esempio di seguito proposto, per il livello A2, è tratto dall'unità dedicata al lavoro, in cui le tematiche relative ai diversi tipi di contratto, al lavoro nero e alla retribuzione vengono fatte emergere in testi espressivi, nei quali i protagonisti ricostruiscono la propria biografia formativa e professionale.

Mettere in primo piano temi concreti e vicini agli specifici bisogni linguistici degli studenti (Balboni & Mezzadri, 2014) è in linea con le indicazioni dell'Educazione degli Adulti, che ritiene particolarmente efficace un tipo di insegnamento che si radica alle pratiche discorsive e testuali degli apprendenti (Minuz *et al.*, 2014).

### Entriamo in discorso



Hai un contratto di lavoro a tempo determinato o indeterminato? Hai un lavoro stabile o precario? Lavori in regola?

### In azione

**B** Leggi la storia di Amica Irmaal e poi completa la tabella.

Mi chiamo Amica Irmaal. Sono nata in Mozambico, vivo in Italia da più di trent'anni e ora ho la cittadinanza italiana. Sono sposata con un italiano e ho quattro figlie, di cui una vive in Inghilterra. Quando sono arrivata in Italia, nel 1984, sono andata a vivere in un paesino in provincia di Varese dove ero l'unica persona di colore. In Italia ho fatto tanti lavori precari con contratti a tempo determinato, tutti a breve termine: ho lavorato come operata in una piccola impresa, ho fatto la commessa in un negozio e poi ho fatto la pulella per varie cooperative. Dopo qualche anno ho fatto un corso della Regione Lombardia per l'assistenza agli anziani. Dopo un anno di corso ho ottenuto il diploma di ASA, cioè assistente socio-assistenziale, che mi ha permesso di lavorare nelle case di riposo. Dopo due anni di lavoro, ho ripreso a studiare e mi sono diplomata come OSS, cioè operatore socio-sanitario. Ora ho un contratto di lavoro a tempo indeterminato.

NOME	PAESE DI ORIGINE	LAVORI SVOLTI NEL PASSATO	LAVORO ATTUALE
-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----

TIPO DI CONTRATTO	TIPO DI CONTRATTO
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

6. MIUR (2015), CPIA. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (art. 11, comma 10, DPR 263/2012).  
7. MIUR (2020), Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica.  
8. Bosc F. (2015), *Presentazione*, in Bentini L. Borri A., *L'Italia in mano, La cultura civica per l'Accordo di Integrazione*, Loescher, Torino.

**10**  **Leggi la storia di Sunny e poi completa la tabella.**  
Mi chiamo Sunny Lalit. Faccio il **magazziniere**. Lavoro **nove o dieci ore al giorno** da lunedì a sabato e cinque ore la domenica mattina, per tre euro l'ora. Il mio datore di lavoro mi dovrebbe pagare circa 700 euro al mese. Negli ultimi sette mesi, però, mi ha dato solo 100 euro al mese per le spese. Io contavo di mandare 500 euro ogni mese a mio padre in **India**, ma per ora non posso. Non ho un contratto ma lavoro **in nero**, quindi non posso andare via perché perderei il denaro e il lavoro. Non posso nemmeno andare alla Polizia per denunciarlo perché non ho documenti. Posso solo aspettare di essere pagato.

NOME	PAESE DI ORIGINE	LAVORO ATTUALE
ORE DI LAVORO AL GIORNO		
TIPO DI CONTRATTO		
RETRIBUZIONE		



**11**  **Leggi il testo.**  
**In regola o in nero?**  
Quando un datore di lavoro assume un lavoratore, deve sempre metterlo **in regola**, stipulando con lui un contratto di lavoro.  
Quando una persona lavora senza aver firmato un contratto di lavoro, si dice che lavora **in nero**. Chi lavora in nero non ha diritti, non ha un'assicurazione contro le malattie e gli infortuni né può sperare nella pensione quando smetterà di lavorare. Lavorare in nero è pericoloso, ed è anche contro la legge.  
Esistono molti tipi di contratto di lavoro: i più diffusi sono il contratto a tempo indeterminato e il contratto a tempo determinato.  
Il **contratto a tempo indeterminato** non ha un termine, quindi assicura un lavoro fisso e regolare.  
Il **contratto a tempo determinato**, invece, ha un termine (la durata massima di questo contratto è di 36 mesi).

**12**  **Collega ogni personaggio, di cui hai letto la storia negli esercizi precedenti, con il tipo di contratto o la situazione lavorativa attuale.**



a. Amilca      b. Jalaly      c. Sunny

1.  lavoro autonomo      2.  lavoro nero      3.  contratto a tempo indeterminato

## 4. Ripensare l'educazione civica e alla cittadinanza nella classe di L2 e tradurla nella pratica glottodidattica

È la presenza stessa, ormai consolidata, di una società multietnica e multiculturale all'interno della classe di italiano L2 ad allargare il concetto di educazione civica. Lo anticipano, anche se non lo definiscono in tutta la loro valenza, le *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, laddove, nella declinazione dei risultati di apprendimento in competenze, conoscenze e abilità nei corsi A2, invitano le istituzioni formative a tenere presenti «gli aspetti relativi ai contesti di vita sociali, culturali e lavorativi, nonché quelli relativi a Cittadinanza e Costituzione»<sup>9</sup>. È perciò auspicabile andare oltre l'idea di «introiettare norme e comportamenti stabiliti rigidamente altrove» (Riccardi, 2012) o di puntare su «imposte assimilazioni di norme e valori» (McNamara & Roever, 2006), come talvolta viene intesa l'educazione civica soprattutto nei documenti legati ai test, e accettare la sfida di un'educazione alla cittadinanza proposta in chiave interculturale (Avellini & Pugliese, 2009) e cosmopolita, che contempli il presupposto che ognuno è portatore di identità multiple (Osler & Starkey, 2003; Osler, 2010).

La classe di italiano L2 può essere così un luogo dove «si aprono possibilità di scambio, di comunicazione, di valori, di incontro di storie e culture» (Riccardi, 2012). Peraltro,

la conoscenza degli aspetti socio-culturali risulta funzionale alle attività linguistiche proposte nei corsi di italiano, poiché permette di affrontare argomenti specifici legati al mondo del lavoro e ad aspetti pratici della vita dei cittadini adulti immigrati. L'insegnamento è qui da intendere quindi nel binomio di «lingua-cultura», cioè nello sviluppo di quella che Ciliberti chiama «competenza plurale, di natura composita», che affianca alla competenza linguistica anche competenze cognitive, metacognitive e di consapevolezza nei confronti dei sistemi di conoscenza che riguardano atteggiamenti e valori, impliciti e spesso «sottesi alla produzione linguistica e in buona misura condivisi dalla comunità stessa» (Ciliberti, 2012). La classe si presenta come il paradigma della realtà, un luogo dove si concretizzano l'incontro e la coesistenza tra la cultura della L1 e quella della L2 (Pallotti, 1999; Vedovelli, 2002; Ciliberti, 2012; Minuz & Pugliese, 2012). È nell'interazione tra nativi e non nativi che si può giungere a una prospettiva interculturale, che permetta all'apprendente di mediare e negoziare tra mondi e culture diverse (Osler, 2016; Zudic, 2012), per favorire «l'incontro tra differenze» (Dal Fiume, 2000).

Per realizzare tali obiettivi è necessario quindi allargare la visuale attorno al concetto di cittadinanza, che non può essere circoscritto al solo status giuridico o alla conoscenza sterile di norme ed istituzioni, ma che deve essere percepito in senso lato come «sentimento» di appartenenza a una data comunità e come «pratica» (Osler, 2009). Il processo di costruzione di società, in cui persone di diversa provenienza possono

vivere insieme e comprendersi a vicenda, rende esplicito lo scopo dell'insegnamento in contesti multiculturali: il senso di appartenenza si rafforza praticando la cittadinanza e facendo esperienze concrete di impegno e condivisione, che possono essere introdotte e affrontate in classe.

Ripensare alla cittadinanza come condizione giuridica, sentimento e pratica richiede «particolari forme di educazione», specie nella classe di italiano L2. Lavorare su compiti (task), su uscite nel territorio per prendere contatto con le istituzioni, con il loro funzionamento e con l'impatto che hanno sulla vita dei cittadini, oppure immaginare e progettare attività che implicino un ruolo attivo da parte dello studente, sono alcune delle proposte di seguito esemplificate. Il fine di tutte è quello di rendere più reale lo studio dei contenuti di educazione civica, di far comprendere i benefici e le opportunità insite in un sistema di regole e procedure, di comprenderne le radici culturali che sottendono ai diversi sistemi sociali (Colombo & Sarfatti, 2011).

Le attività di seguito riportate, tratte dal manuale *Pari e Dispari B1* di Borri, Caon, Minuz e Tonioli, (2020), sono state pensate per classi con un livello di conoscenza e uso della lingua italiana di livello B1 e sono finalizzate a rendere gli studenti più consapevoli dei problemi della città e a immaginare possibili soluzioni e proposte migliorative. Nella prima attività l'input del lavoro è dato da un questionario: si tratta di una tecnica di urbanistica partecipata, che fa emergere in modo indiretto paure, speranze e aspettative di

9. MIUR (2015), CPIA. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (art. 11, comma 10, DPR 263/2012).

ognuno relativamente al tema della città. I dati del questionario vengono poi raccolti e diventano oggetto di una discussione collettiva all'interno della classe, che è invitata a proporre possibili soluzioni ai problemi emersi. Alla base delle attività c'è il richiamo alla metodologia del *debate*, cioè al confronto fra studenti che sostengono o controbattono a un'affermazione o a un argomento. Si tratta di una metodologia che, già a un livello B1, permette agli studenti di interagire, di esprimere in modo efficace e appropriato il proprio punto di vista, di migliorare le proprie abilità dialettiche, logiche e oratorie, di maturare

un senso di appartenenza alla comunità (Giangrande, 2019).

Molte delle questioni trattate nei percorsi di educazione civica e alla cittadinanza, che implicano credenze, opinioni, valori tipici di una cultura, possono essere oggetto di fraintendimento, interpretazioni errate o fuorvianti, che solo la pratica della comunicazione interculturale può aiutare a risolvere (Council of Europe, 2017). Diverse tematiche (come ad esempio i temi dei diritti fondamentali della persona, la parità dei generi, la tutela delle minoranze etniche e linguistiche) sono, infatti, altamente divisive, possono generare forme di conflittualità,

### QUESTIONARIO SULLA TUA CITTÀ - P. 105

B1-B1+ • INDIVIDUALE • SCRIVERE

*Nota per l'insegnante:* questa è una tecnica di urbanistica partecipata molto frequente e creativa, che fa emergere in modo indiretto paure e speranze di ognuno, relative alla propria città.

**Scheda - Questionario sulla tua città**

**Quali sono i tre maggiori problemi della tua città?**

- Centro (decoro)
- Efficienza del Comune
- La città di notte
- Immigrazione
- Iniziative culturali
- Inquinamento
- Manutenzione strade
- Periferie (decoro)
- Piste ciclabili
- Politiche giovanili
- Scuole, asili
- Servizi sociali (anziani, case popolari...)
- Sicurezza per i cittadini (criminalità, abusivismo)
- Traffico e viabilità
- Trasporti pubblici
- Verde pubblico (giardini, parchi)
- Vigili urbani

### Un questionario per la città

**40**  L'insegnante distribuisce un questionario a ciascuno studente. Il questionario elenca una serie di temi importanti per la città in cui vivi. Ogni studente legge il questionario e chiede chiarimenti se qualche tema non gli è chiaro. Poi, in maniera anonima, indica i tre temi che, secondo lui, costituiscono i problemi principali della città mettendo una crocetta. Infine l'insegnante raccoglie i questionari e stila la graduatoria dei problemi della città indicati dalla classe.

 **QUESTIONARIO SULLA TUA CITTÀ** 

**41**  Immaginate una discussione in cui presentate possibili soluzioni ai problemi che avete individuato alla conclusione dell'attività precedente. Uno di voi è il moderatore.

**42**  Riportate per punti su un cartellone o alla lavagna le proposte migliorative emerse nella discussione dell'attività precedente.

**43**  Immaginate di essere i componenti di un Comitato civico della vostra città o del luogo in cui vivete. Scrivete una lettera al Sindaco della città o al Presidente del consiglio di quartiere segnalando il problema più grave e le possibili proposte migliorative emerse nel corso delle attività precedenti.

di esclusione o autoesclusione e rinnovano l'idea delle classi plurilingui e pluriculturali non certo come «luoghi neutri» (Pugliese, 2009). Se «la diversità culturale può essere appurata soltanto nella comunicazione» (Baraldi, 2007), è necessario che nel lavoro d'aula anche i percorsi di educazione alla cittadinanza e civica contemplino una serie di competenze utili a gestire la comunicazione linguistica e culturale in un contesto di alterità, quali le

capacità di risoluzione di conflitti, di ostacoli e malintesi, di negoziazione e mediazione (Candelier *et al.*, 2012; Council of Europe, 2018). Nella classe di lingua gli studenti sono tenuti a parlare, confrontarsi in coppia o in gruppo, a esprimere le proprie convinzioni, a dirimere posizioni discordanti; l'insegnamento della lingua può quindi contribuire alle capacità di azione e alle competenze sociali (Osler & Starkey, 2015). Il discorso rimanda

a un filone di ricerca articolato che considera la classe una «barriera corallina» (Breen, 1985), una «piccola cultura» (Holliday, 1999), un «microcosmo sociale» (Brighetti & Minuz, 2008), con le sue regole, con la sua organizzazione di relazioni, con precise norme di comportamento.

L'attività che segue, tratta dal manuale *Pari e Dispari A2* di Borri, Caon, Minuz e Tonioli, (2020), è finalizzata a far conoscere due articoli della nostra Costituzione dedicati al tema dell'istruzione. Partendo dalla lettura degli articoli 33 e 34, gli studenti

in coppia devono discutere e decidere se le situazioni proposte, molto familiari nel dibattito sulla scuola, sono conformi al dettato costituzionale.

L'ultima attività portata ad esempio, tratta da *Italia in mano. La cultura civica per l'Accordo di Integrazione* di Bentini e Borri, (2015), parte da un fatto di cronaca e spinge gli studenti a confrontarsi su tematiche particolarmente sentite come le libertà personali, a esprimere le proprie convinzioni e a trovare quale diritto della Costituzione non è stato rispettato.

**43** Leggete alcune parti di due articoli della Costituzione della Repubblica italiana che parlano dell'istruzione. Poi leggete le situazioni sotto e decidete: si può fare o non si può fare? In quale articolo è scritto?

**Art. 33.** Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole e istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.

**Art. 34.** La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.



- Laura ha 11 anni e i suoi genitori non la vogliono mandare a scuola perché Laura deve aiutare la famiglia.  Sì  No Art. \_\_\_\_\_
- Il piccolo Marco è iscritto alla scuola primaria statale e la sua famiglia non paga niente per l'istruzione.  Sì  No Art. \_\_\_\_\_
- Un gruppo di insegnanti vorrebbe aprire una scuola media privata.  Sì  No Art. \_\_\_\_\_
- Alcuni genitori di una scuola chiedono al direttore di non accettare una ragazzina perché ha una malattia che rallenta la sua capacità di imparare.  Sì  No Art. \_\_\_\_\_

**Leggi l'articolo sulla storia di una studentessa marocchina e rispondi alle domande.**

**Sul lungomare riminese discriminata per il velo: l'albergo rifiuta lo stage alla liceale**  
*La delusione della studentessa di origini marocchine: "Alla notizia ho pianto, ma non mi arrendo".*

Rimini, 28 aprile 2014 – C'è tanta delusione nella voce della giovanissima studentessa marocchina discriminata per il velo, ma anche tanta determinazione a denunciare l'accaduto. Un lussuoso albergo sul lungomare di Cattolica, nel riminese, le ha negato lo stage perché, spiega l'albergo a un quotidiano locale, "un cappuccino con il sorriso è più buono". Peccato che la ragazza porti il velo e non il burqa. La ragazza, che a giugno compirà 18 anni, frequenta il quarto anno dell'Istituto superiore per il turismo che prevede tirocini formativi di tre settimane per favorire l'inserimento nel mondo del lavoro. L'albergo scelto dalla giovane, però, in un'e-mail alla scuola ha precisato che non avrebbe accettato il velo. "Mi hanno discriminata ancor prima di vedere le mie capacità solo per un foulard che è segno irrinunciabile della mia fede e identità culturale."

[www.rainews.it]

- Che cosa è accaduto alla ragazza marocchina? .....
- Quale diritto della Costituzione non è stato rispettato? .....

**NON TI RICORDI?**  
Vai a rileggere pagina 35.

## 5. Conclusioni

Il tema dell'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza chiama in causa la questione più ampia dell'integrazione degli immigrati nella società, da intendersi come processo multidimensionale (Biezeveld & Entzinger, 2003; Spencer & Cooper, 2006; Penninx *et al.*, 2008; Cesareo & Blangiardo, 2009; Jiménez, 2011). L'integrazione ha infatti una dimensione processuale, è l'esito di una serie di variabili: lo status giuridico - possedere o meno il permesso di soggiorno marca il confine tra legalità e illegalità ed è la porta d'accesso ai servizi di cui si può godere -, il lavoro, la dimensione culturale, ossia la vicinanza/lontananza della cultura di origine dal sistema di valori, tradizioni, usi e costumi del Paese ospite. Il processo di integrazione ha inoltre un aspetto interattivo, che implica l'incontro e l'adattamento reciproco tra lo straniero e la società ricevente (Penninx &

Martiniello, 2007; Jiménez, 2011).

Il ruolo delle competenze linguistiche è senz'altro innegabile, poiché permette all'immigrato di comunicare con vicini, amici, colleghi, di interagire con le istituzioni e allo stesso tempo anche di accedere con consapevolezza ai temi inclusi nell'educazione civica e nell'educazione alla cittadinanza, che agiscono nel rapporto dell'immigrato sia con il nuovo contesto che con la cultura d'appartenenza.

Le istituzioni formative sono quindi chiamate alla sfida di rendere possibile la convivenza delle differenze, attraverso una didattica sempre più consapevole e attenta alle diverse variabili in gioco, in una cornice che tenga uniti i diritti umani e civili inalienabili ai doveri reciproci e inderogabili previsti dalla Costituzione, garanzia di una realtà sempre più plurale e dialogica.

## Bibliografia

---

- Amoruso, C.** (2010). *In parole semplici*. Palermo: Palumbo.
- Assemblea Parlamentare Europea** (2013). *Raccomandazione 2034. Integration Test: Helping or Hindering Integration* [online]. Disponibile su: <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=20482&lang=en>
- Avellini, L., & Pugliese, P.** (cur.) (2009). *Lingua, cultura, cittadinanza. Prospettive internazionali per l'educazione linguistica*. Bologna: Odoya.
- Balboni, P. E., & Mezzadri, M.** (2014). *L'Italiano L1 come lingua per lo studio*. Torino: Loescher.
- Baraldi, C.** (2007). *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*. Roma: Donzelli Editore.
- Beacco, J. C., Little, D., & Hedges, C.** (2014). *The linguistic integration of adult migrants. From one country to another, from one language to another*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Bentini, L., & Borri, A.** (2015). *Italia in mano. La cultura civica per l'Accordo di Integrazione*. Torino: Loescher.
- Biezeveld, R., & Entzinger, H.** (2003). *Benchmarking in Immigrant Integration*. Rotterdam: Report for the European Commission.
- Borri, A., Caon, F., Minuz, F., & Tonioli, V.** (2017). *Pari e dispari, B1*. Torino: Loescher.
- Borri, A., Caon, F., Minuz, F., & Tonioli, V.** (2020). *Pari e dispari, A2*. Torino: Loescher.
- Breen, M. P.** (1985). The social context for language learning: A neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 135-158.
- Brighetti, C., & Minuz, F.** (2008). *Abilità del parlato*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Candelier, M., Camillieri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Noguero, A., & Schröder-Sura, A.** (2012). *Carap. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse*. Milano: Council of Europe-Italiano LinguaDue. Disponibile su: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026> [Accesso 09.02.2021].
- Cesareo, V., & Blangiardo, G. C.** (cur.) (2009). *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*. Milano: FrancoAngeli.
- Chini, M.** (2009). Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri). *Italiano LinguaDue*, 1, pp.185-202. Disponibile su: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/439> [Accesso 09.02.2021].
- Ciliberti, A.** (2012). La nozione di 'competenza' nella pedagogia linguistica: dalla 'competenza linguistica' alla 'competenza comunicativa interculturale'. *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 510-513. Disponibile su: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2808> [Accesso 09.02.2021].
- Colombo, G., & Sarfatti, A.** (2011). *Educare alla legalità. Suggerimenti pratici e non per genitori e insegnanti*. Milano: Salani Editore.
- Consiglio d'Europa** (2001). *Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue straniere*. Milano: La Nuova Italia.
- Council of Europe** (2017). *Language support for adult refugees: a Council of Europe toolkit*. Disponibile su: <https://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/home?desktop=true> [Accesso 09.02.2021].
- Council of Europe** (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Disponibile su: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Accesso 09.02.2021].
- D'Annunzio, B.** (2014). I principali problemi dell'Italiano L2 dello studio. In Balboni, P.E., & Mezzadri, M., *L'Italiano L1 come lingua per lo studio*. Torino: Loescher.
- Dal Fiume, G.** (2000). *Educare alla differenza: la dimensione interculturale nell'educazione degli adulti*. Bologna: EMI.
- European Commission** (2015). *Informal meeting of European Union education ministers*. Paris, Tuesday 17 march 2015. Disponibile su: [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf)
- Eurydice** (2017). *Eurydice in breve. L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa 2017*. Brussels: Eurydice European Unit. Disponibile su: [http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice\\_in\\_breve\\_educazione\\_cittadinanza\\_2017.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice_in_breve_educazione_cittadinanza_2017.pdf) [Accesso 09.02.2021].
- Extramiana, C., Pulinx, R. & Van Avermaet, P.** (2014). *Linguistic Integration of adult migrants: Policy and practice, Draft Report on the 3rd Council of Europe Survey*. Strasbourg: Council of Europe. Disponibile su [www.coe.int/lang-migrants](http://www.coe.int/lang-migrants) [Accesso 09.02.2021].
- Giangrande, M.** (2019). *Le regole del debate. Guida ai protocolli per coach e debater*. Pearson.
- Hall, S.** (2000). *Multicultural citizens, monocultural citizenship?* In N. Pearce & J. Hallgarten (Eds.), *Tomorrow's citizens: Critical debates in citizenship and education*. London: Institute for Public Policy Research.
- Holliday, A.** (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ISTAT** (2015). *L'integrazione degli stranieri e dei naturalizzati nel mercato del lavoro*. Disponibile su: <https://www.istat.it/it/archivio/177521> [Accesso 09.02.2021].
- ISTAT** (2019). *Indagine conoscitiva in materia di politiche dell'immigrazione, diritto d'asilo e gestione dei flussi migratori*. Disponibile su: [https://www.istat.it/it/files/2019/09/Istat\\_Audizione\\_I\\_Commissione\\_18sett19.pdf](https://www.istat.it/it/files/2019/09/Istat_Audizione_I_Commissione_18sett19.pdf) [Accesso 09.02.2021].
- ISTAT** (2020). *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, Disponibile su: <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf> [Accesso 09.02.2021].
- Jiménez, T. R.** (2011). *Immigrants in the United States: How Well Are They Integrating into Society?* Washington DC: Migration Policy Institute.
- Machetti, S., & Rocca, L.** (2017). I limiti dell'educazione linguistica democratica. *Educazione Linguistica. Language Education*, Vol.6 |1 | 2017, pp. 41-52.
- McNamara, T., & Roever, C.** (2006). *Language testing. The social dimension*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Mezzadri, M.** (2011). *Studiare in Italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori.
- Minuz, F., & Pugliese, R.** (2012). Quale didattica per l'italiano L2 nelle classi di volontariato? Risultati di una ricerca azione su lingua e cultura. In Grassi, R., Bozzone Costa, R., & Ghezzi, C. (cur.), *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingue. Atti del convegno-Seminario, Bergamo 12-14 giugno 2012*. Perugia: Guerra.
- Minuz, F.** (2014). La didattica dell'italiano in contesti migratori. *Gentes*, anno I, numero 1, pp. 107-112.
- Minuz, F., Borri, A., & Rocca, L.** (2016). *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino: Loescher.

- Molinero, M., & Stevenson, P.** (2009). *Discourse on language and integration*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Osler, A., & Starkey, H.** (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55 (3), 243–254.
- Osler, A.** (2005). *Teachers, human rights and diversity: Educating citizens in a multicultural society*. Stoke-on-Trent: Trentham
- Osler, A.** (2009). Educazione alla cittadinanza ed educazione linguistica. Le aree disciplinari. In Avellini L.; Pugliese P., (a cura di) *Lingua, cultura, cittadinanza. Prospettive internazionali per l'educazione linguistica*. Bologna: Odoia.
- Osler, A., & Starkey, H.** (2015). *Education for cosmopolitan citizenship: A framework for language learning*. Argentinian Journal of Applied Linguistics, 3(2), 30-39.
- Osler, A.** (2016). *Human rights and schooling: Cosmopolitan ideals and everyday realities*. New York: Teachers College Press.
- Pagé, M.** (1996). Citoyenneté et pluralisme des valeurs. In Gagnon, F., Mc Andrew, M., & Pagé, M., (dir), *Pluralisme, citoyenneté, éducation*. Montréal: Harmattan, pp.165-188.
- Pallotti, G.** (1999). L'acquisizione e l'uso di una seconda lingua come semiotica sociale. In Vedovelli, M. (cur.), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiane in evoluzione*. Milano: Franco Angeli, pp. 269-290.
- Penninx, R., & Martiniello, M.** (2007). Processi di integrazione e politiche (locali): stato dell'arte e lezioni di policy. In *Mondi Migranti*, 3, pp.31-59.
- Penninx, R., Spencer, D., & Van Hear, N.** (2008). *Migration and integration in Europe: the state of research*, Economic and Social Research Council, *Compas Norface*. Oxford: University of Oxford.
- Piemontese, M. E.** (1996). *Capire e farsi capire*. Napoli: Tecnodid.
- Pochon-Berger, E., & Lenz, P.** (2014). *Language requirements and language testing for immigration and integration purposes. A synthesis of academic literature*. Friburgo: Istituto di Plurilinguismo.
- Pugliese, R.** (2009). Lingua, cultura, cittadinanza per la classe di italiano lingua seconda. In Avellini, L. & Pugliese, P. (cur.), *Lingua, cultura, cittadinanza. Prospettive internazionali per l'educazione linguistica*. Bologna: Odoia.
- Regalia, C., Rocca, L., Bertazzoni, C., & Passante, E.** (2020). *Lingua, cultura e integrazione. L'impatto dell'obbligatorietà della formazione linguistica e civica nei processi migratori*. Trento: Erickson.
- Riccardi, V.** (2012). *Cittadinanza e Costituzione in prospettiva interculturale. Formazione, lavoro, persona*. Numero 4, febbraio 2012, pp. 247-262.  
Disponibile su: <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/64/49> [Accesso 09.02.2021].
- Rocca, L., Deygers, B., & Hamnes Carlsen, C.** (2020). *Linguistic Integration of adult migrants: requirements and learning opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants*. Strasbourg: Council of Europe.
- Rocca, L.** (2020). Integrazione linguistica: la Survey 2018 del Consiglio d'Europa. In Regalia, C., Rocca, L., Bertazzoni, C., & Passante, E. (2020). *Lingua, cultura e integrazione. L'impatto dell'obbligatorietà della formazione linguistica e civica nei processi migratori*. Trento: Erickson, pp. 35-54.
- Shohamy, E.** (2007). Language Test as Language Policy Tools. In *Assessment in Education*, 14 (1), pp. 117-129.
- Shohamy, E.** (2001). *The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests*. Harlow, England; New York: Longman.
- Spencer, S., & Cooper, B.** (2006). *Social Integration of Migrants in Europe: A Review of the European Literature 2000-2006*. COMPAS. Oxford: University of Oxford.
- Tasan-Kok, T., van Kempen, R., Raco, M., & Bolt, G.** (2014). *Toward Hyper-Diversified European Cities: A Critical Literature Review*. Utrecht: Utrecht University.
- Vedovelli, M.** (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vertovec, S.** (2007). Super-diversity and its implications. In *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6, pp. 1024-1054.
- Vertovec, S.** (2006). The Emergence of Super-Diversity in Britain. In *Working Paper*, 25.
- Zudic, A.** (2012). Insegnare letteratura a scuola nell'ambito dell'italiano come L2. In *Annales, Series Historia et Sociologia*, 22, pp. 141-156.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13102

## Lo sviluppo delle competenze non cognitive negli studenti trentini

### The development of non-cognitive skills in Trentino pupils

Giuseppe Folloni<sup>1</sup>  
Caterina Sturaro & Giorgio Vittadini<sup>2</sup>

#### Sintesi

Presentiamo i risultati della ricerca “Lo sviluppo delle competenze non cognitive negli studenti trentini”, effettuata su studenti delle scuole secondarie di primo grado della Provincia Autonoma di Trento. Lo scopo è verificare se le competenze non cognitive determinano un miglioramento delle competenze cognitive, misurate dai risultati scolastici, e se opportuni programmi educativi incrementano le competenze non cognitive, attraverso due analisi, la prima relativa all’anno scolastico 2017-2018, la seconda all’anno successivo. I risultati confermano che la presenza di più robuste competenze non cognitive favorisce la crescita anche delle competenze cognitive; inoltre, che è possibile migliorare vari aspetti delle competenze non cognitive mediante specifici programmi educativi svolti in ambito scolastico.

**Parole chiave:** Competenze cognitive; Competenze non cognitive; Capitale umano; Modello lineare; Modello causale difference-in-differences.

#### Abstract

We present the results of the study entitled “The development of non-cognitive skills in Trentino pupils”, carried out on middle school pupils in the Autonomous Province of Trento. The aim was to verify whether non-cognitive skills lead to an improvement in cognitive skills, as measured by school performance, and whether appropriate educational programmes increase non-cognitive skills, through two analyses, the first related to the 2017-2018 school year, and the second to the following year. The results confirm that the presence of more robust non-cognitive skills promotes growth in cognitive skills as well. Furthermore, various aspects of non-cognitive skills can be improved through specific educational programmes conducted in school settings.

**Keywords:** Cognitive skills; Non-cognitive skills; Human capital; Linear model; Difference-in-differences causal model.

1. Università di Trento.

2. Università degli studi di Milano-Bicocca, [giorgio.vittadini@unimib.it](mailto:giorgio.vittadini@unimib.it)

## 1. Introduzione: la crescente importanza di un approccio pedagogico alle competenze

Il tema di come definire e misurare le conoscenze e le competenze di un individuo per valutare il suo apporto produttivo alla vita sociale ha una lunga storia. Il concetto utilizzato per definire tale fenomeno nella letteratura, in particolare economica, è stato quello di capitale umano (Folloni & Vittadini, 2010). Nella sua più famosa formulazione, quella della scuola di Chicago, era inteso come il ritorno in termini di reddito atteso dell'investimento in istruzione (Becker, 1964). Nella più recente formulazione di tipo economico, il capitale umano è identificato come cognitive skills (CS), collegate ad abilità quali ragionare, ricordare, comunicare, capire un testo scritto, imparare nuove informazioni (Folloni & Vittadini, 2010; Lockheed & Hanushek, 1994; Atkin, 1998; Heckman *et al.*, 2014; OECD, 2015).

Un nuovo approccio, che integra la precedente definizione, sottolinea che il capitale umano è legato anche a quegli aspetti che prendono il nome di soft skills, non cognitive skills (NCS) o character skills: tratti di personalità innati e formati dall'interazione con l'ambiente, che condizionano l'apprendimento e le abilità lavorative e possono cambiare in maniera significativa nel corso dell'esistenza di un individuo (Heckman *et al.*, 2014; OECD, 2015). Chiosso e Grassi (2021, p. 31) mostrano la differenza di tale concetto rispetto alla precedente concezione di capitale umano, dandone una lettura di

tipo pedagogico: «Mentre la costruzione della competenza poggiava su una concezione dell'uomo come parte di un sistema da organizzare nel segno della massima efficienza ed efficacia, le non cognitive skills considerano l'esperienza umana a più vasto raggio. In essa non solo hanno diritto di cittadinanza anche altre esperienze vitali oltre a quelle finalizzate alla conoscenza, ma proprio queste sono in grado di dare maggiore spessore alla competenza stessa. [...] Pensiamo alla capacità di prendere iniziativa, di pensare per problemi (cioè di far domande), di imparare a lavorare insieme per raggiungere uno scopo comune. O pensiamo anche all'impegno, alla motivazione, alla capacità di autoregolarsi, all'affidabilità e all'adattabilità». È una concezione che trova le sue radici in contributi fondamentali della filosofia contemporanea, troppo spesso dimenticati. «L'arricchimento - scrive Newman - consiste non soltanto nell'accoglienza passiva nella mente di un certo numero di idee che fino ad allora le erano sconosciute, ma nell'azione energica e simultanea della mente sopra, verso e in mezzo a queste nuove idee, che si riversano su di essa. È questa l'azione di una potenza formativa, che conferisce ordine e significato alla sostanza delle nostre cognizioni, è il rendere soggettivamente nostri gli oggetti della nostra conoscenza»<sup>3</sup>.

Recenti studi OECD (si veda ad esempio Schleicher, 2019) propongono un approccio che si avvicina all'utilizzo di tali componenti della personalità, utilizzando un termine - quello dei Big Five - già da decenni entrato in uso (Goldberg, 1981).

Le non cognitive skills possono essere viste anche in un'ottica più sociologica come competenze sociali ed emozionali (Social and Emotional Skills - SES) (Maccarini, 2021; Haselberger *et al.*, 2010); si tratta di concetti spesso formulati con accenti diversi a seconda degli autori. Ad esempio, secondo Maccarini (2021), le caratteristiche proprie della personalità (le SES) sono acquisibili solo nell'ambito di un apprendimento socio-emotivo (Social and Emotional Learning - SEL), che avviene nell'ambito dei processi di socializzazione, incluso il decisivo processo di educazione scolastica. Maccarini (2021, p. 45) mette in evidenza che «la dimensione socio-emotiva delle relazioni educative e le relative competenze sono strettamente intrecciate con lo sviluppo della riflessività personale dei giovani, con la scoperta di valori, l'identificazione di premure e l'assunzione di impegni». Questo mette in evidenza l'importanza di relazioni educative di qualità fra studenti e insegnanti. Per l'autore, lo sviluppo delle SES, intese come l'insieme dei tratti di personalità e competenze conoscitive specifiche, permette migliori prestazioni scolastiche e lavorative, nonché un miglior comportamento sociale. La modalità educativa con cui tali competenze vengono aiutata a formarsi è importante: sarebbe altrimenti possibile che maggiori livelli di SES portino a comportamenti dedicati semplicemente alla ricerca di successo e di riuscita quindi individualistici e asociali.

In quest'ottica lo sviluppo delle SES avviene entro dimensioni di interazione tra i soggetti in ambiti educativi; è noto, peraltro, che lo sviluppo e l'apprendimento avvengono in stretta

relazione con l'interazione sociale e dipendono dalle possibilità da questa offerte (Perret-Clermont, 1979; 2015; Littleton & Mercer, 2013).

Tali dimensioni o aspetti della personalità diventano ancora più importanti in un contesto di veloci mutamenti del mondo del lavoro e delle istituzioni. Autor e colleghi (2003) mettono in luce anche il valore di tali non cognitive skills nei processi lavorativi, in connessione con qualità come flessibilità, creatività, attitudine al problem solving, capacità di giudizio (si veda anche Vittadini 2016).

La questione dello *sviluppo* delle capacità attraverso i processi educativi è quindi centrale in ottica pedagogica (Kuhn, 2005; Resnick & Schantz, 2015).

L'introduzione delle NCS diventa infatti determinante nel definire in modo innovativo l'efficacia di un processo educativo. Secondo Scheerens (2020), tale processo deve inevitabilmente allargarsi a comprendere skills non cognitive: la capacità e la flessibilità di paragonarsi coi cambiamenti, con l'innovazione, di dialogare con altri alla soluzione di problemi, non sono "tecniche" che si possono semplicemente apprendere o procedimenti meccanici da applicare; implicano attenzione al dato di realtà in continuo cambiamento, atteggiamento collaborativo, capacità di dialogo e di rapporti secondo una dinamica positiva di socializzazione che non è cancellazione degli aspetti personali del carattere (vedi Archer, 2000). Peraltro, tali dimensioni pedagogico-conoscitive sono fra loro connesse, non sono la pura somma di componenti e il loro sviluppo procede in modo integrato. Non si tratta dunque di "somma" di dimensioni, ma di relazioni fra esse (Spaemann, 2012).

3. Newman, J. H. *La conoscenza considerata in relazione al sapere*, in *L'idea di università*, Discorso, VI, 5, Milano, Vita e Pensiero, 1976, p. 171.

A questo proposito, è facile riconoscere l'importanza del processo educativo scolastico e le modalità di rapporto tra insegnanti, famiglie e studenti. Anche se «Gli studi sulle character skills sono relativamente recenti e ancora poco conosciuti e utilizzati nelle scuole» (Chiosso *et al.*, 2021, p. 15), nell'approccio educativo-scolastico, le non cognitive skills vengono considerate sempre più importanti, anche se la possibilità di «educarle» spesso non trova opportune modalità per essere svolta. La promozione delle non cognitive skills è vista come un superamento del modo «tradizionale» di istruzione, considerato «nozionistico» e «accademico», e composto da concetti, definizioni e contenuti (Chiosso & Grassi, 2021): a quell'approccio si contrappone la capacità di trattare situazioni complesse, il problem solving, la creatività e l'apprendimento collaborativo. Le pratiche educative, in sintesi, sono decisive per risvegliare una capacità personale e sociale di confronto con la realtà nel suo rapido cambiamento e con dinamiche ed esigenze legate alla vita sociale e al comune benessere. Per questo le non cognitive skills sono viste anche come componente essenziale della formazione delle cognitive skills. Esse «rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive e meta-cognitive, abilità interpersonali, intellettuali e pratiche accanto a valori etici. [Esse] consentono agli individui di adattarsi e di comportarsi positivamente in modo da affrontare efficacemente le sfide della vita quotidiana e professionale»<sup>4</sup>.

In questo senso, parlando della recente pandemia, Chiosso e Grassi sottolineano che nella scuola, in pochi mesi, si sono prodotte rapide accelerazioni che hanno condotto in particolare a un incremento della responsabilità degli insegnanti, da una parte, e all'introduzione massiccia del digitale, dall'altra. Sotto il profilo prettamente educativo è perciò decisivo stare di fronte ai ragazzi documentando il valore del vivere, un interesse al reale, alle relazioni interpersonali. In questo processo, è decisivo il ruolo degli insegnanti: non ci si può fermare a forme di apprendimento puramente mnemonico; occorre arrivare a un nucleo di personalizzazione, che si estende all'intera persona.

L'importanza del metodo pedagogico-educativo si evidenzia anche nel fatto che negli anni recenti il test PISA (Programme for International Students Assessment), un'indagine nata in sede OECD per valutare il livello di conoscenza delle principali materie scolastiche, ha iniziato a considerare, nell'indagine triennale che svolge, anche aspetti sociali ed emozionali degli studenti, la soddisfazione quanto alla vita, la paura di fallimenti (Schleicher, 2019), riconoscendo l'importanza di tali dimensioni per spiegare specifiche competenze cognitive.

Il premio Nobel Heckman dall'inizio degli anni 90 traduce questo problema in termini econometrico-statistici, partendo da una critica radicale al sistema di istruzione americano in cui la verifica dei risultati scolastici era ed è legata agli achievement test (si vedano Cunha & Heckman 2008; Cunha *et al.*, 2010;

Heckman & Kautz, 2006; 2016; Heckman, 2014). Heckman afferma che è sbagliato ridurre la capacità di un individuo alle abilità cognitive misurabili e verificabili con un test di apprendimento a risposta chiusa e rendere la scuola funzionale a questo scopo. La domanda che si pone è «Di cosa non tengono conto i test di apprendimento che caratterizzano il sistema di valutazione americano? Quali sono le abilità individuali ignorate dai test di apprendimento?» (Vittadini, 2016). Per rispondere a questa domanda, egli cerca di verificare, secondo metodi statistici, i nessi tra CS e NCS e tra NCS e CS.

Il presente studio si propone di verificare nel contesto italiano la validità delle conclusioni di Heckman, anche in questo caso secondo opportune metodologie statistiche. Due sono le domande di ricerca. 1) Le NCS determinano un miglioramento delle CS, misurate dai risultati scolastici? 2) Si può affermare in termini causali che opportuni programmi educativi incrementino le NCS?

Dopo una breve descrizione delle ricerche più rilevanti nel panorama internazionale inerenti ai legami tra NCS e CS (paragrafo 2), si descrivono le linee metodologiche più importanti del progetto di ricerca (paragrafo 3). I paragrafi 4 e 5 descrivono il dataset e le variabili del modello e le ragioni per cui è stata individuata come area di studio la provincia di Trento; il paragrafo 6 descrive la metodologia statistica applicata, mentre nel paragrafo 7 sono riportati risultati e commenti. Infine, le conclusioni evidenziano gli sviluppi ulteriori dei risultati della ricerca, sia in termini di analisi dei sistemi educativi che di policy, con una coda finale di riflessione sull'ultimo anno di

attività per fronteggiare l'emergenza didattica causata dal Covid-19 (paragrafo 8).

## 2. I più importanti studi econometrico-statistici precedenti

James J. Heckman e la sua scuola sono stati i primi a riconoscere l'importanza delle NCS e a misurarne quantitativamente gli effetti su una notevole varietà di *outcomes*, dalla riuscita del percorso di istruzione di un ragazzo, al successo in molte dimensioni sociali ed economiche, fino agli esiti sulla salute fisica e mentale di una persona adulta (Cunha *et al.*, 2006; Heckman *et al.*, 2006; Cunha & Heckman, 2007; 2008; Cunha *et al.*, 2010).

Fra gli altri, due studi inerenti al contesto americano sono particolarmente rilevanti sotto il profilo metodologico. Nel primo (Cunha *et al.*, 2006) viene dimostrato che le CS e le NCS sono ugualmente determinanti per la riuscita in numerose dimensioni della vita, quali l'istruzione, il livello di reddito, l'occupazione e comportamenti «a rischio» degli adolescenti.

Nel secondo studio (Cunha *et al.*, 2010) si analizza quanto le CS e le NCS dei genitori e i conseguenti investimenti in capitale umano sui bambini in età prescolare, influenzino il livello di competenze del bambino stesso. Le conclusioni sottolineano che se un percorso scolastico tiene conto solo delle CS non può ottenere il risultato di superare disuguaglianze di partenza, familiari o sociali.

Le analisi di Heckman e della sua scuola offrono un nuovo approccio allo studio delle

4. La definizione è tratta da D. Haselberger, P. Oberhuemer, E. Perez, M. Cinque e F. Capasso, *L'introduzione delle soft skill nelle istituzioni di istruzione superiore. Linee guida per la progettazione di contesti di apprendimento volti a favorire l'acquisizione delle soft skill*, Versione 1.0, Education and Culture DG. Lifelong Learning Programme - Modes, pp. 82 e 89.

CS e delle NCS nella formazione del capitale umano, per diverse ragioni:

- Gli autori utilizzano sistemi di modelli fattoriali statici e dinamici dove CS e NCS sono definite come i tratti non osservabili degli individui che generano i risultati osservati (risultati di test di apprendimento e comportamento, voti scolastici, riuscita negli studi, livello di salari, performance nella carriera lavorativa). In questo modo, si ha una definizione più raffinata delle CS e NCS non ridotte a semplici indici univariati.
- Viene esplicitato che la relazione tra NCS e CS e i risultati osservabili non è solo empirica ma causale. NCS e CS “generano” i risultati osservati sopra menzionati.
- CS e NCS, misurate in diversi momenti del ciclo vitale, sono inserite in sistemi di equazioni sia come variabili esplicative, sia come variabili dipendenti. È così possibile analizzare in una prospettiva longitudinale quanto le NCS influenzino le CS e quanto le CS influenzino le NCS in diversi momenti del tempo. Si può anche verificare quanto tali competenze siano interrelate con le altre caratteristiche dei ragazzi, delle famiglie, delle scuole e del contesto lavorativo e sociale, in una grande varietà di scenari e risultati. Le banche dati su cui sono basati gli studi di Heckman sono ricchissime e di alta qualità.

Le ricerche di Heckman e della sua scuola rappresentano una pietra miliare nello studio del nesso tra NCS e CS. A partire dalle metodologie sviluppate in questi lavori l'OECD

ha promosso ricerche empiriche di tipo internazionale su diversi Paesi ad essa aderenti (OECD 2015, 2017).

Il rapporto OECD 2015 (OECD, 2015) sottolinea il ruolo delle NCS come fattore chiave per la riuscita in diverse dimensioni della vita, congiuntamente alle CS, mettendo in luce come esse si rafforzano reciprocamente.

Il rapporto OECD 2017 (OECD, 2017) offre un quadro complessivo dettagliato delle diverse dimensioni della personalità.

Altre ricerche a livello internazionale hanno tentato di verificare se opportuni progetti educativi ideati e svolti dalle scuole come parte dell'iter scolastico possano migliorare le NCS. Si tratta dei progetti Big Brothers Big Sisters (Tierney *et al.*, 1995), IHAD (Khan & Bailey, 1999), EPIS (Martins, 2010), XL Club (Holmlund & Silva, 2009) e Programa de acompañamiento Escolar (PAE) (García-Pérez & Hidalgo-Hidalgo, 2017). Tali ricerche si riferiscono solitamente a ragazzi vulnerabili sia dal punto di vista sociale (figli di migranti o provenienti da famiglie monoparentali), sia nel percorso scolastico (basso rendimento).

In generale si osserva che le attività di tutoraggio e accompagnamento messe in atto in molti casi hanno diminuito la dipendenza da droghe o alcool (vedi ad esempio il progetto Big Brothers Big Sisters). Molto minore è stato invece il miglioramento in termini di self-concept e di esito scolastico. Si distingue il caso del PAE relativo alla Spagna, basato su formazione e tutoraggio svolti nelle ore pomeridiane per studenti in ritardo negli studi. Tale progetto educativo ha portato a consistenti effetti di miglio-

ramento scolastico quando l'accompagnamento è stato di almeno due/tre anni.

### 3. Il nesso fra competenze non cognitive e competenze cognitive: il caso del Trentino

A partire da questi apporti teorici multidisciplinari e dalle ricerche statistiche-economiche di Heckman e della sua scuola, prende spunto la nostra ricerca.

In questa linea, le due domande a cui si intende rispondere sono le seguenti:

1. Le competenze non cognitive sono collegate ai risultati scolastici? In altri termini, il livello e la crescita delle NCS favoriscono anche una crescita delle CS?
2. Vista la consistente malleabilità delle NCS, è possibile attuare programmi e attività volti al loro miglioramento durante il percorso scolastico? Le NCS possono essere formate attraverso interventi educativi in ambito scolastico?

Quattro sono le ragioni per cui si è scelto la Provincia Autonoma di Trento (PAT) come luogo di sperimentazione e ricerca.

- Si tratta di un'area in cui il livello di competenze e conoscenze è eccellente, infatti è una delle province italiane con i migliori punteggi nel PISA (Martin & Mullis, 2013).
- Non esistono gravi problemi socioeconomici e disparità che possono costituire fattori di disturbo nella verifica del nesso tra NCS e CS e sulla possibilità di migliorare le NCS stesse.
- A differenza della maggior parte delle re-

gioni italiane, nella Provincia autonoma di Trento l'attenzione alle NCS è già una prassi consolidata e, in alcune scuole, sono già presenti progetti formativi per l'incremento delle NCS (Pisanu *et al.*, 2021).

- Per quanto riguarda la costruzione del dataset integrato tra dati Invalsi e indagini ad hoc provenienti da cinque fonti diverse, solo il Trentino tra le regioni italiane permetteva una capacità di costruzione di un database integrato. Infine, il particolare interesse per il miglioramento della politica scolastica delle autorità trentine ha permesso che si svolgesse in questa regione, e non in altre, l'indagine ad hoc. Per rispondere in modo metodologicamente adeguato si sono fatte le seguenti scelte:

1. Grande accuratezza nella definizione delle variabili che descrivono CS e NCS; in particolare:
  - misurazione delle CS attraverso test standardizzati, valutati in modo uniforme a livello nazionale per evitare il bias dovuto alle valutazioni soggettive degli insegnanti;
  - valutazione delle NCS non con un unico indicatore, ma rispettando il carattere multidimensionale dei tratti di personalità, mediante un insieme di costrutti psicologici basati su solide basi teoriche.
2. Verifica dell'effetto delle NCS non sul valore assoluto delle CS ma sul loro incremento, coerentemente con la teoria educativa dell'added value (Special issue, in *Journal of Educational and Behavioural Statistics*, 2004; Key Issues in

Value-Added Modeling, *Journal of Education, Finance and Policy*, 2009):

- per quanto concerne la valutazione degli effetti di programmi educativi sull'incremento delle NCS: verifica delle NCS prima e dopo gli interventi educativi atti a migliorarle;
  - utilizzo di modelli che valutino la causalità degli interventi educativi.
3. Verifica della non autoselezione del campione, non potendo costruire campioni randomizzati.

La ricerca relativa agli studenti delle scuole secondarie di primo grado in Trentino si compone di due analisi, relative a due anni scolastici consecutivi.

Nell'anno scolastico 2017-2018, IPRASE ha divulgato l'iniziativa di ricerca tra le scuole della provincia e, grazie al loro coinvolgimento, nel mese di maggio 2018 ha rilevato le NCS degli studenti del terzo anno di scuola secondaria di primo grado. L'adesione delle scuole al progetto è stata libera; hanno accettato di partecipare 25 scuole secondarie di primo grado (su un totale di 58 della PAT): 1.522 studenti - di 109 differenti classi - su un totale di 5.502 hanno compilato i questionari in modo sufficientemente completo. La prima analisi, afferente a questo campione di studenti, vuole rispondere a entrambe le domande di ricerca.

Nell'anno scolastico seguente (2018-2019), l'iniziativa è stata riproposta per verificare in termini causali se è possibile incrementare le NCS degli studenti attraverso opportuni programmi didattici attuati nel corso dell'anno. Si è coinvolto un numero di scuole più limitato:

cinque (di cui una con due plessi) per un totale di 16 classi e 239 studenti.

## 4. Il dataset integrato

### 4.1. Indagine 2018

Relativamente alla prima analisi (anno scolastico 2017-2018), per avere a disposizione dati affidabili si è costruito un dataset integrato proveniente da 5 diverse fonti.

1. Questionario Invalsi 2015, dal quale sono stati ricavati i risultati dei test standardizzati di italiano, matematica, oltre a diverse dimensioni delle NCS e del capitale sociale degli studenti in quinta primaria.
2. Questionario Invalsi 2018, dal quale si sono ottenuti i risultati dei test standardizzati di italiano e matematica degli studenti in terza secondaria di primo grado.
3. Questionario PAT 2018 sulle Competenze Non-Cognitive (Fraccaroli & Pisanu, 2018), un questionario specificamente pensato per la ricerca condotta da IPRASE, allo scopo di rilevare le competenze non cognitive e alcune dimensioni del capitale sociale negli studenti di terza secondaria di primo grado. Il questionario, come anche gli indicatori delle NCS, segue scale validate dalla letteratura psicologica. Inoltre, tali NCS, pur definite con nome diverso, sono coerenti con quelle Invalsi 2015.
4. Datawarehouse del Dipartimento della Conoscenza della PAT<sup>5</sup>, dal quale sono stati ottenuti i dati relativi al contesto fa-

miliare e sociale degli studenti.

5. Per ciò che concerne i progetti educativi esistenti per migliorare le NCS svolti da alcune delle scuole secondarie di primo grado che hanno aderito alla ricerca nel corso del triennio, è stato costruito un apposito e accurato registro, contenente tutte le informazioni inerenti tali progetti.

Il dataset complessivo è stato costruito attraverso matching di queste fonti con codici anonimizzati, che permettono di rintracciare le informazioni relative a uno stesso studente dalle diverse fonti, nel rispetto della privacy.

### 4.2. Le caratteristiche dei progetti per migliorare le NCS già esistenti nelle scuole della PAT

Ai fini della ricerca, un'equipe di studiosi e funzionari della PAT ha analizzato i progetti relativi alle NCS. In ogni scuola è stato intervistato il supervisore delle attività educative e nella primavera del 2018 è stato somministrato un questionario per raccogliere tutte le informazioni che andiamo a presentare (vedi per il dettaglio Pisanu *et al.*, 2021).

A partire dal 2015 fino al 2018, la PAT ha permesso alle scuole di attuare progetti per il miglioramento delle NCS. La decisione di attuare tali programmi e inserirli nel curriculum scolastico era libera e in capo alle scuole, che comunicavano poi la loro scelta alla PAT. Se una scuola avesse scelto di organizzare le attività, tutti gli studenti sarebbero stati obbligatoriamente coinvolti in tutti

i progetti organizzati.

All'interno del campione di 25 scuole partecipanti, 12 (con 828 studenti in 61 classi) hanno attuato progetti che mirano a potenziare le NCS (sono stati identificati un totale di 108 programmi); 13 scuole (con 694 studenti in 48 classi) non lo hanno fatto.

Dal punto di vista istituzionale le scuole erano autorizzate a: (i) istituire propri progetti, riguardanti la loro effettiva offerta educativa, comprese le attività speciali per gli studenti. Tali progetti erano realizzati anche con qualche forma di coinvolgimento con le autorità locali e spesso erano svolti fuori dalla scuola; (ii) scegliere progetti di miglioramento all'interno di una lista di progetti proposti dalla PAT e relativi agli obiettivi di apprendimento degli studenti (Invalsi, risultati accademici, certificazioni delle competenze, ecc.). Le modalità secondo cui realizzare tali progetti erano riconducibili alle seguenti categorie: (i) orientamento formativo gestito dagli insegnanti durante l'orario scolastico, all'interno delle discipline-argomenti di studio o all'interno del curriculum (per esempio l'alternanza delle esperienze scuola-lavoro, ecc.); (ii) consulenza fuori dall'orario scolastico, generalmente gestita da esperti esterni alla scuola; (iii) informazione e orientamento, comprese le attività rivolte a tutta la scuola come open day, fiere di orientamento, incontri con testimoni privilegiati, ecc.; (iv) progetti misti (combinazioni delle tre attività precedenti), per esempio, progetti per combattere il rischio di disagio e la dispersione scolastica. Essi prevedevano una parte informativa (i percorsi scolastici nel secondo ciclo), una parte di consulenza

5. Anche in questo caso la metodologia di raccordo dei dati è stata attuata rispettando l'anonimità delle informazioni per ottemperare alle norme sulla privacy.

(scoperta e rafforzamento dell'identità degli studenti), e un'attività di formazione degli insegnanti per ridurre il rischio di abbandono per gli studenti.

Ogni progetto educativo è riconducibile al miglioramento di una particolare NCS, come si può evincere dalla Tab. 1.

### 4.3. Indagine 2019: nuovi progetti educativi per migliorare le NCS

Come descritto alla fine del paragrafo 3, durante l'anno scolastico 2018-2019 è stata condotta la seconda indagine relativa a studenti di terza secondaria di primo grado (Pisanu *et al.*, 2021). Essa ha previsto, nel secondo semestre dell'anno considerato, una serie di seminari di formazione per i docenti, condotti dal gruppo di ricerca di IPRASE, volti a far comprendere che cosa siano le NCS decisive nella maturazione dello studente. Il coinvolgimento dei docenti è riconducibile al noto modello di forma-

zione e sviluppo professionale dei docenti chiamato Input-Practice-Reflection. La prima parte del percorso prevedeva la condivisione dei contenuti formativi nella forma di workshop, la seconda una successiva sperimentazione in classe supportata da esperti del gruppo e, infine, un'attività di riflessione per il miglioramento delle pratiche poste in essere. Entrando nel merito, per la prima parte di Input sono stati realizzati tre workshop con a tema tre delle competenze non cognitive affrontate nel progetto: 1) personalità, carattere e Big5; 2) capitale psicologico; 3) motivazione); tali workshop prevedevano una prima parte di seminario per approfondire il tema e una seconda di laboratorio. Per la parte Practice, i docenti erano invitati a sperimentare in classe ciò che era stato affrontato nella parte di Input, avendo a disposizione sia il materiale fornito dagli esperti del gruppo sia lo stesso staff. Infine, la parte di Riflessione proponeva ai docenti di condividere il feedback raccolto in seguito alla sperimentazione in classe durante il workshop finale, per arrivare, at-

traverso un lavoro di coaching guidato dagli esperti, a una maggiore consapevolezza delle competenze non cognitive e delle pratiche didattiche ad esse collegate, che non erano parte delle conoscenze professionali dei docenti all'inizio del percorso.

Anche in questo caso, la formazione dei docenti e il conseguente lavoro con gli studenti è avvenuto sulla base del libero coinvolgimento in talune scuole/classi (gruppo dei trattati); mentre altre scuole/classi, in cui tali attività non sono state svolte, hanno costituito il gruppo di controllo.

Due nuovi blocchi di interviste sono stati condotti, il primo tra dicembre 2018 e gennaio 2019, in anticipo rispetto alle attività di formazione delle NCS, l'altro a fine anno scolastico (maggio-inizio giugno 2019), al fine di raccogliere i dati per valutare l'efficacia delle attività sulle NCS. Alle informazioni estratte dai questionari sono state aggiunte, anche in questo caso, variabili Invalsi (relative all'anno 2019) e dati amministrativi reperiti nel database del Dipartimento della Conoscenza della Provincia Autonoma di Trento. Il questionario utilizzato nelle due indagini pre e post attività è sostanzialmente identico al Questionario PAT 2018 utilizzato nell'indagine dell'anno precedente.

Anche in questo caso chiameremo "gruppo dei trattati" gli studenti delle classi in cui tali attività si sono tenute e "gruppo di controllo" gli studenti delle classi in cui le attività non sono state svolte.

## 5. Le variabili

Le Tab. 2 e 4 riportano le variabili rispettivamente della prima e della seconda indagine. Le CS sono misurate dai test Invalsi 2015 e 2018 per la prima indagine, e dal test Invalsi 2019 per la seconda. Tali test, che vengono corretti da valutatori esterni a livello nazionale anziché dagli insegnanti, garantiscono la possibilità di un confronto tra le performance degli studenti di scuole diverse.

Dal punto di vista statistico, le NCS sono state ricavate come variabili latenti sottostanti agli item ottenuti dalle risposte degli studenti al Questionario PAT 2018 e 2019. Le variabili latenti sono ottenute attraverso un'analisi fattoriale confirmatoria (Cunha & Heckman, 2007; Heckman *et al.*, 2009; Cunha *et al.*, 2007, 2010; Heckman *et al.*, 2014).

Le NCS rilevate nel 2018 e nel 2019 sono le seguenti. BIG5: apertura, coscienziosità, estroversione, amicalità, stabilità emotiva. Capitale psicologico: ottimismo, resilienza, speranza, autoefficacia. Motivazione e obiettivi di apprendimento: orientamento all'apprendimento, orientamento alla performance, motivazione scolastica e regolazione esterna.

Le variabili del modello dei Big Five e quelle del capitale psicologico individuano fattori propri del carattere degli studenti. Le altre dimensioni: obiettivi di apprendimento individuale, motivazione scolastica e regolazione esterna, identificano fattori più connessi al percorso scolastico dello studente e a come questo lo vive.

Le NCS rilevate nel 2015<sup>6</sup> sono: bullismo

6. Solo per il 2015, Invalsi ha rilevato le NCS degli studenti di quinta primaria.

Descrizione	Scopo NCS
Partecipazione alla vita sociale/relazionale/culturale dell'area locale	Apertura all'esperienza
Identificazione dei punti di forza e di debolezza	Coscienziosità
Attenzione e cura delle relazioni in ambito scolastico	Estroversione
Capacità di collaborare con gli altri e instaurare relazioni pacifiche	Gradevolezza
Capacità di superare le situazioni di tensione della vita quotidiana	Stabilità emotiva
Sviluppo delle dimensioni legate alla motivazione	Motivazione
Incentivo ad esprimere una posizione personale di fronte ad una scelta	Regolazione esterna

Tab. 1 - Tipologia di programmi e loro scopo.

(bullismo agito 2015, bullismo subito 2015), qualità delle relazioni in classe (relazioni in classe 2015), ansia durante la prova Invalsi 2015 (ansia 2015), consapevolezza delle proprie conoscenze nelle materie (consapevolezza in italiano 2015, consapevolezza in matematica 2015), motivazione scolastica (motivazione 2015), supporto esterno nello studio (supporto per studiare 2015), benessere a scuola (benessere 2015), obiettivi individuali di apprendimento (orientamento alla performance 2015, orientamento all'apprendimento 2015).

Le variabili NCS misurate dal questionario Invalsi 2015 sono state collegate alle variabili NCS rilevate dal Questionario PAT 2018, in quanto il questionario PAT è stato costruito sugli stessi item del questionario Invalsi semplicemente utilizzando la denominazione di NCS presente in letteratura, non utilizzata dall'Invalsi (Tab. 3). In altre parole, la differenza è solo di denominazione, ma in entrambi i casi ci si riferisce agli stessi item. Si è preferito però mantenere la denominazione originale che, nel caso Invalsi, è data dall'istituto stesso, nel caso del questionario NCS, preparato dal gruppo di ricerca, è la denominazione data dalla letteratura internazionale.

Nel definire il nesso tra NCS e CS, oltre a tenere conto delle CS all'inizio del periodo secondo la teoria dell'added value, occorre tener presente gli effetti dell'ambiente circostante sulle conoscenze, secondo la teoria sociologica del capitale sociale. Una delle definizioni classiche e più interessanti di capitale sociale è di Coleman (1988): «Non è una singola entità, ma una varietà di entità diverse, con due elementi in comune: sono tutte costituite da qualche aspetto delle strut-

ture sociali e facilitano certe azioni degli attori, siano questi individui o gruppi di individui, all'interno delle strutture sociali». Quando ci si riferisce a studenti, il capitale sociale diviene «una risorsa individuale che consiste nelle reti di relazione del soggetto focale che gli riportano un insieme di risorse strumentali ed espressive» (Membiela-Pollán & Pena-López, 2017; vedi anche Glaeser *et al.*, 2002). In quest'ottica, come suggerito da De Witte e López-Torres (2017), le «variabili di capitale sociale» hanno una forte influenza sulle CS.

Le variabili relative al capitale sociale nel nostro progetto sono classificate in tre tipologie: attività del tempo libero dello studente; qualità dell'insegnamento, come percepita dallo studente; caratteristiche della famiglia. Riguardo alla prima tipologia, nei questionari PAT 2018 e 2019, sono state inserite otto domande, che chiedevano di dichiarare quante ore al giorno / a settimana erano impiegate per una serie di attività (guardare la televisione, giocare al computer/videogiochi, giocare con gli amici, leggere un libro, fare i compiti, dare una mano in casa, fare sport, altre attività - teatro, corsi di musica, di lingue); due domande indagavano la qualità dell'insegnamento, contrapponendo uno stile tradizionale di insegnamento (didattica tradizionale) a uno più «sfidante» (didattica sfidante); infine, per la terza tipologia, è stato rilevato l'indice socioeconomico ESCS, che misura sinteticamente lo stato socioeconomico della famiglia e viene calcolato su tre valori (reddito, stato occupazionale, livello di istruzione dei genitori) e l'indicatore ICEF sulle condizioni economiche familiari.

Infine, diverse variabili demografiche en-

trano come variabili di controllo nel modello: genere, genitori italiani, scelta dell'indirizzo di scuola superiore, aver frequentato la scuola materna, tempo pieno durante l'anno scolastico in corso, collocazione della scuola nella Valle dell'Adige vs in una valle montana.

Riassumendo, il dataset integrato comprende le NCS misurate da scale validate secondo un approccio multidisciplinare, in V primaria (2015) e in III secondaria di primo grado (2018, 2019); le CS ottenute dall'Invalsi 2015 e 2018, per la prima indagine, e 2019 per la seconda; un variegato set di indicatori del capitale sociale e variabili demografiche. Nell'analisi statistica si è tenuto conto del problema di dati mancanti e di errori di compilazione. Il dataset non è caratterizzato da osservazioni mancanti, perché i dati provenienti da fonti amministrative (Invalsi, PAT) sono completi e

il questionario NCS 2018 e 2019 preparato e somministrato dal gruppo di ricerca ha goduto del sostegno dei docenti delle scuole che hanno aderito al progetto di ricerca, assicurandone la compilazione completa.

Mentre una parte della letteratura economica sulle competenze cognitive e non cognitive si concentra su bambini e ragazzi in condizioni di forte disagio sociale ed economico (Heckman 2014; Tierney *et al.*, 1995; Kahne, 1999; Martins, 2010; Holmlund, 2009; García-Pérez, 2017), l'interesse in questa ricerca era studiare un campione di giovani in condizioni di normalità, senza particolari situazioni di fragilità personali, marginalità economico-sociale, differenze etniche.

In Appendice, le Tab. A1 e A3 riportano le statistiche descrittive rispettivamente per il campione della prima e della seconda indagine.

CS	NCS 2018 (var. lat.)	Capitale sociale (dic)
Giudizio ammissione esame III sec. 1° grado 2018	Stabilità interiore	Guardare la televisione, streaming, DVD
Voto finale esame III sec. 1° grado 2018	Stabilità relazionale	Usare il computer, videogiochi
Voto Invalsi V primaria italiano 2015	Stabilità emotiva	Giocare con gli amici
Voto Invalsi V primaria matematica 2015	Orientamento Apprendimento	Dare un aiuto in casa
<b>Variabili di controllo</b>	Orientamento Performance	Leggere un libro
Genere	Autoregolazione motivazione	Fare i compiti per casa
Indirizzo scuola superiore: liceo vs altro	Regolazione esterna	Fare sport
Tempo pieno	Autoefficacia	Corsi di teatro, musica, lingue
Valle dell'Adige	Ottimismo	Didattica sfidante (var. lat.)
Scuola materna	<b>NCS 2015</b> (var. lat.)	Didattica gestionale (var. lat)
	Bullismo agito	Padre italiano (dicotomica)

segue tabella pagina precedente		
	Bullismo subito	Madre italiana (dicotomica)
	Ansietà durante le prove Invalsi	Indice ESCS (cont.)
	Concetto di sé italiano	Indice ICEF (cont.)
	Concetto di sé matematica	
	Orientamento Performance	
	Orientamento Apprendimento	
	Supporto esterno autonomia studenti	
	Qualità delle relazioni classe	
	Benessere a scuola	
	Indice ESCS	

Tab. 2 - Il dataset integrato che riporta le variabili della prima analisi (2017-2018).

Invalsi 2015	Questionario PAT 2018
Bullismo agito	Stabilità interiore
Bullismo subito	Stabilità interiore
Ansietà durante le prove Invalsi	Stabilità emotiva (-)
Concetto di sé italiano	Autoregolazione motivazione scolastica
Concetto di sé matematica	Autoregolazione motivazione scolastica
Orientamento Performance	Orientamento Performance
Orientamento Apprendimento	Orientamento Apprendimento
Supporto esterno autonomia studenti	Didattica sfidante
Qualità delle relazioni classe	Didattica sfidante
Benessere a scuola	Didattica sfidante
Indice ESCS	Indicatore ICEF

Tab. 3 - Denominazione variabili NCS Invalsi 2015 e Questionario PAT 2018.

Punteggi CS	NCS 2019 dicembre/gennaio (var.lat.)	NCS 2019 maggio/giugno (var.lat.)
Voto finale esame III sec. 1° grado	Apertura	Apertura
Voto Invalsi V primaria italiano	Coscienziosità	Coscienziosità
Voto Invalsi V primaria matematica	Estroversione	Estroversione
Control variables (dich)	Gradevolezza	Gradevolezza
Genere	Stabilità emotiva	Stabilità emotiva
Valle dell'Adige	Ottimismo	Ottimismo
Scuola materna	Resilienza	Resilienza
Social capital (dic)	Speranza	Speranza
Guardare la televisione, streaming, DVD	Autoefficacia	Autoefficacia
Usare il computer, videogiochi	Orientamento Apprendimento	Orientamento Apprendimento
Giocare con gli amici	Orientamento Performance	Orientamento Performance
Dare un aiuto in casa	Autoregolazione motivazione	Autoregolazione motivazione
Leggere un libro		
Fare i compiti per casa		
Fare sport		
Corsi di teatro, musica, lingue		
Didattica sfidante (var. lat.)		
Didattica gestionale (var. lat)		
Padre italiano (dicotomica)		
Madre italiana (dicotomica)		
Indice ESCS (cont.)		

Tab. 4 - Il dataset integrato che riporta le variabili della seconda analisi (2018-2019).

## 6. La metodologia: Analisi fattoriale, GLS e Difference - in Differences

Come suggerito dalla letteratura precedentemente menzionata, a partire dalle risposte ai questionari sono state ricavate le NCS mediante Analisi Fattoriali Confermative (CFA) e modelli a equazioni strutturali (SEM).

A questo punto, per rispondere alla prima domanda di ricerca - l'incidenza delle NCS sulle CS - è stato utilizzato un modello Generalized Least Squares (GLS). Il campione considerato (vedi paragrafo 3) è relativo all'anno scolastico 2017-2018.

$$CS_{it} = a + b_i NCS_{it} + dCS_{i0} + fZ_i + e_i \quad (i=1, \dots, n) \quad (1)$$

Dove:

$CS_{it}$  = voti Invalsi matematica e italiano dello studente  $i$  alla fine della terza sec. 1° grado nel 2018.

$NCS_{it}$  = NCS dello studente  $i$  in quinta primaria 2015 e terza sec. 1° grado 2018.

$CS_{i0}$  = voti Invalsi matematica e italiano dello studente  $i$  alla fine della quinta primaria 2015.

$Z_i$  = variabili di controllo (demografiche, socio-economiche, ecc.) relative allo studente  $i$ .

$e_i$  = errore relativo allo studente  $i$  che si ipotizza con valore atteso nullo e con distribuzione normale.

L'analisi comprende tra le variabili esplicative sia le NCS che le CS all'inizio del periodo, misurate in quinta primaria. In questo modo si riesce a verificare l'effetto delle NCS sulle CS al netto delle CS iniziali, secondo l'ap-

proccio tipico di questi studi dell'added value di conoscenze (*Special issue*, in «Journal of Educational and Behavioural Statistics», 2004; *Key Issues in Value-Added Modeling*, Journal of Education, Finance and Policy, 2009). L'approccio basato sulla Difference-in-Differences (Lechner, 2010) permette invece di verificare se i programmi educativi hanno un effetto causale sulla crescita delle NCS. Per questo si paragonano le differenze in termini di NCS tra un gruppo a cui vengono proposti programmi educativi e un gruppo a cui non sono proposti (gruppo di controllo) prima e dopo la somministrazione del programma educativo, al netto degli effetti delle covariate.

Potendo misurare le NCS dei due gruppi di studenti (trattati e controllo), come indicato in equazione (2), risulta possibile stimare l'effetto differenziale del cambiamento nel tempo fra i due gruppi:

$$NCS_{it} = k + mT_i + pX_i + u_{it} \quad (i = 1, \dots, n) \quad (2)$$

Dove:

$NCS_{it}$  = NCS dello studente  $i$  al tempo  $t$

$T_i$  = effetto programma educativo sullo studente  $i$ : è una variabile dummy che assume valore pari a 0 per gli studenti delle classi nelle quali non è attuato alcun programma e valore 1 per gli studenti delle classi in cui esso è attuato.

$X_i$  = vettore di covariate relative allo studente  $i$ . Il modello implica l'ipotesi che tali covariate siano time-invariant.

$u_{it}$  = errore relativo allo studente  $i$  al tempo  $t$  che si ipotizza con valore atteso nullo e con distribuzione normale.

Si effettuano due difference-in-differences:

la prima rispetto ai progetti educativi esistenti (campione di studenti del 2018, vedi paragrafo 3); la seconda relativa ai progetti educativi somministrati nel 2019.

Come si può osservare il modello DID, che ha lo scopo di verificare l'effetto degli interventi educativi sulle NCS, comprende tra le variabili esplicative anche le CS; dunque, attraverso tale modello possiamo valutare anche gli effetti delle CS sulle NCS. Nel complesso la relazione tra NCS e CS viene verificata nel GLS, quella tra CS e NCS viene verificata nel DID; in questo modo di evita ogni rischio di endogeneità.

## 7. Risultati

### 7.1. L'impatto delle NCS sulle competenze cognitive

Il gruppo di ricerca ha verificato se la partecipazione delle scuole trentine al progetto sia casuale o sia invece dovuta a qualche caratteristica degli studenti o delle scuole. Infatti, data l'adesione volontaria alla ricerca, è stato neces-

sario testare che il campione sia rappresentativo degli studenti trentini e non caratterizzato da soggetti con maggiori/minori cognitive skills o una migliore/peggiore condizione socio-economica rispetto agli studenti delle scuole che non hanno preso parte all'iniziativa. Una simile auto-selezione avrebbe potuto creare una distorsione (bias) dal punto di vista statistico.

I test sulla casualità del campione hanno permesso di constatare che le scuole che hanno scelto di partecipare non mostrano caratteristiche significativamente diverse dal punto di vista, in particolare, dei livelli delle conoscenze cognitive dei loro studenti (Tabb. 5.1 e 5.2); inoltre, lo stesso test svolto sull'indicatore ESCS, relativo alle condizioni economiche familiari, non mostra significativi divari (Tab. 6); dunque, si è potuto concludere che l'adesione volontaria al progetto non ha generato una distorsione dovuta all'autoselezione (*selection bias*). In appendice, la Tab. A2 presenta le medie delle variabili CS e delle variabili di controllo per il gruppo dei trattati e di controllo.

Si presentano ora i risultati ottenuti dall'analisi della relazione fra le CS degli scolari di

Gruppo	Osservazioni	Media	Std. Dev.
0	52	214.791	8.6055
1	25	217.1776	7.5085
Differenza		-2.3686	14.942
Diff: media(0)-media(1): t= -1.244 ;g.d.l. 60.2; Pr( T > t )= 0.11041			

Tab. 5.1 - Invalsi matematica 2018.

Gruppo	Osservazioni	Media	Std. Dev.
0	52	208.4684	7.1991
1	25	210.5079	6.6226
Differenza		-2.0395	12.333
Diff: media(0)-media(1): t= -1.229 g.d.l. 54.7; Pr( T > t )= 0.11053			

Tab. 5.2 - Invalsi italiano 2018.

Gruppo	Osservazioni	Media	Std. Dev.
0	33	.0785926	.0032049
1	25	.0734703	-1658674
Differenza		.0051223	
Diff: media(0)-media (1): t=0.9816; g.d.l.: 4112; Pr( T > t )=0.3263			

Tab. 6 - Indice ESCS a livello scuola.

terza secondaria di primo grado (prima indagine del maggio 2018) e le loro NCS. Le variabili dipendenti che misurano le CS sono i risultati dei test Invalsi 2018 per italiano e matematica. Al fine di misurare il contributo delle variabili NCS al netto delle CS e delle variabili di controllo per spiegare la varianza totale del modello, abbiamo stimato tre modelli separati. I risultati (ottenuti con il modello di analisi GLS) vengono riportati nelle tabelle 7a e 7b. Nella prima colonna, la regressione si limita alle CS pregresse e alle variabili di controllo; nella seconda colonna, il modello include anche le NCS e, infine, nella terza la regressione considera tutte le variabili del ca-

pitale sociale. Si osserva che le NCS contribuiscono a spiegare, rispettivamente, il 4.3% e il 2.9% della varianza CS per il test Invalsi di italiano e matematica.

	(1)	(2)	(3)
	Voto Invalsi III sec. 1° grado italiano	Voto Invalsi III sec. 1° grado italiano	Voto Invalsi III sec. 1° grado italiano
Voto Invalsi V primaria matematica	0.210*** (0.0196)	0.163*** (0.0195)	0.157*** (0.0204)
Voto Invalsi V primaria italiano	0.414*** (0.0209)	0.378*** (0.0205)	0.340** (0.0213)
Genere	-5.487*** (1.291)	-4.645*** (1.310)	-2.320 (1.498)
Indirizzo scuola superiore: Liceo vs altro	8.699*** (1.332)	5.895*** (1.327)	4.155*** (1.334)
Tempo pieno	2.111 (1.520)	3.320** (1.527)	3.466** (1.500)
Scuola materna	3.754* (2.039)	2.975 (2.059)	2.412 (2.047)
Scuola in Valle dell'Adige	0.391 (1.297)	1.533 (1.400)	1.108 (1.421)
Stabilità interiore		13.01*** (1.545)	12.10*** (1.543)
Stabilità relazionale		0.281 (1.045)	0.821 (1.085)
Stabilità emotiva		3.440*** (0.871)	3.452*** (0.866)
Orientato apprendimento		2.306 (1.533)	2.924* (1.590)
Orientato performance		-2.112** (0.896)	-2.122** (0.912)
Motivazione scolastica		0.505 (0.763)	0.686 (0.824)
Regolazione esterna		-5.246*** (1.181)	-4.860*** (1.177)
Autoefficacia		-1.195 (2.308)	-2.554 (2.333)
Ottimismo		0.228 (1.274)	0.672 (1.278)
Guardare la televisione, streaming, DVD			1.159

segue tabella pagina precedente			
			(0.789)
Usare il computer, videogiochi			-1.084
			(0.692)
Giocare con gli amici			-0.978
			(0.705)
Dare un aiuto in casa			-3.380***
			(0.795)
Leggere un libro			2.945***
			(0.683)
Fare i compiti per casa			2.038**
			(0.843)
Fare sport			-0.0822
			(0.617)
Corsi di teatro, musica, lingue			0.00244
			(0.744)
Didattica sfidante			3.929**
			(1.928)
Didattica gestionale			-2.546*
			(1.472)
Almeno un genitore italiano			1.670
			(2.008)
Indice ICEF			2.261*
			(1.288)
Indice ESCS a livello studente			1.746**
			(0.754)
Motivazione scolastica			-2.445***
			(0.754)
Orientamento alla performance			-2.027**
			(0.860)
Orientamento all'apprendimento			0.876
			(1.766)
Concetto di sé in italiano			1.288
			(1.068)

segue tabella pagina precedente			
Concetto di sé in matematica			-0.394
			(0.989)
Qualità delle relazioni in classe			2.256*
			(1.249)
Supporto esterno per apprendimento 2015			-0.591
			(1.214)
Benessere a scuola			-1.206
			(1.281)
Ansietà durante le prove Invalsi			-1.660*
			(0.912)
Bullismo agito			3.553
			(2.657)
Bullismo subito			-0.261
			(1.889)
Indice ESCS a livello scuola			-3.145
			(3.981)
Constant	71.06***	86.98***	88.06***
	(4.917)	(5.096)	(8.434)
R2	0.478	0.521	0.550
Osservazioni	1,521	1,521	1,521
Numero delle scuole (IDSCUOLA)	25	25	25

Tab. 7a - GLS indagine (a.s. 2017-2018) voto Invalsi italiano.  
Il contributo delle variabili NCS per spiegare la varianza totale del modello.

	(1)	(2)	(3)
	Voto Invalsi 3 III sec. 1° grado matematica	Voto Invalsi 3 III sec. 1° grado matematica	Voto Invalsi 3 III sec. 1° grado matematica
Voto Invalsi V primaria matematica	0.551***	0.513***	0.457***
	(0.0201)	(0.0201)	(0.0215)
V primaria italiano Voto Invalsi	0.148***	0.118***	0.114***

<i>segue tabella pagina precedente</i>			
	(0.0212)	(0.0210)	(0.0225)
Genere	3.709***	4.101***	4.855***
	(1.300)	(1.333)	(1.581)
Indirizzo scuola superiore: Liceo vs altro	8.093***	5.164***	4.606***
	(1.360)	(1.365)	(1.408)
Tempo pieno	4.132**	4.704***	5.147***
	(1.810)	(1.807)	(1.584)
Scuola materna	2.785	1.991	6.339***
	(2.492)	(2.506)	(2.160)
Scuola in Valle dell'Adige	-0.431	0.343	0.794
	(2.391)	(2.779)	(1.500)
Stabilità interiore		11.49***	10.49***
		(1.578)	(1.628)
Stabilità relazionale		-0.303	0.660
		(1.067)	(1.145)
Stabilità emotiva		1.948**	2.109**
		(0.884)	(0.915)
Orientato apprendimento		2.293	0.830
		(1.561)	(1.678)
Orientato performance		-0.179	-0.563
		(0.912)	(0.963)
Motivazione scolastica		-0.224	-0.771
		(0.780)	(0.870)
Regolazione esterna		-1.984*	-1.521
		(1.204)	(1.243)
Autoefficacia		4.233*	3.530
		(2.355)	(2.463)
Ottimismo		-1.783	-1.964
		(1.297)	(1.349)
Guardare la televisione, streaming, DVD			0.363
			(0.833)
Usare il computer, videogiochi			-0.725
			(0.731)
Giocare con gli amici			-2.112***
			(0.744)
Dare un aiuto in casa			-2.528***

<i>segue tabella pagina precedente</i>			
			(0.839)
Leggere un libro			0.0368
			(0.721)
Fare i compiti per casa			2.654***
			(0.890)
Fare sport			1.016
			(0.651)
Corsi di teatro, musica, lingue			1.368*
			(0.785)
Didattica sfidante			3.195
			(2.035)
Didattica gestionale			-2.963*
			(1.554)
Almeno un genitore italiano			0.272
			(2.120)
Indice ICEF			0.0985
			(1.359)
Indice ESCS a livello studente			2.050***
			(0.796)
Motivazione scolastica			-0.174
			(0.796)
Orientamento alla performance			0.278
			(0.908)
Orientamento all'apprendimento			-4.221**
			(1.864)
Concetto di sé in italiano			-1.752
			(1.127)
Concetto di sé in matematica			3.139***
			(1.044)
Qualità delle relazioni in classe			-0.0124
			(1.318)
Supporto esterno per apprendimento 2015			-0.390
			(1.282)

segue tabella pagina precedente			
Benessere a scuola			-0.0379 (1.352)
Ansietà durante le prove Invalsi			-0.548 (0.962)
Bullismo agito			2.019 (2.805)
Bullismo subito			-2.434 (1.994)
Indice ESCS a livello scuola			-9.943** (4.202)
Constant	52.63*** (5.532)	67.05*** (5.794)	76.64*** (8.903)
R2	0.514	0.543	0.565
Osservazioni	1,521	1,521	1,521
Numero delle scuole (IDSCUOLA)	25	25	25

Tab. 7b - GLS indagine (a.s. 2017-2018) voto Invalsi matematica. Il contributo delle variabili NCS per spiegare la varianza totale del modello.

Gli  $R^2$  dei due modelli completi (0.55, 0.56) mostrano che le covariate prescelte spiegano in modo soddisfacente i risultati dei test Invalsi 2018. I coefficienti sono standardizzati. Per ciò che riguarda le singole variabili (considerando un livello di significatività minimo di  $p = 0.01$ ), si osserva quanto segue.

1. La prima evidenza, inerente al focus della ricerca, riguarda il nesso fra NCS e CS. Stabilità interiore (sintesi di coscienza e apertura mentale) ed emotiva sono positivamente e significativamente legate ai risultati Invalsi 2018 di italiano e matematica. Nella stessa direzione, l'autovalutazione positiva (concetto di

sé) in matematica nel 2015 ha un legame positivo e significativo con i risultati Invalsi 2018, sempre in matematica. Invece, essere dipendenti dal giudizio degli altri (regolazione esterna) ha un legame negativo con i risultati Invalsi 2018 di italiano e di matematica; provare ansia durante il test Invalsi 2015 (caratteristica opposta alla stabilità emotiva) ha un legame negativo con i risultati Invalsi 2018 di italiano. Nel complesso, le NCS che denotano una maggiore maturità degli studenti, influiscono in modo positivo sulle CS, mentre le NCS che descrivono fragilità portano a risultati peggiori in termini di CS.

- La seconda evidenza è connessa con il tipo di insegnamento. In particolare, una didattica che "sfida" a imparare (didattica sfidante) e quindi stimola la crescita delle NCS, ha un rapporto positivo e significativo con i test Invalsi 2018 di italiano. Il risultato è confermato dal fatto che anche l'orientamento all'apprendimento ha un legame positivo e significativo sui test Invalsi 2018 di italiano, mentre una didattica di tipo tradizionale, non attenta a sviluppare le NCS (didattica gestionale), ha invece un nesso negativo con entrambi i test Invalsi 2018. Infine, la qualità delle relazioni in classe nel 2015, anch'essa legata alle NCS, ha un legame positivo con i test Invalsi 2018 di italiano.
- Per ciò che concerne le variabili relative al capitale sociale, quelle connesse all'incremento delle CS quali leggere libri, o fare i compiti a casa, studiare lingue o musica sono positivamente e significativamente legate ai risultati dei test Invalsi 2018 in italiano e matematica. Altre attività non legate direttamente allo studio, come giocare con gli amici o dare una mano in casa, hanno invece una relazione negativa e significativa con i test Invalsi 2018.
- Dalla ricerca emerge anche che i risultati dei test Invalsi 2018 in terza secondaria di primo grado, sia in italiano che in matematica, sono positivamente correlati con i corrispondenti test ottenuti dagli studenti in quinta primaria nel 2015: le relazioni sono positive e altamente significative. Si evidenzia quanto sia cruciale,

come la letteratura sottolinea (Heckman *et al.*, 2014), l'istruzione primaria per l'acquisizione delle CS alla fine della scuola secondaria di primo grado.

- Risultano positivamente e significativamente legate con i risultati Invalsi 2018 le variabili scuola materna, scelta del tempo pieno a scuola, prospettiva di avviarsi verso un percorso scolastico impegnativo nel futuro (liceo vs. istituto tecnico). Sono variabili che descrivono in diverso modo un investimento importante nel percorso scolastico. In particolare, l'aver frequentato la scuola materna porta a un legame positivo con i risultati Invalsi 2018 in matematica, dimostrando la grande importanza dei primi anni di vita per l'apprendimento, come suggerisce tutta la letteratura (Heckman *et al.*, 2014). Il tempo pieno, favorendo la convivenza dei ragazzi, ha effetti positivi sulla crescita delle NCS e sull'acquisizione delle CS. Occorre tuttavia verificare una possibile endogeneità del nesso tra scelta della scuola futura e risultati scolastici perché, se è vero che coloro che vogliono continuare con il liceo hanno i migliori risultati, ciò può non escludere che siano i migliori a scegliere il liceo.
- Per ciò che concerne gli aspetti socio-economici, l'indice ESCS (relativo al livello di istruzione superiore e alla condizione socio-economica dei genitori) e l'indice ICEF (legato al reddito) sono connessi positivamente e significativamente con i risultati degli studenti, dimostrando che le disuguaglianze iniziali non sono com-

pletamente colmate dal sistema educativo in Trentino.

7. Infine, essere studenti di genere maschile ha una relazione positiva e significativa con il test Invalsi in matematica.

## 7.2. I risultati delle attività dedicate alla crescita delle NCS: prima indagine 2018 su programmi educativi degli anni scolastici 2015-2018

Nella prima indagine 2018, abbiamo valutato l'effetto dei programmi educativi già esistenti nelle scuole della PAT sulle NCS degli studenti.

Le competenze non cognitive relativamente alle quali si è valutata l'efficacia del trattamento educativo sul campione di studenti del 2018 sono nove:

- Big3: stabilità relazionale, stabilità interiore, stabilità emotiva;
- Capitale psicologico<sup>7</sup>: ottimismo, autoefficacia;
- Motivazione e Obiettivi di apprendimento: Orientamento all'apprendimento, Orientamento alla performance, Motivazione scolastica, Regolazione esterna.

Per quanto riguarda le dimensioni del capitale sociale si sono considerati i seguenti aspetti:

- Qualità dell'insegnamento (didattica gestionale, didattica sfidante).

- Attività extrascolastiche (guardare la televisione, giocare al computer/videogiochi, giocare con gli amici, leggere un libro, fare i compiti, dare una mano in casa, fare sport, altre attività - teatro, corsi di musica, di lingue).

- Indicatore socioeconomico ESCS e ICEF<sup>8</sup> della famiglia.

Le altre variabili prese in considerazione nel modello come covariate sono le seguenti:

- CS: Invalsi italiano e matematica nel 2015 - quinta primaria - e nel 2018 - terza secondaria di primo grado;
- Variabili di controllo: genere, almeno un genitore italiano, scuola ubicata nella valle dell'Adige vs scuola in una valle montana, tempo pieno vs mezza giornata, tipologia della scuola superiore che lo studente intende scegliere, iscrizione alla scuola materna.

La domanda principale di ricerca: se gli interventi educativi atti a migliorare le NCS hanno avuto un effetto positivo e causalmente dimostrato, ha risposta affermativa per tre delle NCS: l'ottimismo, la stabilità relazionale, la stabilità emotiva (Tab. 8). Si tratta delle NCS più legate alle caratteristiche degli studenti rispetto agli aspetti didattici, coerentemente con quanto visto nel modello GLS. Vista la tripartizione dei programmi educativi accennata in precedenza, quelli che si mostrano più efficaci sono quelli che intendono rendere gli stu-

denti consapevoli delle loro scelte e ragioni e supportare lo sviluppo completo del loro carattere.

La didattica sfidante ha un effetto positivo su alcune NCS indipendentemente dal fatto che abbiano seguito o meno un programma educativo. Un modo di insegnare attento alla creatività dei ragazzi facilita per tutti il desiderio di conoscere e imparare.

Le variabili del capitale sociale hanno un comportamento non univoco, come già nel caso del modello relativo alle CS. Attività connesse all'acquisizione di conoscenza, come fare i compiti a casa e leggere libri, hanno comunque un effetto positivo e significativo. Al contrario, altri aspetti del capitale sociale meno connessi alla conoscenza (giocare con gli amici) hanno legame negativo con le NCS. Le ulteriori variabili su attività extrascolastiche (guardare la televisione o usare DVD, seguire un corso di lingua) hanno effetti diversi a seconda che prevalga l'aspetto dispersivo o conoscitivo.

I risultati nei test Invalsi in quinta primaria hanno effetti positivi e significativi sulla stabilità emotiva, a dimostrazione delle conseguenze positive sull'assetto emozionale dovute a un buon rendimento scolastico nelle scuole primarie. Questo risultato mostra come abbiamo detto in precedenza che non solo le NCS possono avere un'influenza positiva sulle CS, come ha dimostrato il modello GLS, ma può valere anche il viceversa.

Una migliore condizione socio-economica, misurata dall'indice ESCS, ha effetti positivi sulle NCS legate alla fiducia nel futuro, quali l'ottimismo.

Frequentare scuole in centri urbani (valle dell'Adige), dove con ogni probabilità la "concorrenza pedagogica" fra scuole e classi è più consistente, spinge a incrementare la tendenza a studiare per i risultati e a essere influenzati dagli altri nel giudizio (regolazione esterna).

Andare a scuola a tempo pieno ha un effetto significativo e negativo sulla stabilità relazionale; per questa risulta invece significativo e positivo avere un genitore di nazionalità italiana. Ciò significa presumibilmente che famiglie in condizioni di vita più stabili e favorevoli possono provvedere alla cura del ragazzo durante il giorno, rinunciando a mandarlo a scuola a tempo pieno; ciò ha effetti positivi sulla stabilità relazionale.

La prospettiva di avviarsi verso un percorso scolastico impegnativo nel futuro (liceo vs. istituto tecnico) risulta favorire positivamente e significativamente talune NCS (ottimismo, orientamento all'apprendimento, indice di autonomia). Questa scelta mostra la volontà di investire in modo deciso sul proprio capitale umano e quindi può incrementare nel tempo questi aspetti della personalità del ragazzo. C'è però da verificare, anche in questo caso, una possibile endogeneità, perché può essere possibile che positività e chiarezza di intenti determinino la scelta del liceo.

Infine, non essere andati alla scuola materna è legato negativamente e significativamente con l'autoefficacia, probabilmente per l'effetto positivo che hanno la socialità e gli stimoli educativi di tale scuola.

7. Rispetto alle classiche quattro dimensioni con cui si descrive il capitale psicologico, le due dimensioni di speranza e resilienza non sono presenti nella lista, in quanto non sono state utilizzate nell'analisi di regressione perché poco correlate con le variabili dipendenti nei vari modelli.

8. ESCS: Economic Social and Cultural Status; l'indice è composto di 3 sub-indici relativi alle condizioni familiari: stato occupazionale, livello educativo, condizioni economiche. OECD, op. cit., 2015. ICEF: indicatore della condizione economica familiare; misura la condizione economica delle famiglie mediante meccanismi di calcolo che tengono conto della composizione del nucleo familiare, del relativo reddito e patrimonio e di deduzioni e franchigie.

	Ottimismo	Autoefficacia	Stabilità relazionale	Regolaz. esterna	Orientato all'apprendimento	Motivazione scolastica	Orient. alla performance	Stabilità emotiva
Trattamento	0.097** (0.048)		0.092* (0.054)					0.209*** (0.064)
Didattica sfidante	0.260** (0.116)				0.157* (0.081)			0.004** (0.002)
Test INVALSI italiano 2015								0.004** (0.002)
Test INVALSI matematica 2015								0.004** (0.002)
Guardare la televisione, streaming, DVD						-0.233*** (0.089)		0.132* (0.068)
Giocare con gli amici					-0.055* (0.031)		-0.171*** (0.059)	
Leggere un libro		0.101** (0.041)						
Fare i compiti per casa					0.084** (0.034)	0.255*** (0.093)		
Corsi di teatro, musica, lingue					-0.062* (0.037)			

*segue tabella pagina precedente*

Almeno un genitore con cittadinanza italiana			0.341** (0.139)					
Indice ESCS	0.108** (0.047)							
Indirizzo scuola superiore: Liceo vs altro	0.189** (0.085)				0.174** (0.083)	0.314** (0.146)		
Scuola materna		-0.242** (0.093)						
Tempo pieno			-0.116* (0.06)					
Scuola in valle dell'Adige				0.090** (0.04)			0.078** (0.038)	
Costante							1.790*** (0.498)	
Osservazioni	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521	1521
R2	0.364	0.325	0.228	0.141	0.269	0.476	0.181	0.253

Robust standard errors in parentheses  
\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Tab. 8 - DiD risultati della prima indagine 2018 sui programmi educativi.

### 7.3. I risultati delle attività dedicate alla crescita delle NCS: seconda indagine 2019 su programmi educativi dell'anno scolastico 2018-2019

Nell'indagine dell'anno scolastico seguente si propone un numero limitato di programmi educativi, maggiormente connessi con gli aspetti didattici, atti a migliorare le NCS. Il numero delle NCS considerato è leggermente più numeroso che nella prima indagine relativa al 2018 (11 invece che 9), perché oltre alle variabili del Capitale psicologico e degli Obiettivi di apprendimento, si considerano tutti i Big Five, invece che la loro sintesi data dai Big 3. Analoghe sono le covariate.

Nella seconda analisi, su studenti di terza secondaria di primo grado nell'anno scolastico 2018-2019, i risultati sono in parte simili e in parte diversi rispetto a quelli della prima indagine (Tab. 8). I programmi educativi hanno un nesso causale positivo con gradevolezza ed estroversione. Questo risultato è totalmente in linea con la prima analisi in cui i programmi educativi avevano effetti significativi sulla stabilità relazionale, sintesi di gradevolezza ed estroversione.

Altri risultati evidenziano delle differenze. I programmi educativi non hanno effetti significativi sulla stabilità emotiva, tuttavia hanno un'incidenza negativa sull'orientamento legato alla performance, cioè un approccio allo studio legato al risultato. Se ne deduce che programmi finalizzati a facilitare il dialo-

go, l'apprendimento e il miglioramento della qualità dei rapporti nella comunità di docenti e studenti, hanno l'effetto di correggere un approccio inadeguato allo studio.

Il risultato è rafforzato dal fatto che la didattica "sfidante" è positivamente legata per tutti gli studenti all'autoefficacia, alla coscienziosità, alla motivazione, all'orientamento all'apprendimento: quando si insegna stimolando la capacità critica dei ragazzi, la voglia di imparare e studiare cresce. Lo sviluppo della stabilità relazionale è aiutato per tutti gli studenti, indipendentemente dall'essere stati sottoposti o meno ai programmi educativi, anche da una didattica gestionale di tipo tradizionale. Non è un risultato in contrapposizione con quello appena menzionato. La didattica sfidante stimola la capacità relazionale dei ragazzi che la ricevono, mentre una buona didattica tradizionale migliora indistintamente per tutti i ragazzi la collaborazione e l'interazione tra loro e con i professori.

La variabile ESCS, relativa al contesto familiare e alle sue condizioni, infine, incide sull'orientamento alla performance, poiché in famiglie con migliori condizioni socio-economiche la sensibilità ai risultati scolastici è maggiore.

Per il resto, il livello del test Invalsi di italiano evidenzia un nesso positivo con motivazione, stabilità emotiva e orientamento all'apprendimento: ciò conferma l'effetto positivo dell'impegno scolastico in età precoce sulle NCS.

Le variabili relative al capitale sociale mostrano il variegato risultato già visto in precedenza. Comportamenti extrascolastici dei ragazzi che esprimono capacità digitale (usare DVD, computer) e quindi conoscenza, risul-

tano positivamente correlati a talune dimensioni come apertura alla realtà, autoefficacia e coscienziosità, orientamento all'apprendimento. Altri aspetti del capitale sociale non legati alla conoscenza (giocare con gli amici, aiutare in casa) hanno effetti negativi sulle NCS; altri ancora (frequenza a corsi extrascolastici) danno risposte diverse a seconda delle NCS, in certi casi aiutando la coscienza dell'apprendere, in altri casi distraendo.

Infine, il genere maschile ha un legame positivo con alcune NCS (estroversione, stabilità emotiva) mentre ha un legame negativo con altre (coscienziosità).

## 8. Conclusioni

La ricerca ha mostrato, attraverso il modello GLS, che è possibile anche in Italia studiare l'effetto positivo delle NCS sulle CS nella direzione aperta da Heckman. In secondo luogo, il modello DID ha evidenziato che mediante programmi educativi svolti in ambito scolastico è possibile migliorare alcune NCS. Inoltre, attraverso tale modello è stato possibile anche verificare l'effetto positivo delle CS sulle NCS senza problemi di endogeneità, come sarebbe invece avvenuto utilizzando un unico modello. Tale risultato richiede però ulteriori approfondimenti legati alla disponibilità di opportuni e più completi dataset.

A partire da questi primi risultati si aprono nuovi scenari di ricerca sulle NCS. Innanzitutto, risulterebbe importante costruire un database relativo agli studenti dall'inizio della scuola primaria fino alla fine del liceo e poi in università (dati panel), che permetterebbe

di estendere in termini longitudinali la ricerca proposta, approfondendo i nessi tra NCS e CS in tutto il percorso scolastico e universitario.

In un modo ancora più esaustivo, riprendendo il già citato studio di Heckman del 2006 (Heckman *et al.*, 2006), si potrebbe verificare il nesso tra NCS e CS non solo nel percorso scolastico e universitario, ma anche nell'esperienza lavorativa e rispetto a comportamenti e a forme di criminalità e devianza sociale. Inoltre, si potrebbe valutare se gli interventi formativi per sviluppare le NCS generano effetti diversi sugli studenti, in base alla condizione socioeconomica e al livello di successo scolastico personale.

Fondamentale per tutte queste analisi è la disponibilità dei dati. La difficoltà sta nel fatto che i problemi di privacy e la non omogeneità delle indagini pubbliche e private e delle diverse fonti di informazione, rendono molto difficile costruire un set di dati integrato, necessario per eseguire questo tipo di analisi.

Ricerche simili a quella presentata possono aprire nuovi scenari in termini di politica educativa per le scuole, per le autorità preposte alla valutazione della qualità educativa, per le politiche nazionali in campo educativo.

La possibilità di valutare in modo consistente i legami tra NCS e CS può favorire nuovi approcci educativi, meno orientati alla performance e più orientati all'apprendimento, maggiormente volti a favorire la creatività, l'impegno, la partecipazione degli studenti in classe e nei loro percorsi educativi. Gli insegnanti e le scuole legate a metodi di insegnamento tradizionali possono essere aiutati a fare esperienza di un altro modo di inse-

Variabili	Apertura	Autoefficacia	Coscienza	Estroversione	Gradevolezza	Regolazione esterna	Motivazione scolastica	Stabilità emotiva
Trattamento				0.301** (0.124)	0.215** (0.096)			
Indice ESCS							0.005*** (0.002)	0.005** (0.002)
Test Invalsi italiano 2019								
Guardare la televisione, streaming, DVD								
Usare il computer, videogiochi	0.060* (0.032)	0.077** (0.034)	0.069** (0.028)					
Giocare con gli amici								
Dare un aiuto in casa				-0.075* (0.040)				
Corsi di teatro, musica, lingue	-0.088** (0.038)					0.091* (0.050)		0.104* (0.062)
Didattica sfidante		0.122*** (0.038)	0.106*** (0.037)				0.096** (0.047)	
Didattica gestionale		0.129*** (0.045)		0.104** (0.044)	0.094*** (0.032)		0.103* (0.056)	0.144** (0.061)
Genere maschile			-0.114* (0.067)	0.128* (0.070)				0.263*** (0.087)
Scuola maternal								
Osservazioni	239	239	239	239	239	239	239	239
R2	0.172	0.209	0.214	0.124	0.121	0.104	0.177	0.176

Robust standard errors in parentheses \*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Tab. 9 - DiD risultati della seconda indagine (2019) sui programmi educativi (I parte).

Variabili	Orientato apprendimento	Orientato performance	Ottimismo
Trattamento		-0.289** (0.138)	
Indice ESCS		0.123** (0.059)	
Test Invalsi italiano 2019	0.003** (0.001)		
Guardare la televisione, streaming, DVD	0.087** (0.040)		
Usare il computer, videogiochi			
Giocare con gli amici		-0.103*** (0.038)	
Dare un aiuto in casa			
Corsi di teatro, musica, lingue			
Didattica sfidante	0.096*** (0.036)		
Didattica gestionale			0.105** (0.043)
Genere maschile			0.239*** (0.060)
Scuola materna		0.205* (0.110)	
Osservazioni	239	239	239
R-squared	0.162	0.110	0.199

Errore standard in parentesi

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Tab. 9 - DiD risultati della seconda indagine (2019) sui programmi educativi (II parte).

## Appendice

gnare, che stimoli gli studenti. Si può puntare alla creatività e non solo alla memorizzazione dei concetti, al lavoro di squadra insieme alla precisione, a una comunicazione vivace dei concetti invece che alla loro ripetizione pedissequa. Insegnanti e scuole che hanno già compreso il significato e l'importanza delle NCS per acquisire conoscenza, possono essere supportati con dispositivi tecnologici, soluzioni logistiche e innovazione organizzativa, in grado di migliorare il metodo di insegnamento.

Un ulteriore suggerimento di policy nasce dal fatto che la ricerca conferma che si possono misurare i miglioramenti delle NCS che derivano da opportuni programmi educativi. Le scuole possono organizzare attività di formazione specifiche per aiutare gli studenti a sviluppare le NCS e misurare gli effetti di tali attività.

Infine, l'acquisizione di informazioni riguardo al nesso tra NCS, CS e aspetti strutturali di scuole e università, può dare suggerimenti sulle policies da adottare per migliorare la scuola. Se determinanti nella trasformazione delle NCS in CS sono fattori legati a caratteristiche strutturali e invarianti di scuole e università (quali laboratori, edifici, strumenti digitali), si rendono necessari investimenti a lungo termine per cambiare l'offerta educativa scolastica. Se più importanti si rivelano invece elementi di breve periodo (come qualità del personale amministrativo o insegnante e aspetti organizzativi), si dovrà operare nella selezione e formazione di chi lavora per migliorare l'offerta educativa. Il fatto che lo stesso Heckman denominò nel complesso le NCS come character skills (Heckman *et al.*, 2014) suggerisce infine che la più decisiva delle po-

lity è rafforzare la capacità educativa degli insegnanti, la loro attitudine a porsi di fronte alla personalità complessiva dei ragazzi, per stimolare la loro passione di conoscere e il loro gusto di dialogare e interagire con i professori non solo sul piano didattico ma anche su quello umano.

L'importanza dell'introduzione delle NCS nel percorso formativo delle scuole si è del resto vista durante la pandemia, quando le lezioni sono state tenute a distanza (Pisanu *et al.*, 2021). Il progetto trentino non ha proposto esplicitamente delle attività in didattica a distanza durante il periodo di lockdown, ma ha messo a disposizione le sue risorse per il supporto ai docenti nella realizzazione di attività sulle competenze non cognitive mediate dalle nuove tecnologie.

Non è stata la comunicazione digitale in sé a fare la differenza, quanto la necessità di impostare lezioni in cui amicalità, apertura all'esperienza, gradevolezza, motivazione e le altre NCS erano determinanti nel rendere lo studente protagonista della lezione con il docente.

Variabili	N	media	dev. Std.	min	max
<b>CS 2018</b>					
Giudizio ammissione esame III sec. 1° grado 2018	1,515	2.819	1.127	1	5
Voto finale esame III sec. 1° grado 2018	1,515	7.888	1.245	6	11
Voto Invalsi III sec. 1° grado italiano 2018	1,522	210.0	32.24	122.1	305.3
Voto Invalsi III sec. 1° grado matematica 2018	1,522	216.8	34.61	133.9	312.8
Voto Invalsi V primaria matematica 2015	1,121	213.3	39.68	111.1	364.8
Voto INVALSI V primaria italiano 2015	1,121	206.5	36.21	100.1	343.5
<b>Variabili di controllo</b>					
Genere	1,522	0.500	0.500	0	1
Indirizzo scuola superiore: liceo vs altro	1,522	0.476	0.500	0	1
Tempo pieno	1,522	0.796	0.403	0	1
Valle dell'Adige	1,522	0.348	0.476	0	1
Scuola materna	1,522	0.901	0.298	0	1
<b>NCS 2018 (var.lat.)</b>					
Stabilità interiore	1,522	0.0371	0.555	-1.810	1.110
Stabilità relazionale	1,522	0.0254	0.650	-2.070	1.260
Stabilità emotiva	1,522	-0.0267	0.767	-1.360	2.100
Orientamento Apprendimento	1,522	-0.000164	0.382	-1.780	3.850
Orientamento Performance	1,522	-0.00183	0.759	-1.170	5.760
Autoregolazione motivazione	1,522	0.0189	0.683	-1.540	1.400
Regolazione esterna	1,522	-0.0274	0.514	-0.920	1.650
Autoefficacia	1,522	0.0311	0.432	-1.640	0.970
Ottimismo	1,522	0.0308	0.676	-2.350	1.400
<b>NCS 2015 (var.lat.)</b>					
Bullismo agito	1,522	5.26e-05	0.486	-0.440	5.610
Bullismo subito	1,522	-0.00112	0.677	-0.680	7.150
Ansietà durante le prove Invalsi	1,522	0.00748	0.700	-1.050	4.700
Concetto di sé italiano	1,522	-0.00219	0.639	-1.600	5.100
Concetto di sé matematica	1,522	-0.00457	0.702	-1.830	5.350
Orientamento Performance	1,522	-0.00183	.759	-1.17	5.76
Orientamento Apprendimento	1,522	-0.00016	.382	-1.78	3.85
Supporto esterno autonomia studenti	1,522	-0.000230	0.532	-1.520	4.150

segue tabella pagina precedente					
Qualità delle relazioni classe	1,522	0.000775	0.512	-2.010	3.330
<b>Capitale sociale (dic)</b>					
Guardare la televisione, streaming, DVD	1,522	2.805	0.785	1	4
Usare il computer, videogiochi	1,522	2.111	0.996	1	4
Giocare con gli amici	1,522	3.331	0.869	1	4
Dare un aiuto in casa	1,522	2.495	0.773	1	4
Leggere un libro	1,522	1.857	0.936	1	4
Fare i compiti per casa	1,522	2.978	0.773	1	4
Fare sport	1,522	2.603	0.993	1	4
Corsi di teatro, musica, lingue	1,522	1.528	0.781	1	4
Didattica sfidante (var. lat.)	1,522	0.0173	0.495	-1.560	0.900
Didattica gestionale (var. lat.)	1,522	0.0145	0.630	-1.690	1.390
Padre italiano	1,522	0.857	0.350	0	1
Madre italiana	1,522	0.849	0.358	0	1
Indice ESCS (cont.)	1,522	0.143	0.865	-2.879	1.963
Indice ICEF (cont.)	1,521	2.353	0.485	1	3

Tab. A1 - Statistiche descrittive relative al campione della prima indagine (a.s. 2017-2018).

	Gruppo trattati		Gruppo controllo	
	N	media	N	media
Invalsi matematica V primaria	595	212.2	526	214.5
Invalsi italiano V primaria	595	208.0	526	204.8
Indice ICEF	826	2.326	695	2.386
Invalsi italiano III sec. 1° grado	827	210.0	695	210.0
Invalsi matematica III sec. 1° grado	827	217.7	695	215.6
Indice ESCS a livello studente	827	0.146	695	0.141
Maschio	827	0.502	695	0.498
Tempo pieno	827	0.903	695	0.668
Scuola in Valle dell'Adige	827	0.341	695	0.355
Padre italiano	827	0.843	695	0.875
Madre italiana	827	0.837	695	0.863
Scuola materna	827	0.884	695	0.922
Indirizzo scuola superiore: Liceo vs altro	827	0.480	695	0.472

Tab. A2 - Statistiche descrittive per le principali variabili della prima indagine (a.s. 2017-2018) per il gruppo dei trattati e il gruppo di controllo.

Variabili	N	media	Dev. Std.	min	max
<b>Punteggi CS</b>					
Voto Invalsi III sec. 1° grado italiano	222	209.627	33.324	115.548	303.723
Voto Invalsi III sec. 1° grado matematica	222	217.718	36.478	110.292	308.025
<b>Variabili di controllo</b>					
Genere	237	0.536	0.500	0	1
Scuola materna	222	.9774775	.1487107	0	1
<b>Capitale sociale</b>					
Guardare la televisione, streaming, DVD	239	2.636	0.754	1	4
Usare il computer, videogiochi	239	2.109	1.044	1	4
Giocare con gli amici	239	3.259	0.893	1	4
Dare un aiuto in casa	239	2.577	0.805	1	4
Leggere un libro	239	1.841	0.926	1	4
Fare i compiti per casa	239	3.038	0.822	1	4
Fare sport	239	2.527	1.032	1	4
Corsi di teatro, musica, lingue	239	1.556	0.848	1	4
Didattica sfidante (var. lat.)	239	0.0341	0.949	-3.498	1.403
Didattica gestionale (var. lat.)	239	0.129	0.950	-2.243	2.048
Padre italiano	236	0.801	0.400	0	1
Madre italiana	237	0.781	0.415	0	1
<b>NCS 2019 - maggio/giugno (var.lat.)</b>					
Apertura	239	-0.0410	0.532	-1.460	0.920
Coscienziosità	239	-0.0233	0.510	-1.280	1.170
Estroversione	239	-0.00799	0.575	-2.190	0.910
Gradevolezza	239	-0.0204	0.477	-1.570	1.010
Stabilità emotiva	239	0.0313	0.865	-1.460	2.160
Ottimismo	239	-0.0472	0.544	-1.610	1.050
Resilienza	239	-0.0249	0.357	-0.950	0.690
Speranza	239	-0.0128	0.365	-1.220	0.710
Autoefficacia	239	-0.0297	0.560	-2.210	0.990
Orientamento Apprendimento	239	-0.0350	0.523	-2.130	0.650
Orientamento Performance	239	-0.0133	0.700	-0.890	1.800
Autoregolazione motivazione	239	-0.0168	0.550	-0.950	1.200
<b>NCS 2019 - dicembre/gennaio (var.lat.)</b>					
Apertura	239	0.00157	0.585	-1.735	1.132
Coscienziosità	239	-0.00139	0.609	-1.890	1.282

segue tabella pagina precedente					
Estroversione	239	0.0281	0.618	-2.530	1.088
Gradevolezza	239	0.00204	0.391	-1.219	0.829
Stabilità emotiva	239	0.0108	0.744	-1.257	2.119
Ottimismo	239	0.0213	0.545	-1.727	1.011
Resilienza	239	0.00595	0.398	-1.053	0.789
Speranza	239	0.00737	0.295	-1.221	0.542
Autoefficacia	239	-0.00988	0.635	-2.466	1.059
Orientamento Apprendimento	239	0.00353	0.394	-1.750	0.502
Orientamento Performance	239	-0.0273	0.580	-0.912	1.695
Autoregolazione motivazione	239	-0.0206	0.541	-0.992	1.083

Tab. A3 - Statistiche descrittive relative al campione della seconda indagine (a.s. 2018-2019).

## Bibliografia

- Archer, M. S.** (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atkin, J. M.** (1998). The OECD study of innovations in science, mathematics and technology education. *Journal of Curriculum Studies*, 30(6), pp. 647-660.
- Autor, D. H., Levy, F., & Murnane, R. J.** (2003). The skill content of recent technological change: An empirical exploration. *The Quarterly journal of economics*, 118(4), pp. 1279-1333.
- Becker, G. S.** (1964). *Human capital theory*. New York: Columbia University Press.
- Bifulco, R., & Bretschneider, S.** (2001). Estimating school efficiency: A comparison of methods using simulated data. *Economics of Education Review*, 20(5), pp. 417-429
- Chiosso, G., & Grassi, O.** (2021). Oltre l'egemonia del cognitivo. In G. Chiosso, A. M. Poggi & G. Vittadini, *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (pp. 23-42), Bologna: Il Mulino.
- Chiosso, G., Poggi, A. M., & Vittadini, G.** (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.
- Coleman, J. S.** (1988). Social capital in the creation of human capital, *American journal of sociology*, 94, pp. 95-120.
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L. J., & Masterov, D. V.** (2006). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In E.A. Hanushek, F. Welch (a cura di), *Handbook of the Economics of Education* (pp. 697-812), Amsterdam: North-Holland. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)01012-9](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)01012-9).
- Cunha, F., & Heckman, J. J.** (2007). The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, 97(2), pp. 31-47. Retrieved from <https://doi.org/10.1257/aer.97.2.31>.
- Cunha, F., & Heckman, J. J.** (2008). Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Journal of Human Resources*, 43(4), pp. 738-782.

- Cunha, F., Heckman, J. J., & Schennach, S.** (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica*, 78(3), pp. 883-931. Retrieved from <https://doi.org/10.3982/ECTA6551>.
- De Witte, K., & López-Torres, L.** (2017). Efficiency in education: a review of literature and a way forward. *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), pp. 339-363.
- Folloni, G., & Vittadini, G.** (2010). Human capital measurement: a survey. *Journal of economic surveys*, 24(2), pp. 248-279.
- García-Pérez, J. I., & Hidalgo-Hidalgo, M.** (2017). No student left behind? Evidence from the Programme for School Guidance in Spain. *Economics of Education Review*, 60, pp. 97-111.
- Glaeser, E., Laibson, D., & Sacerdote, B.** (2002). An economic approach to social capital. *Economic Journal*, 112(483), pp. 437-458.
- Greene, W. H.** (2000). *Econometric Analysis*, 4th Edition, London: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Goldberg, L. R.** (1981). *The Big Five Personality Dimensions*. University of Oregon.
- Haselberger, D., Oberhuemer, P., Perez, E., Cinque, M., & Capasso, F.** (2010). *L'introduzione delle soft skill nelle istituzioni di istruzione superiore. Linee guida per la progettazione di contesti di apprendimento volti a favorire l'acquisizione delle soft skill*. Versione 1.0, Education and Culture. DC Lifelong Learning Programme - Modes.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S.** (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor economics*, 24(3), pp. 411-482. Retrieved from <https://doi.org/10.1086/504455>.
- Heckman, J. J., Humphries, J. E., & Kautz, T.** (Eds.) (2014). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Heckman, J. J., & Kautz, T.** (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Holmlund, H., & Silva, O.** (2014). Targeting Noncognitive Skills to Improve Cognitive Outcomes: Evidence from a Remedial Education Intervention. *Journal of Human Capital*, University of Chicago Press, vol. 8(2), 126-160. Retrieved from <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/676460>
- Kahne, J., & Bailey, K.** (1999). The role of social capital in youth development: The case of "I Have a Dream" programs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(3), pp. 321-343. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/01623737021003321>.
- Kuhn, D.** (2005). *Education for thinking*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lechner, M.** (2011). The estimation of causal effects by difference-in-difference methods. *Foundations and Trends in Econometrics*, 4(3), pp. 165-224.
- Littleton, K., & Mercer, N.** (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. London: Routledge.
- Lockheed, M. E., & Hanushek, E. A.** (1994). Concepts of educational efficiency and effectiveness. Human Resources Development and Operations Policy Working Papers, World Bank Washington, DC.
- Maccarini, A.** (2021). Le character skills nel processo di socializzazione. In G. Chiosso, A. M. Poggi & G. Vittadini, *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (pp. 43-66), Bologna: Il Mulino.
- Martins, P. S.** (2010). Can Targeted, Non-Cognitive Skills Programs Improve Achievement? Evidence from Epis. IZA Discussion Paper No. 5266. Retrieved from: <https://ssrn.com/abstract=1696890>.
- Martin, M. O., & Mullis, I. V. S.** (2013). TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade - Implications for Early Learning, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Membaliella-Pollán, M., & Pena-López, J. A.** (2017). Clarifying the concept of social capital through its three perspectives: individualistic, communitarian and macrosocial. *European Journal of Government and Economics*, 6(2), pp. 146-170.
- U.S. Bureau of Labor Statistics.** *National Longitudinal Survey of Youth NLSY79*. Retrieved from <https://nlsinfo.org/content/cohorts/nlsy79;NLSY79ChildandYoungAdultDataOverview>. Retrieved from <https://www.bls.gov/nls/nlsy79-children.htm>.
- Newman, J. H.** (1976). La conoscenza come fine a se stessa, in *L'idea di università*, Discorso V, 6, Milano: Vita e Pensiero.
- OECD** (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- OECD** (2017). *OECD Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains*, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264273351-en>.
- Perret-Clermont, A. N.** (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Editions Peter Lang
- Perret-Clermont, A. N.** (2015). The architecture of social relationships and thinking spaces for growth. In C. Psaltis, A. Gillespie, & A.-N. Perret-Clermont (Eds.). *Social relationships in human and social development* (pp. 51-70). London: Palgrave MacMillan.
- Pisanu, F., Gentile, M., Poian, G., & Bisello, L.** (2021). Educare alle competenze non cognitive in Provincia di Trento: analisi delle pratiche delle scuole e sviluppo delle attività all'interno del progetto. In G. Chiosso, A. M. Poggi & G. Vittadini, *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (pp. 241-276), Bologna: Il Mulino.
- Resnick, L. B., & Schantz, F.** (2015). Re-thinking intelligence: Schools that build the mind. In *European Journal of Education*, 50(3), pp. 341-349
- Scheerens J., van der Werf G., & de Boer, H.** (2020). *Soft skills in education: Putting the evidence in perspective*. (1 ed.) Springer International Publishing, part of Springer Nature 2019.
- Schleicher, A.** (2019), PISA 2018: *Insights and Interpretations*, Paris: OECD Publishing.
- Schultz, T. W.** (1961). Investment in human capital. *The American economic review*, 51(1), pp.1-17.
- Spaemann, R.** (2012). *Cos'è il naturale: Natura, persona, agire morale*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Tierney, J. P., Grossman, J. B., & Resch N. L.** (1995). *Making A Difference: An Impact Study of Big Brothers/Big Sisters*, Philadelphia: Public/Private Ventures. Retrieved from <http://ppv.issuelab.org/resources/11972/11972.pdf>.
- Vittadini, G.** (2016). *Formazione e Valutazione del capitale umano. L'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico*, Bologna: Il Mulino.
- Wagner, T.** (2010). *The global achievement gap. Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it*, New York: Basic Books.
- Wainer, H.** (2004). Introduction to a Special Issue of the Journal of Educational and Behavioral Statistics on Value-Added Assessment. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29(1), pp. 1-3.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13112

## Social and emotional learning (SEL): criticità e nuove sfide per il mondo educativo e scolastico

### Social and emotional learning (SEL): critical issues and new challenges for the world of education and schooling

Rosi Bombieri<sup>1</sup>

#### Sintesi

L'articolo intende mettere in luce le principali criticità emerse nella letteratura internazionale riguardo ai programmi di *social and emotional learning* (SEL), a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado. Attraverso l'identificazione degli interrogativi ancora aperti sul tema, si delineano elementi utili a informare le prospettive di ricerca futura in ambito educativo e a ripensare la formazione di insegnanti ed educatori. I dati raccolti in letteratura vengono letti alla luce di una riflessione critica, che si auspica possa offrire un contributo a un migliore orientamento rispetto alle scelte progettuali che coinvolgono la vita socio-emotiva nei contesti scolastici.

**Parole chiave:** Apprendimento socio-emotivo; Ricerca educativa; Sfide educative; Formazione degli insegnanti; *Social and emotional learning*.

#### Abstract

The paper aims to highlight the main critical issues that have emerged in international literature regarding social and emotional learning (SEL) programmes, from preschooling to high schools. By identifying unresolved questions on the subject, elements useful for informing future research perspectives in the educational field and rethinking the training of teachers and educators are outlined. The data collected in the literature are interpreted in the light of critical reflection that it is hoped will make a contribution to better orientation with respect to the choice of projects involving socio-emotional life in school contexts.

**Keywords:** Social and emotional learning; Educational research; Educational challenges; Teacher training.

1. Università di Verona, [rosi.bombieri@univr.it](mailto:rosi.bombieri@univr.it)

## 1. Premessa

Il presente lavoro nasce da un'analisi della letteratura sull'attuale stato dell'arte riguardo al SEL, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di II grado. Tale analisi ha preso in esame: i manuali e le pubblicazioni accreditate sul tema; articoli scientifici individuati mediante le piattaforme Google Scholar e Universe, utilizzando come parole chiave "social and emotional learning" e selezionando le fonti utili a un inquadramento generale del costrutto e quelle relative alle pratiche in atto; la bibliografia di riferimento degli articoli più frequentemente citati in letteratura; altre fonti che fornissero informazioni su aspetti ancora scarsamente trattati. Rispetto alla letteratura esaminata, si adotta qui un focus sulle criticità emerse nella programmazione SEL, al fine di tratteggiare le principali sfide che rimangono tuttora aperte e di individuare elementi utili a orientare la ricerca teorica ed empirica su un tema che richiede oggi più che mai sensibile attenzione da parte del mondo educativo. Il saggio si articola nei seguenti punti:

- breve premessa sulla nascita e lo sviluppo del costrutto del SEL (sezione 2);
- criticità evidenziate in letteratura, unitamente alle raccomandazioni degli studiosi circa le direzioni di studio da seguire per rispondere agli interrogativi emergenti (sezione 3);
- nodi problematici e prospettive di indagine con specifico riferimento alle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di I e II grado (sezioni 4-6);

- riflessioni conclusive sui dati presentati e sulla formazione di docenti ed educatori (sezione 7).

## 2. Il costrutto del SEL

Il costrutto del SEL nasce nel 1994 negli Stati Uniti, ad opera di un gruppo di educatori e ricercatori che si sono incontrati presso il Fetzer Institute allo scopo di discutere sulle modalità più adeguate ed efficaci per la promozione delle competenze socio-emotive a scuola. A seguito di tale incontro è stato fondato il *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), organizzazione che rappresenta il principale riferimento a livello internazionale in tema di SEL, e che mira a garantire la qualità dei progetti sulle competenze socio-emotive dall'infanzia alle scuole superiori, supportando tutte le figure che gravitano attorno al mondo educativo nella realizzazione di buone pratiche basate sull'evidenza ([www.casel.org](http://www.casel.org)). Il CASEL ha definito il SEL come il processo attraverso il quale giovani e adulti «acquisiscono e applicano le conoscenze, le abilità e le attitudini per sviluppare identità sane, gestire le emozioni e raggiungere obiettivi personali e collettivi, sentire e mostrare empatia per gli altri, stabilire e mantenere relazioni di supporto e prendere decisioni responsabili e attente» (<https://casel.org/what-is-sel/>). In letteratura si riscontra un ampio numero di definizioni, in riferimento a framework concettuali differenti. Tuttavia, vi è un generale accordo nel riconoscere come principali obiettivi del SEL

i seguenti: imparare a riconoscere e gestire le emozioni, stabilire e raggiungere obiettivi positivi, apprezzare il punto di vista degli altri, instaurare e mantenere relazioni positive, prendere decisioni responsabili, agire in modo etico e gestire in modo costruttivo le relazioni sociali, evitando comportamenti negativi (Elias *et al.*, 1997; Payton *et al.*, 2000). Nel modello promosso dal CASEL vengono individuati cinque gruppi di competenze socio-emotive, alle quali fa riferimento la gran parte della letteratura (la descrizione seguente è tradotta dal sito <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>):

- consapevolezza di sé (*self-awareness*): capacità di comprendere le proprie emozioni, i propri pensieri e valori, e il modo in cui questi influenzano il comportamento nei vari contesti;
- capacità di gestirsi (*self-management*): capacità di gestire efficacemente emozioni, pensieri e comportamenti in diverse situazioni, e capacità di raggiungere obiettivi;
- consapevolezza sociale (*social awareness*): capacità di empatizzare e di rispettare gli altri, inclusi coloro che provengono da background, culture e contesti diversi;
- capacità relazionali (*relationship skills*): capacità di stabilire e mantenere relazioni sane e supportive e di affrontare efficacemente ambienti con diversi individui e gruppi;
- capacità di prendere decisioni responsabili (*responsible decision-making*): capacità di operare scelte di cura e costruttive

riguardo al comportamento personale e alle interazioni sociali in diverse culture.

Lavorando su tali abilità si mira a favorire lo sviluppo di risorse e potenzialità personali e relazionali preziose non solo per una buona riuscita a scuola, ma anche per il benessere complessivo di bambini e ragazzi: è infatti emerso come i programmi SEL, se rigorosamente fondati, determinino un impatto positivo rispetto al percorso di studi, al comportamento, e più in generale alle tappe di vita future (Mahoney *et al.*, 2018; Duncan *et al.*, 2017; Durlak *et al.*, 2011). Negli ultimi decenni il tema è stato ampiamente indagato, soprattutto in ambito statunitense, ma progressivamente anche in altri Paesi, in parte per la crescente consapevolezza del ruolo centrale delle emozioni nei processi di insegnamento e apprendimento (Day & Leitch, 2001; Hargreaves, 1998), in parte per le sempre più complesse sfide che interpellano il mondo educativo e scolastico, quali la diffusione di disagio e analfabetismo emotivo (Goleman, 1995; McClelland *et al.*, 2006; Mundy *et al.*, 2017), le problematiche di violenza e bullismo, e ancora le situazioni di malessere e stress che spesso insegnanti ed educatori sperimentano nel loro lavoro quotidiano (Johnson *et al.*, 2005; Kyriacou, 2000). Se è vero che i risultati finora evidenziati dagli studi effettuati sull'impatto del SEL sono positivi e promettenti, è altrettanto vero che gli studiosi auspicano un approfondimento della ricerca, che permetta di individuare strategie più efficaci e di trovare risposte valide ai bisogni emergenti in una società complessa e in costante trasformazione.

### 3. Criticità dei programmi SEL

Nella recente proposta di un'agenda relativa al futuro del SEL, Weissberg *et al.* (2015) hanno evidenziato come, per migliorare la qualità della progettazione, risulti importante identificare quali siano (p. 13):

- le componenti principali che caratterizzano i programmi SEL risultati più efficaci;
- le particolari caratteristiche del contesto che vengono considerate (ad esempio il clima che si respira tanto in classe quanto nell'intero istituto scolastico, lo stile dell'insegnante, il livello di collaborazione che la scuola promuove con la famiglia e con la comunità);
- la fascia d'età specifica a cui gli interventi si rivolgono.

Indagare a fondo tali specificità permette infatti di mettere a punto progetti sempre più mirati, grazie all'intercettazione dei fattori incisivi nel determinare un impatto positivo rispetto a specifiche abilità, all'interno di specifici contesti e per specifiche fasce d'età. A tal proposito, si è osservata la tendenza dei programmi, da una parte, a lavorare su aree che ricadono nella cornice dell'apprendimento socio-emotivo, senza però definire più chiaramente le competenze particolari sulle quali ci si focalizza, dall'altra, a impiegare gli stessi strumenti per più fasce d'età: aspetto critico, dal momento che ci si rivolge a bambini e ragazzi, che necessitano di interventi allineati a bisogni che si modificano rapidamente con la crescita.

Altri fronti sui quali gli autori richiedono ulteriori indagini riguardano i diversi contesti

culturali in cui è promosso il SEL, la questione della misurazione degli outcome relativi ai progetti realizzati, l'impatto a lungo termine e il rapporto costi-efficacia (Weissberg *et al.*, 2015).

Rispetto ai contesti culturali, si sottolinea l'importanza di una maggior comprensione di come il SEL venga declinato in ambienti diversi da quello statunitense (in cui è nato e si è sviluppato), e di come, anche all'interno dei singoli contesti, venga preso in considerazione il diverso background culturale degli studenti. La rilevanza del tema è ampiamente riconosciuta già a partire dal contributo di Gordon (1989), uno tra i primi studiosi in materia di competenza emotiva. L'autore ha sottolineato come il contesto socioculturale sia profondamente incisivo sulla vita emotiva delle persone. Sin dall'infanzia, infatti, nell'interazione con l'ambiente culturale di appartenenza, il soggetto apprende le "norme emotive" in base alle quali esprimere le emozioni in modo adeguato alle situazioni e ai rapporti interpersonali che si troverà a sperimentare. In una società sempre più multiculturale diventa necessario far luce su come, a livello internazionale, i sistemi educativi operino ai fini della crescita socio-emotiva di bambini e ragazzi, in modo da instaurare una rete di confronto che favorisca il miglioramento e la diffusione di buone pratiche. Alcuni programmi SEL sono stati realizzati con successo anche in Paesi diversi dagli Stati Uniti, ma rimane fondamentale indagare se modificarne alcuni aspetti potrebbe renderli più efficaci in culture differenti.

In una revisione che ha delineato lo stato dell'arte sul tema in Europa, si è sottolinea-

ta la necessità di approfondire la ricerca e di condurre meta-analisi sugli studi di valutazione dell'educazione socio-emotiva, includendo studi pubblicati nelle varie lingue dell'UE e studi di tipo qualitativo che portino in luce anche le voci dei bambini (Cefai *et al.*, 2018). Per quanto riguarda il sistema scolastico italiano, va premesso che sussistono numerose differenze rispetto a quello statunitense: in riferimento alla promozione delle competenze socio-emotive, manca una tradizione nell'impiego di programmi mirati ad abilità specifiche (Morganti & Signorelli, 2016) e le scuole seguono linee guida nazionali per programmare in autonomia progetti che rispondano alle esigenze dei propri specifici contesti (MIUR, 2012). Se da un lato mancano quindi indicazioni specifiche sul tema, che non è riconosciuto come materia di insegnamento a sé stante, dall'altro sta crescendo sensibilmente la consapevolezza della sua importanza e anche nei contesti scolastici italiani, da qualche anno, vengono realizzati programmi evidence-based con risultati di efficacia positivi (Cefai *et al.*, 2018). È quindi importante investire maggiori risorse sia sul piano del riconoscimento del valore della promozione delle competenze socio-emotive a scuola, sia su quello della ricerca relativa ai progetti in atto nel nostro Paese. Il presente lavoro, che delinea criticità e sfide emerse all'interno di studi condotti prevalentemente negli Stati Uniti, mira ad offrire a insegnanti ed educatori alcuni spunti di riflessione e confronto con la propria esperienza, che possano favorire una maggiore consapevolezza nell'orientarsi tra le scelte progettuali da attuare.

Altro tema critico riguarda la misurazione

degli effetti degli interventi. Un consistente corpus di studi ha indicato come essi possano migliorare non solo la performance accademica, ma anche vari aspetti della vita emotiva e relazionale degli studenti, riducendo al contempo i comportamenti negativi (Durlak *et al.*, 2011). Tuttavia, rimane da chiarire in quali modi i programmi migliorino tali ambiti e quali siano avere maggiore impatto su ciascuno di essi: si sostiene quindi l'importanza di individuare strategie di misurazione le quali ricoprano, in modo sempre più ampio ed esteso, l'intera gamma di abilità che rientrano nei cinque domini di competenze individuate dal CASEL (Weissberg *et al.*, 2015, p. 14). Inoltre, si sa ancora poco riguardo ai possibili effetti a lungo termine dei programmi. Esistono progetti di breve durata e altri che si sviluppano nel corso di più anni, e diventa quindi importante, anche in termini di un bilancio costi-benefici, comprendere meglio i loro impatti, soprattutto nei tempi attuali, in cui si assiste a una riduzione delle risorse disponibili per la scuola. Orientare la ricerca secondo tali direzioni non ha l'obiettivo di ottenere un elenco di variabili che garantiscano un'efficacia in ogni situazione; piuttosto, mira a chiarire come determinate condizioni ambientali, associate alla promozione di specifiche competenze, siano responsabili del raggiungimento di risultati desiderabili da parte di studenti di diversi livelli di istruzione e provenienti da diversi background culturali (*ibidem*).

Ulteriori ricerche riguardano poi l'impiego delle nuove tecnologie a sostegno del SEL. Esistono già numerose esperienze di promozione delle abilità socio-emotive tramite stru-

menti tecnologici, che si applicano a diversi ambiti (Stern *et al.*, 2015, pp. 521-522):

- sviluppo professionale degli insegnanti (corsi e seminari che prevedono attività sincrone e asincrone, possibilità di reperire rapidamente materiale utile a supporto delle lezioni in presenza tramite manuali digitali interattivi, ecc.);
- comunità di apprendimento online;
- supporto diretto agli studenti tramite proposte di contenuti e materiali su misura, rispetto allo stile di apprendimento individuale;
- giochi e applicazioni per cellulare progettati per stimolare gli studenti a una maggior conoscenza delle proprie emozioni e a mettersi nei panni degli altri.

Le prospettive di sviluppo futuro riguardano, ad esempio, interventi che impiegano simulazioni tramite *role playing* partecipativi, con l'utilizzo di avatar e agenti incarnati: gli studenti possono sperimentare situazioni e comportamenti che implicano competenze socio-emotive (in particolare la consapevolezza sociale), allenandosi all'interno di ambienti online protetti. Questo genere di strumenti possono essere di supporto anche agli insegnanti, grazie a simulazioni virtuali di situazioni emotivamente sfidanti, che possono incontrare nel lavoro in classe (Ivi, p. 525). Altro potenziale è costituito da servizi gratuiti che forniscano supporto emotivo via messaggi di testo, accessibili gratuitamente 24 ore su 24, con il coinvolgimento di personale specializzato disponibile a rispondere ai bisogni dei ragazzi (Ivi, p. 526). Le possibilità di un impiego costruttivo delle risorse tecnologiche in funzione del SEL meritano di essere ap-

profondite anche alla luce di quanto la scuola ha dovuto affrontare a causa della pandemia. Un'indagine recente (Mortari, 2021), che ha raccolto l'esperienza degli insegnanti italiani rispetto alla didattica a distanza a seguito della pandemia di COVID-19, ha mostrato come la dimensione socio-emotiva, nei processi di insegnamento-apprendimento e nell'esperienza con i pari a scuola, sia avvertita come fondamentale sia dagli insegnanti che dagli studenti. La pandemia ha colto tutti di sorpresa e non è stato sempre possibile attuare delle risposte efficaci nel rispondere ai bisogni di bambini e ragazzi, sia sul piano didattico che su quello educativo. Tuttavia, la situazione ha mostrato la rilevanza del ruolo della scuola nel garantire, grazie alle attività online, forme di incontro vitali in un momento così critico, permettendo di sperimentare spazi di normalità e continuità, preziosi per bambini e ragazzi: si è reso così più evidente all'intera comunità come la funzione della scuola vada ben oltre la didattica tradizionalmente intesa e si estenda alla promozione di uno sviluppo armonioso delle giovani generazioni. Pensare allora a nuove forme di intervento, che tengano conto della sfera socio-emotiva nei contesti scolastici (sia in presenza che a distanza), attraverso un meditato impiego degli strumenti tecnologici, è importante anche nell'ottica di altri momenti critici che la scuola si potrebbe trovare ad affrontare in futuro. La ricerca sull'apporto della tecnologia al SEL necessita di ulteriore indagine anche rispetto alle problematicità che comporta (Stern *et al.*, 2015, pp. 526-527):

- non è facile indagare empiricamente gli effetti che gli aspetti tecnologici implicati in

un progetto hanno sulla sua efficacia, e si corre il rischio di attribuire relazioni causali inappropriate;

- la tecnologia può comportare pericoli di diverso tipo: problemi di comunicazione dovuti all'assenza di contatto interpersonale diretto, uso di espressioni offensive che rimangono nel web e che si diffondono esponenzialmente, ecc.;
- l'uso dei mezzi tecnologici solleva numerosi interrogativi etici, soprattutto rispetto alla condivisione di aspetti personali che riguardano la sfera socio-emotiva: si tratta di un tema estremamente delicato, in particolare quando a essere coinvolti sono i minori, che non dispongono ancora di tutti gli strumenti cognitivi ed emotivi necessari per operare scelte consapevoli e responsabili.

Infine, come si vedrà anche nei seguenti paragrafi, rimangono aperti molti interrogativi circa un'adeguata formazione di insegnanti ed educatori.

#### 4. Criticità e sfide per la scuola dell'infanzia

Gli anni della scuola dell'infanzia rappresentano una fase fondamentale per porre le basi di uno sviluppo positivo delle competenze emotive future (Denham & Burton, 2003), contribuendo alla crescita delle abilità sociali, al benessere, alla preparazione scolastica e alla salute mentale di bambini e ragazzi (Denham, 1998; Saarni, 1999).

Bierman e Motamedi (2015), in un'analisi rigorosa dei programmi SEL rivolti alla scuo-

la dell'infanzia, hanno evidenziato tre nodi critici che necessitano di ulteriore indagine: l'appropriatezza di operare a livello implicito o esplicito sul SEL, le modalità di coinvolgimento delle famiglie e la formazione degli insegnanti. Per quanto riguarda la realizzazione dei programmi, rimane da capire meglio se, in questa fascia d'età, sia più adeguato lavorare sulle abilità socio-emotive in modo implicito, focalizzandosi sul clima ambientale e sul miglioramento della gestione della classe, o in modo esplicito, mirando all'insegnamento diretto ai bambini delle competenze socio-emotive. È stato ipotizzato che puntare a un insegnamento esplicito possa favorire maggiormente il bambino nello sviluppo di strumenti interni, che lo aiutino in seguito a far fronte alle tappe scolastiche successive e alle sfide che comportano.

Riguardo alle famiglie, è noto che per una buona riuscita del SEL è fondamentale che i bambini abbiano l'opportunità di mettere in pratica, anche nei contesti extrascolastici, le competenze apprese a scuola. L'ambiente familiare è uno dei più importanti tra questi contesti, soprattutto in una fase in cui il bambino dipende ancora fortemente dalle figure di accudimento nel processo di costruzione della propria identità e autonomia. La collaborazione con le famiglie è indispensabile, ma è spesso anche difficile, soprattutto nei casi di situazioni svantaggiate. Queste, infatti, se da un lato dovrebbero ricevere un'attenzione prioritaria, dall'altro, proprio per le loro caratteristiche di fragilità, pongono più ostacoli. Ad esempio, in uno studio che ha mostrato l'impatto positivo di un programma che coinvolgeva famiglie immigrate pro-

venienti da comunità urbane svantaggiate (Brotman-Miller *et al.*, 2011), la percentuale di genitori che hanno partecipato è stata molto più bassa rispetto al campione eleggibile, e anche la continuità dei partecipanti, nella frequenza delle attività proposte, è stata limitata. È quindi importante interrogarsi sulle strategie che consentano un coinvolgimento sostenibile da parte dei genitori (Bierman & Motamedi, 2015).

Altro aspetto cruciale è quello della formazione di insegnanti ed educatori: emergono disparità nella formazione che tali figure ricevono e pochi hanno una preparazione adeguata a sostenere lo sviluppo socio-emotivo nei bambini (Ivi, p. 146). Alcuni programmi prevedono formazioni specifiche alla realizzazione delle attività del progetto, altri offrono un supporto per la gestione dello stress, altri ancora mirano a sviluppare competenze socio-emotive negli insegnanti stessi (McClelland *et al.*, 2017). Differenti tipi di approccio sottintendono diversi livelli di profondità nel lavoro che l'insegnante è tenuto a compiere su di sé e diverse connotazioni del suo ruolo: un conto è imparare ad applicare un dato programma, un altro è allenarsi a strategie di gestione di situazioni problematiche in classe, e un altro ancora è coinvolgersi in un lavoro sulla propria personale sfera emotiva.

Un ulteriore fronte sul quale è auspicata maggiore ricerca riguarda gli effetti a lungo termine dei programmi SEL: si tratta cioè di capire se gli interventi, attuati già alla scuola dell'infanzia, possono tradursi in effetti positivi nel corso della crescita e in età adulta. Alcuni studi condotti su programmi rivolti a bambini provenienti da contesti svantaggiati

hanno mostrato buoni risultati ad esempio rispetto al completamento dell'iter scolastico, a un minor tasso di comportamenti criminali, a un positivo bilancio costi-benefici (Reynolds *et al.*, 2002; Belfield *et al.*, 2006). Tali programmi, pur non mirando espressamente al SEL, hanno compreso abilità ad esso riconducibili, e hanno previsto un sostegno ai genitori, confermando l'importanza di un lavoro su entrambe le generazioni (Chase-Lansdale & Brooks-Gunn, 2014). Gli studiosi sottolineano infine l'importanza di indagare i possibili effetti a lungo termine di programmi SEL recenti, tenendo in considerazione anche il rapporto costi-efficacia (McClelland *et al.*, 2017) sul quale la ricerca è ancora limitata (Crowley *et al.*, 2012).

## 5. Criticità e sfide per la scuola primaria

Un primo aspetto da considerare è che il lavoro sul SEL promosso nella scuola dell'infanzia non sempre incontra adeguato sviluppo e sostegno nei gradi successivi di istruzione (Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015, p. 162). È stato anche rilevato come vi sia un maggior numero di programmi rivolti alla fascia d'età prescolare fino ai 7-8 anni, rispetto a quelli dedicati ai gradi seguenti. Questo aspetto non va trascurato, visto che a rimanere più scoperta è proprio la fase che prepara al delicato passaggio alla scuola secondaria di primo grado (*Ibidem*).

Gli anni della scuola primaria rappresentano una fase di importanti cambiamenti esterni ed interni per la vita del bambino, ed

è necessario che gli obiettivi su cui lavorano i programmi SEL siano appropriati ai particolari momenti evolutivi, mentre sovente si rischia di non pensare sufficientemente secondo un'attenta ottica di sviluppo (Jones *et al.*, 2017). I risultati vengono spesso misurati secondo modalità poco mirate all'età. Inoltre, gli obiettivi dei progetti e la misurazione dei risultati sono spesso disallineati: si mira ad abilità di base, mentre poi nel valutare gli outcome si misurano fenomeni emotivi più complessi, che richiederebbero interventi molto più consistenti per essere modificati (*Ibidem*). Va anche posta attenzione all'ordine temporale in cui si promuovono le abilità, in modo da procedere proponendo obiettivi che si fanno gradualmente più complessi: è fondamentale lavorare prima su quelle abilità che sono necessarie per consentire ulteriori apprendimenti. Una delle criticità del SEL nella scuola primaria è invece la tendenza a promuovere le stesse abilità attraverso gli stessi metodi nel corso di più anni (*Ibidem*).

Rimm-Kaufman & Hulleman (2015) hanno rilevato inoltre come gli interventi non siano sempre pienamente realizzati e spesso vengano adattati ai contesti reali secondo modalità che ne diminuiscono l'efficacia. Non è sufficiente scegliere un buon programma e formare gli insegnanti ad applicarlo, in quanto numerosi altri fattori incidono sulla sua buona riuscita. Tra questi, conta molto la propensione degli insegnanti a tale progettualità, le risorse che sono disposti a investire, la qualità della formazione che ricevono e il livello di supporto da parte dell'intero sistema scolastico. È quindi necessaria una maggiore attenzione alle pratiche e ai contesti reali: in

particolare bisogna considerare come l'insegnante sia impegnato ad adattare gli interventi alle specificità del suo gruppo classe e dei singoli allievi, sulla base di limiti e risorse del sistema scolastico in cui opera: indagare meglio come avviene tale adattamento potrebbe offrire un utile apporto alla comprensione di cosa davvero determina il successo di un certo progetto.

In linea con queste osservazioni, Jones *et al.* (2017), in un'analisi di programmi per la scuola primaria che ha tentato di spiegare alcuni risultati poco chiari emersi in letteratura circa l'efficacia degli interventi, hanno evidenziato come spesso ci si focalizzi più sui risultati a livello dei singoli studenti, tenendo in scarsa considerazione i fattori contestuali e ciò che entra in gioco a livello di gruppo classe, a livello degli insegnanti e a livello di relazione tra insegnante e alunni. Viene sottolineato anche come il SEL sia tuttora poco vissuto come parte integrante del lavoro a scuola e non sia adeguatamente sostenuto: spesso il tempo dedicato ai progetti SEL è limitato a pochi incontri e ulteriormente ridotto per la necessità di dare spazio ai contenuti disciplinari. A conferma di tali dati, anche le risorse dedicate a una formazione di qualità per insegnanti ed educatori tendono a essere carenti e spesso si assiste a un disallineamento tra quanto è espresso dalle agenzie educative circa la centralità delle competenze socio-emotive di alunni e insegnanti e ciò che davvero si realizza in termini di investimento di risorse nei contesti scolastici reali.

Un ulteriore aspetto che si tende a trascurare riguarda tutti quei contesti che esulano dalle mura dell'aula, come la mensa, i cor-

ridoi, il doposcuola: si tratta infatti di luoghi meno strutturati, in cui i bambini possono certamente mettere in pratica e far crescere le proprie competenze socio-emotive, ma sentendosi al contempo meno sicuri rispetto ad ambienti più protetti (Jones *et al.*, 2017). Durlak, Weissberg e Pachan (2010) hanno osservato come si tenda a porre più attenzione ai vantaggi sul piano scolastico dei doposcuola, trascurando il loro potenziale per la crescita complessiva degli alunni (p. 295). In una revisione che ha considerato 75 programmi di doposcuola mirati a promuovere abilità personali e sociali, gli autori hanno messo in luce effetti positivi non solo rispetto al rendimento scolastico, ma anche sul piano della percezione di sé, del legame con la scuola e di comportamenti sociali positivi, oltre a una riduzione significativa di comportamenti problematici (Ivi, p. 302). Va sottolineato come l'efficacia non sia risultata valida per tutti i programmi, indicando anche in questo caso la necessità di ulteriore indagine sui fattori che sono effettivamente determinanti in tal senso. Nel caso dei programmi analizzati, solo quelli che rispettavano l'approccio denominato SAFE hanno mostrato un impatto positivo su tutti gli outcome. Si tratta di un approccio che rispetta quattro pratiche raccomandate (Sequenced, Active, Focused, Explicit: sequenziate, attive, focalizzate ed esplicite), per garantire un'efficacia: impiegare una formazione graduale, *step by step*; promuovere forme attive di apprendimento; dedicare tempi adeguati; mirare a obiettivi di apprendimento e a competenze chiare ed esplicite. In generale, lo studio ha evidenziato l'importanza di uno sguardo che vada oltre

alle tradizionali attività in aula, per estendersi anche ad altri contesti, che possano offrire opportunità in cui promuovere il benessere socio-emotivo dei bambini.

## 6. Criticità e sfide per la scuola secondaria di primo e secondo grado

Preadolescenza e adolescenza comportano numerose sfide che possono rendere i ragazzi più vulnerabili a diverse difficoltà, come problemi di autostima, solitudine, disimpegno scolastico, disadattamento sociale ecc. (Cappella *et al.*, 2019; Steinberg, 2017). Al contempo, proprio i cambiamenti tipici di questa fase evolutiva la rendono un momento unico per investire sullo sviluppo di competenze socio-emotive (CASEL, 2015; Steinberg, 2017).

La principale criticità che si evidenzia in letteratura riguarda il fatto che gran parte del lavoro sul SEL e sulla sua efficacia si è focalizzato sulla scuola dell'infanzia e primaria, mentre molto rimane ancora da esplorare per la scuola secondaria. Si veda ad esempio come in una delle più importanti revisioni sull'efficacia dei programmi, che ha mostrato il loro impatto positivo su numerosi versanti della vita dei bambini, solo il 31% del campione rappresentava la scuola secondaria di primo grado (Durlak *et al.*, 2011; Ross & Tolan, 2018). I programmi più rilevanti in questi gradi di scuola rientrano nella cornice di progetti di prevenzione - in particolare rispetto all'abuso di sostanze, problemi comportamentali e violenza - che prevedono al loro interno la pro-

mozione delle competenze socio-emotive o lo sviluppo di relazioni positive (Williamson *et al.*, 2015).

Se da un lato, in tempi recenti, è progressivamente cresciuta la consapevolezza dell'importanza dell'apporto che il SEL può offrire in adolescenza, dall'altro sono ancora limitate le evidenze empiriche circa la sua efficacia in questa fascia d'età (Ross & Tolan, 2018). Il passaggio alla prima adolescenza rappresenta un momento estremamente delicato, in cui i ragazzi possono sperimentare ansietà, problemi depressivi e un peggioramento delle competenze socio-emotive, come minor senso di autoefficacia, consapevolezza sociale, autoregolazione e autogestione (West *et al.*, 2016, 2020). Da ciò si evince la necessità di ulteriore ricerca finalizzata a individuare interventi adeguati ai particolari bisogni di questa fase evolutiva. Ross e Tolan (2018) sottolineano inoltre che in tutti gli Stati Uniti vi sono standard SEL per la fascia prescolare, mentre solo quattro Stati dispongono di tali standard per la scuola secondaria (Dusenbury *et al.*, 2014). Solo recentemente è stato testato il modello proposto dal CASEL in adolescenza (Ross & Tolan 2018) e ne è emersa la sua validità. Tuttavia, viene evidenziata la necessità di ulteriori studi che coinvolgano campioni più ampi e diversificati a supporto dei dati emersi. Oltre a questa criticità generale, sono stati messi in luce i seguenti altri aspetti, che richiedono attenzione per la ricerca futura:

- vi è necessità di maggiori studi osservazionali ed etnografici, che possano fornire una più ricca comprensione dei fattori socio-emotivi in gioco nell'esperienza scola-

stica dei ragazzi e che sappiano coglierne la complessità (Eccles & Roeser, 2011);

- si richiedono ulteriori indagini sui fattori relativi al contesto e agli insegnanti, in relazione agli outcome degli adolescenti, che tendono a essere ancora limitatamente considerati (*Ibidem*);
- c'è inoltre bisogno di studi longitudinali che considerino il bagaglio etnico, culturale e sociale degli studenti in relazione all'ambiente di apprendimento, e l'impatto che tali aspetti determinano sul seguito del percorso scolastico (Meece & Kurtz-Costes, 2001; Roeser *et al.*, 2006);
- sono auspicabili analisi dettagliate delle realtà scolastiche all'interno di diversi tipi di istituti e contesti comunitari (urbani, rurali e suburbani) (Roscigno *et al.*, 2006);
- serve più attenzione al ruolo delle differenze individuali tra studenti, che contempli una più ampia gamma di variabili oltre a quelle generalmente considerate, relative all'identità sessuale e al gruppo etnico (Eccles & Roeser, 2011).

Un tema emergente, sul quale si sta iniziando a porre attenzione, riguarda il burnout scolastico (Salmela-Aro, 2017; Walburg, 2014): una sindrome legata alla scuola che comprende aspetti emotivi, cognitivi e comportamentali e consiste in esaurimento, atteggiamento cinico negativo verso la scuola e vissuti di inadeguatezza come studente (Salmela-Aro, 2017; Salmela-Aro *et al.*, 2009). Considerare tale fenomeno e individuare studenti a rischio è di grande importanza in una fase di transizione quale quella adolescenziale, dove il passaggio alla scuola superiore comporta il confronto con ambienti

e persone nuovi e un aumento delle richieste sul piano scolastico. Tutto ciò pone di per sé delle sfide difficili alle capacità socio-emotive del soggetto, il quale al contempo è alle prese con un complesso processo di cambiamento interiore e di definizione identitaria. Si è osservato come le competenze socio-emotive possano tamponare il problema del burnout scolastico. Pertanto si auspica un incremento del lavoro di promozione di queste abilità, anche nell'ottica di prevenire tali problematiche e favorire un buon coinvolgimento degli studenti, tutti aspetti che si collegano a un maggior benessere anche per il futuro (Salmela-Aro & Upadyaya, 2020, p. 959). La rilevanza dell'appello a una maggior comprensione dei fattori che prevengono lo stress e il burnout negli studenti si evince anche dal fatto che è stata riconosciuta come una delle attuali priorità dei sistemi educativi (Wang & Eccles, 2012).

Altro tema oggi cruciale, strettamente collegato alle competenze socio-emotive, è quello della prevenzione del bullismo. Uno studio recente ha rilevato la presenza di associazioni significative tra alcune competenze SEL - in particolare la consapevolezza sociale, le capacità relazionali e di autogestione - e la percezione degli studenti circa il clima scolastico e le esperienze di vittimizzazione legate al bullismo (Yang *et al.*, 2020). Poiché le associazioni individuate variavano considerevolmente a seconda della specificità di particolari competenze socio-emotive, delle percezioni del clima scolastico e delle caratteristiche socio-demografiche, si è sottolineata la necessità di programmi il più possibile focalizzati e individualizzati. Inoltre, vista la

forte funzione protettiva esercitata dal clima scolastico, si suggerisce l'utilità di porlo al centro di ulteriori indagini che supportino interventi di prevenzione del bullismo efficaci. Altri aspetti che lo studio non ha preso in considerazione, e che richiedono approfondimento, riguardano le esperienze di perpetrazione del bullismo e la gravità degli episodi (non solamente la loro frequenza).

## 7. Riflessioni conclusive e prospettive per la formazione

Molto lavoro è stato fatto nella ricerca sul SEL ed è cresciuta esponenzialmente la consapevolezza della centralità della promozione delle competenze socio-emotive a scuola. Numerosi studi, inoltre, ne hanno mostrato, su più fronti, l'impatto positivo sullo sviluppo complessivo di bambini e ragazzi. Al contempo si è qui evidenziato come siano numerose le criticità rilevate in letteratura e le sfide, ancora aperte, che interpellano il mondo educativo e scolastico, chiamato a impegnarsi in più direzioni:

- la valorizzazione del lavoro sulle competenze socio-emotive a scuola, tenendo conto che anche negli Stati Uniti, dove la ricerca sul tema è molto più corposa rispetto agli altri Paesi, è emerso come sia necessario un maggiore riconoscimento del SEL come parte integrante della missione scolastica, garantendo adeguati spazi e tempi ad esso dedicati;
- la ricerca dei fattori che nei progetti davvero funzionano, in quali condizioni, per quali particolari momenti evolutivi, rispettando

quali principi nella realizzazione pratica delle attività;

- la considerazione del ruolo giocato dai fattori culturali e più in generale contestuali;
- la modalità di coinvolgimento delle famiglie e della comunità, indispensabile ma spesso anche difficoltoso;
- l'impiego consapevole e costruttivo delle nuove tecnologie;
- l'individuazione di progetti mirati alla scuola secondaria di I e II grado, sui quali la ricerca è ancora limitata;
- l'implementazione di studi e meta-analisi in ambito europeo e la promozione di spazi di confronto e condivisione tra i diversi Paesi;
- le strategie di formazione di insegnanti ed educatori.

La questione della formazione è da tutti considerata cruciale per una vera riuscita dei progetti SEL. Tuttavia, si rileva frequentemente una carenza di offerte mirate. Come precedentemente riportato, alcuni programmi prevedono solamente sessioni formative orientate alla loro corretta realizzazione, mentre altri affrontano anche le problematiche di gestione dello stress, fino ad arrivare a progetti che ritengono prioritaria la promozione delle competenze socio-emotive negli insegnanti stessi. Vista la complessità delle sfide emotive, che tutto il personale che ruota attorno alla scuola affronta in una realtà sempre più problematica e incerta quale quella attuale, risulta più che mai prioritario porre al centro della ricerca teoretica ed empirica l'individuazione di spazi formativi e di supporto efficaci. È importante il lavoro diretto sulle abilità socio-emotive degli studenti, ma non è

possibile che i suoi esiti siano promettenti se si trascura il fatto che i fattori emotivi, che entrano in gioco nei processi di apprendimento e insegnamento, coinvolgono fortemente anche la persona dell'insegnante, la relazione che egli instaura con gli studenti, le relazioni tra studenti, le dinamiche che caratterizzano l'organizzazione e la leadership scolastica. Anche il valore che l'intera comunità attribuisce alla sfera socio-emotiva ha un'influenza importante, determinando o meno l'impiego di risorse e investimenti adeguati.

La formazione su un tema così delicato e complesso non può basarsi solo sulla trasmissione di contenuti, conoscenze e tecniche "preconfezionati", ma deve orientarsi a dotare insegnanti e figure educative di strumenti riflessivi ed emotivi, che li supportino nel far fronte alle situazioni sempre uniche e particolari delle realtà scolastiche. Queste, infatti, necessitano di capacità emotive, di pensiero, di porsi in una prospettiva che sempre si interroga e coltiva il dubbio, più che di soluzioni già predisposte fuori dal contesto (Mortari, 2003). Le proposte che si focalizzano sull'esperienza soggettiva dei professionisti, promuovendo l'autocomprensione affettiva (Mortari 2017; 2013) e le competenze riflessive (Mortari, 2003), sono esempi di come la formazione può rivelarsi efficace su più versanti: nel promuovere la crescita interiore e la consapevolezza emotiva degli insegnanti, nel migliorarne la soddisfazione per il lavoro e nel valorizzarne il ruolo, nel determinare effetti positivi nella relazione con gli alunni, migliorandone conseguentemente il benessere. Investire risorse sugli insegnanti va inoltre nella direzione

di promuovere la loro sensibilità a eventuali difficoltà e bisogni dei singoli alunni: spesso i programmi SEL sono focalizzati su variabili ed outcome, con il rischio di una scarsa integrazione con la prospettiva unica, che solo l'insegnante può avere nell'esperienza diretta quotidiana con bambini e ragazzi (Farmer *et al.*, 2011, p. 254). In tal senso, la ricerca qualitativa potrebbe offrire un contributo prezioso nel cogliere il mondo di significati, credenze, aspettative, paure, che insegnanti, studenti, referenti istituzionali e famiglie sperimentano rispetto all'adozione di progetti coinvolgenti la vita socio-emotiva. Infine, un aspetto che in letteratura è ancora poco considerato riguarda la dimensione meno consapevole delle emozioni, che potrebbe integrare e arricchire la progettualità SEL, ampliandone le possibilità di sviluppo e intervento. In particolare, il contributo psico-analitico può promuovere le capacità osservative di insegnanti ed educatori, gettando una luce su aspetti meno immediati e visibili dei fattori emotivi in gioco nelle dinamiche relazionali in classe, contribuendo così a una maggiore comprensione e consapevolezza nell'approccio agli studenti (Salzberger-Wittenberg *et al.*, 1993; Blandino & Granieri 1995).

Se nell'approccio all'educazione socio-emotiva si pone al centro la dimensione soggettiva di insegnanti ed educatori, si rende necessario un ripensamento della loro formazione a partire già dai banchi universitari, che dovrebbe prevedere adeguati spazi dedicati alla dimensione socio-emotiva nei processi di apprendimento e insegnamento, non solo nei termini di una trasmissione

contenutistica, ma anche attraverso un lavoro di consapevolezza su di sé e sui propri strumenti emotivi. La necessità di dare priorità a una formazione universitaria che integri tali aspetti si evince anche dai dati sulla scarsa preparazione che spesso gli insegnanti avvertono, all'interno dei contesti reali, nell'affrontare problemi riguardanti la gestione della classe, eventuali problemi comportamentali o che rientrano nell'ambito della salute mentale (Walter *et al.*, 2006). Al contempo, la scuola può offrire un apporto fondamentale di prevenzione e supporto, se gli adulti di riferimento si dotano di competenze utili a rispondere ai bisogni emergenti di bambini e giovani, tenendo conto anche di quanto evidenziato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità circa l'incidenza dei problemi mentali nelle giovani generazioni, che stanno rapidamente aumentando. Tra i fattori che possono avere un impatto negativo in tal senso si è messo in luce l'accentuarsi, nel mondo scolastico, di pressioni per ottenere successo negli studi, al fine di una stabilità lavorativa futura (Duraiappah, 2019), con il rischio di ridurre fortemente le potenzialità della scuola alla sola acquisizione di mezzi utili al successo lavorativo ed economico piuttosto che ampliarle alla formazione della persona nella sua interezza.

È questa, forse, la sfida più grande in tema di SEL, che interpella unitamente al mondo educativo anche i responsabili politici e sociali: la letteratura indica la necessità di un lavoro in sinergia tra ricercatori, professionisti, famiglie, comunità e responsabili politici per raggiungere il maggior numero possibile di studenti, con progetti caratterizzati da solide

basi concettuali e adeguatamente implementati (Mahoney *et al.*, 2018, p. 23). Promuovere una buona crescita emotiva e relazionale nelle giovani generazioni significa investire sul

futuro di tutti: il lavoro sulle competenze socio-emotive è infatti legato a doppio filo con la formazione ai valori della buona cittadinanza e del bene comune.

## Bibliografia

- Allen, N., & Patton, G.** (2017). Academic Performance in Primary School Children with Common Emotional and Behavioral Problems. *Journal of School Health*, 87(8), 593-601.
- Belfield, C.R., Nores, M., Barnett, S., & Schweinhart, L.** (2006). The high/scope perry preschool program cost-benefit analysis using data from the age-40 followup. *Journal of Human Resources*, 41(1), 162-190.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M.** (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. In Durlak *et al.* (2015), pp. 135-151.
- Blandino, G., & Granieri, B.** (1995). *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Brotman, L. M., Calzada, E., Huang, K. Y., Kingston, S., Dawson-McClure, S., Kamboukos, D., Rosenfelt, A., Schwab, A., & Petkova, E.** (2011). Promoting effective parenting practices and preventing child behavior problems in school among ethnically diverse families from underserved, urban communities. *Child Development*, 82(1), 258-276.
- Cappella, E., Schwartz, K., Hill, J., Kim, H. Y., & Seidman, E.** (2019). A National Sample of Eighth-Grade Students: The Impact of Middle Grade Schools on Academic and Psychosocial Competence. *Journal of Early Adolescence*, 39(2), 167-200.
- CASEL** (2015). *2015 Casel Guide. Effective social and emotional learning program. Middle and high school edition*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V., & Downes, P.** (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*. NESET II report, Publications Office of the European Union.
- Chase-Lansdale, L., & Brooks-Gunn, J.** (2014). Two-Generation Programs in the Twenty-First Century. *Future of Children*, 24(1), 13-39.
- Crowley, D. M., Jones, D. E., Greenberg, M. T., Feinberg, M. E., & Spoth, R. L.** (2012). Resource Consumption of a Diffusion Model for Prevention Programs: The PROSPER Delivery System. *Journal of Adolescent Health*, 50(3), 256-263.
- Day, C., & Leitch, R.** (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415.
- Denham, S. A.** (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., Burton, R.** (2003). *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*. New York: Springer Science+Business Media.

- Duncan, R., Washburn, I. J., Lewis, K. M., Bavarian, N., DuBois, D. L., Acock, A. C., Vuchinich S., & Flay, B.R. (2017). Can universal SEL programs benefit universally? Effects of the Positive Action Program on multiple trajectories of social-emotional and misconduct behaviors. *Prevention Science*, 18(2), 214-224.
- Duraiappah, A. K. (2019). 21st Century Skills: The need for Social and Emotional Learning. THE Blue DOT, Issue 10, 5. <https://bit.ly/30SmUjp>.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford Publications. Edizione consultata: 2017.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Dusenbury, L., Weissberg, R.P., Goren, P., & Domitrovich, C. (2014). State standards to advance social and emotional learning findings from CASEL's state scan of social and emotional learning standards, preschool through high school, 2014. Chicago: Collaborative, for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved from <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/06/casel-brief-on-state-standards-january-2014.pdf>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Green-berg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gordon, S. L. (1989). The socialization of children's emotions: Emotional culture, competence, and exposure. In C. Saarni & P.L. Harris (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Children's understanding of emotion* (pp. 319-349). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 5(1), 2-5.
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 27(1), 49-72.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The Impact of Kindergarten Learning-Related Skills on Academic Trajectories at the End of Elementary School. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490.
- Meece, J. L., & Kurtz-Costes, B. (2001). Introduction: The schooling of ethnic minority children and youth. *Educational Psychologist*, 36(1), 1-7.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. *Annali della pubblica istruzione*, numero speciale, Anno LXXXVIII, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Firenze: Le Monnier.
- Morganti, A., & Signorelli, A. (2016). Insegnanti alle prese con programmi educativi evidence-based: l'esperienza italiana del Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®). *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 123-138.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2021). *La scuola al tempo del Covid-19: vissuti dei docenti*. Verona: Edizioni universitarie Cortina.
- Mundy, L. K., Canterford, L., Tucker, D., Bayer, J., Romaniuk, H., Sawyer, S., Lietz, P., Redmond, G., Proimos, J., Allen, N., & Patton, G. (2017). Academic Performance in Primary School Children with Common Emotional and Behavioral Problems. *Journal of School Health*, 87(8), 593-601.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2002). Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago child-parent centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 267-303.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hulleman, C. S. (2015). SEL in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. In Durlak et al. (2015), pp. 151-166.
- Roeser, R. W., Peck, S. C., & Nasir, N. S. (2006). Self and identity processes in school motivation, learning, and achievement. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed.), (pp. 391-424). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Roscigno, V. J., Tomaskovic-Devey, D., & Crowley, M. L. (2006). Education and the inequalities of place. *Social Forces*, 84(4), 2121-2145.
- Ross, K. M., & Tolan, P. (2018). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170-1199.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.
- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving-school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337-349.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school - The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6), 943-964.
- Salzberger-Wittenberg, I., Williams Polacco, G., & Osborne, E. L. (1993). *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e apprendimento*. Napoli: Liguori Editore.
- Steinberg, L. (2017). *Adolescence* (11th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Stern R. S., Harding T. B., Holzer A. A., & Elbertson N. A. (2015). Current and potential uses of technology to enhance SEL. What's now and what's next? In Durlak et al. (2015), pp. 516-531.

- Walter, H. J., Gouze, K., & Lim, K. G. (2006). Teachers' Beliefs about Mental Health Needs in Inner City Elementary Schools. *Journal of the American Academy for Child and Adolescent Psychiatry*, 45(1), 61-68.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In Durlak et al. (2015), pp. 3-19.
- 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: Measuring non-cognitive traits of students and the impact of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), 148-170.
- West, M. R., Pier, L., Fricke, H., Hough, H., Loeb, S., Meyer, R. H., & Rice, A. B. (2020). Trends in Student Social-Emotional Learning: Evidence From the First Large-Scale Panel Student Survey. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(2), 279-303.
- Williamson, A. A., Modecki, K. L., & Guerra, N. G. (2015). SEL programs in high school. In Durlak et al. (2015), pp. 181-196.
- Yang, C., Chan, M. K., & Ma, T. L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of school psychology*, 82, 49-69.

ISSN: 2036-5330  
DOI: 10.32076/RA13110

## Situazioni complesse che richiamano il gioco del nascondino: alunni che nascondono errori e atti deprecabili

### Complex situations recalling the game of hide-and-seek: pupils hiding mistakes and deplorable actions

Giombattista Amenta<sup>1</sup>

#### Sintesi

L'articolo focalizza l'attenzione sulle modalità per fronteggiare complessità educative che richiamano una specie di gioco psicologico del nascondino, contraddistinte dal proposito dell'educando di non fare sapere di essere responsabile di qualche errore/gesto riprovevole e dall'intenzione del docente di scoprirlo. Partendo dal caso concreto di un alunno che tenta di nascondere il fatto di essere l'autore di un danneggiamento, si esaminerà cosa è stato fatto dall'insegnante per gestirlo. Considerando, poi, che un guasto o un danno può essere causato intenzionalmente o accidentalmente, si esplorerà sia la prima, sia la seconda ipotesi in modo da vagliare opzioni per l'intervento utili in un caso e nell'altro.

**Parole chiave:** Complessità educative; Comportamenti problema; Disagio scolastico; Condotte riprovevoli; Errori e perfezionismo.

#### Abstract

The article focuses on ways of dealing with complex educational issues recalling a kind of psychological game of hide-and-seek, characterised by the student's scope of hiding the fact that they are responsible for certain mistakes or reprehensible actions, and the teacher's intention of discovering the culprit. Starting from a case study of a pupil who tried to hide the damage they caused, the paper will examine what was done by the teacher to manage the situation. Considering that breakage can take place intentionally or accidentally, both the former and latter hypotheses will be explored, in order to assess options for intervention that are useful in both cases.

**Keywords:** Educational difficulties; Problem behaviour; School disaffection; Reprehensible conduct; Mistakes and perfectionism.

1. Università degli studi di Enna Kore, [giombattista.amenta@gmail.com](mailto:giombattista.amenta@gmail.com)

## 1. Introduzione

Nel presente scritto ci si propone di illustrare come, facendo uso del modello offerto per gestire il disagio (Amenta, 2004)<sup>2</sup>, si possano affrontare situazioni che richiamano una specie di gioco psicologico del rimpiazzino, contrassegnate dall'intento dell'educando di non fare sapere di essere responsabile di qualche errore o gesto riprovevole e dalla volontà dell'insegnante di scoprirlo.

D'accordo con Montuschi (1993; 1997), si possono considerare "complesse" situazioni educative su cui gli interventi normalmente utilizzati per fronteggiarle, quali la predica, la punizione, la critica diretta e il rimprovero, si rivelano per lo più improduttivi e perfino paradossali. Peraltro, si tratta di azioni che, centrandosi sul livello evidente delle complessità, sottendono interpretazioni parziali e riduttive. Soprattutto, tali interventi puntano più all'adattamento che al cambiamento delle condotte-problema su cui vengono fatti agire che, di conseguenza, tendono a ripresentarsi in maniera ciclica e ripetitiva.

Al contrario, occorre: a) esplorare meccanismi e processi coinvolti nelle complessità che si intendono fronteggiare; b) individuare le esigenze e i bisogni che sottendono; c) escogitare metodi qualificati per risolverle, ovvero strategie che tengono conto sia del livello evidente della condotta, sia di quello nascosto o psicologico.

Di seguito, nell'intento di rendere il discorso quanto più possibile concreto, si descriverà il caso di un alunno che tenta di nascondere

di aver causato un danneggiamento per analizzare, poi, cosa è stato fatto dall'insegnante per gestire la situazione, in modo da individuare cosa funziona e cosa, invece, non funziona. Considerando che un danno può essere determinato in modo intenzionale o accidentale si passerà, dopo, a esplorare sia la prima, sia la seconda ipotesi per individuare, quindi, indicazioni utili per l'intervento in un caso e nell'altro.

## 2. Il caso dell'alunno che ostruisce il lavabo del bagno della scuola

Come anticipato in premessa, al fine di prevenire talune interpretazioni superficiali e riduttive delle complessità educative, ovvero di offrire letture alternative e funzionali all'individuazione di interventi efficaci, si ritiene opportuno iniziare il lavoro proponendo la descrizione di un caso<sup>3</sup>:

Durante un incontro di formazione guidato da chi scrive, una maestra, che per comodità chiameremo Gabriella, riferisce di un giorno in cui, mentre sta lavorando nella classe terza, entra in aula il collaboratore scolastico, adirato, per informarla che qualcuno dei suoi alunni ha introdotto carta igienica nello scarico del lavabo che, di conseguenza, si è otturato.

L'insegnante, pertanto, interrompe l'attività didattica e chiede ai bambini di dirle chi ha causato il guasto. Poiché nessuno risponde, la docente avverte che, se non

verrà fatto il nome di chi ha ostruito il lavello, «non si potranno più fare le feste a scuola», «non si potrà fare la recita di Natale» e «non si faranno nemmeno le gite scolastiche programmate».

Preso atto che nemmeno così riesce a conseguire esiti utili, l'insegnante decide di cambiare registro: promette ai bambini che se le diranno chi è stato «non ci sarà alcuna conseguenza».

Giorgio, un bambino di poco più di nove anni, chiede ulteriori delucidazioni avviando, così, il seguente dialogo con l'insegnante:

«Maestra, ma non lo dirai a nessuno?»;

«Certo! A nessuno!», lei gli risponde;

«Neanche ai genitori?», replica il bambino;

«Avete la mia parola. Rimarrà tutto tra noi e sarà come se non fosse mai successo nulla!», puntualizza la docente;

«Sai, maestra..., forse sono stato io!», dichiara Giorgio;

«Che significa, Forse sono stato io?»;

chiede quest'ultima;

«Sì, maestra, sono stato io!».

A questo punto, al contrario di quanto precedentemente assicurato, la docente "si trasforma". Innanzitutto, invita il bambino a uscire dall'aula per proferirgli messaggi del tipo: «Che cosa ti viene in mente?», «Cos'hai per la testa?!». Dopo, nonostante, in lacrime, l'alunno giuri che non farà più nulla del genere, gli scrive una nota sul diario per invitarlo a ritornare, l'indomani, accompagnato dai genitori. Infine, «per insegnare a tutti che certe cose non si fanno», gli chiede di rientrare in classe, di dire ai compagni di essere stato lui, di chiedere scusa e di promettere che non lo farà più.

L'insegnante si dichiara soddisfatta e la questione sembra chiusa.

Certo, non si può dire che la situazione descritta sia stata gestita in maniera ottimale!

Come si vedrà diffusamente nelle pagine seguenti, oltre che improduttivo, l'atteggiamento dell'insegnante rischia di determinare esiti paradossali.

## 3. Esame degli interventi attuati

Al fine di trovare modalità per gestire al meglio situazioni del genere richiamato occorre, innanzitutto, analizzare cosa è stato fatto, ovvero cosa funziona e cosa non funziona.

### 3.1. La ricerca del "colpevole", la critica e il rimprovero

Dalla descrizione del caso risalta che, subito dopo aver appreso quanto accaduto, la maestra avvia una specie di indagine volta a scoprire l'autore del danneggiamento. Successivamente, al fine di ottenere dall'educando una sorta di ravvedimento, nonché la promessa che non lo farà più, la docente ricorre alla critica e al rimprovero. Infine, per assicurarsi che non ci riprovi, fa appello alla paura invitandolo a ritornare accompagnato dai genitori.

Riepilogando, i momenti essenziali del percorso attuato sono:

- sospensione dell'attività didattica;
- avvio di una sorta di inchiesta volta a scoprire chi ha causato il guasto;
- ricorso a una specie di ricatto, dopo aver

2. La teoria assunta come *frame of reference* nell'elaborazione del modello citato, nonché di quanto di seguito proposto, è prevalentemente quella dell'Analisi Transazionale (cfr., ad esempio, Filanti *et al.*, 2017; Stewart *et al.*, 1990; Woollams *et al.*, 1985).

3. Si tratta di situazione occorsa nella succursale di un istituto comprensivo piuttosto prestigioso, raccontata a chi scrive da un'insegnante palesemente orgogliosa delle sue scelte educative. Per ovvie ragioni, i nomi riportati, sia della maestra sia dell'alunno, sono stati opportunamente modificati.

- preso atto che le questioni dirette non consentono di conseguire esiti utili;
- d) uso dell'inganno per ottenere che gli alunni si aprano e il responsabile si faccia avanti;
  - e) biasimo e rimprovero verso chi ha causato il danneggiamento;
  - f) invito, rivolto a quest'ultimo, ad ammettere di aver sbagliato, a riferire ai compagni di essere l'autore del guasto, a promettere che non lo farà più;
  - g) nota scritta con la disposizione di venire accompagnato dai genitori.

La logica sottesa agli interventi realizzati sembra, sostanzialmente, di tipo moralistico. Carente, al contrario, risulta la comprensione delle motivazioni e dei bisogni che si possono individuare dietro il comportamento giudicato improprio.

Proponendosi di insegnare le regole della buona educazione, ammettendo i propri errori e assumendosene la responsabilità, l'educatrice attua una sequenza di azioni che richiamano la pretesa di chi intende aggiustare i guasti rimuovendo le spie che li segnalano.

Tali azioni ricordano cioè lo stile di chi si propone di curare le malattie eliminando i sintomi che le rivelano. Nonostante le buone intenzioni, pertanto, l'insegnante rischia di lasciare invariata la complessità presente e di realizzare traguardi diversi da quelli desiderati.

Oltre al sovradimensionamento che contrassegna l'atteggiamento dell'insegnante, la sua "trasformazione" rischia di incoraggiare nei bambini la convinzione che sia meglio non fidarsi degli adulti. Tradendone la fiducia, si corre il rischio di consolidare l'idea che, qua-

lora i bambini commettano errori o agiscano in modo inappropriato, sia meglio non rivelarlo e non farsi scoprire.

Se si considera che si tratta di credenze che contrassegnano i percorsi comportamentali che si osservano in taluni disturbi di personalità contemplati nel DSM5 (American Psychiatric Association, 2014), non si può considerare corretto rinforzarle negli alunni.

### 3.2. Definizioni di bambino e di educazione alla base degli interventi attuati

Centrarsi sul livello superficiale di un comportamento ritenuto scorretto e far appello all'autocontrollo volontario, per cambiarlo e/o per eliminarlo, presuppone una concezione di educazione e di educando che vale la pena di esplicitare e analizzare.

Invero, l'idea di bambino sottesa a interventi del tipo citato non sembra tanto diversa e/o più evoluta rispetto a quella privilegiata in educazione fino alla fine dell'Ottocento. In particolare, come sottolinea Dell'Antonio (1992), l'educando veniva considerato una specie di piccolo adulto o di uomo in potenza, un individuo intrinsecamente immaturo che doveva essere aiutato a diventare maturo.

Il grado di maturità veniva valutato sulla base del confronto tra la condizione del bambino e quella dell'adulto capace di discernere il "bene" dal "male", di comportarsi "bene", di controllarsi, di dominare i propri istinti e i propri vizi.

Anche in alcuni sussidi per gli educatori

come, ad esempio, *Giannettino*<sup>4</sup>, e in taluni libri per bambini come *Cuore* e *Pinocchio*, si esalta il bambino che si comporta come un piccolo adulto, che smette di fare dispetti, che controlla e frena i suoi impulsi e le sue tendenze al piacere, per fare spazio all'impegno e al senso di responsabilità. Perfino il gioco è considerato perdita di tempo e fonte di pericoli potenziali.

Il disagio del bambino, pertanto, raramente veniva letto e affrontato in maniera qualificata. Le bugie di Pinocchio, ad esempio, sono interpretate come condotte devianti rispetto alle norme sociali e alle regole della buona educazione. Come è noto, gli viene concesso di ritornare bambino soltanto quando diventa giudizioso, inizia a comportarsi bene e smette di dire bugie.

L'intervento educativo, riepilogando, si focalizza sul livello evidente della condotta e sui segnali esterni del disagio: dinnanzi alle bugie di Pinocchio, infatti, l'intervento consiste nell'insegnargli a non dirle. L'azione educativa, dunque, si traduce nel contenimento, nel controllo, nel cambiamento e nella eliminazione di eventuali comportamenti-problema, ovvero nella promozione dell'adattamento e del rispetto delle norme.

## 4. Alla ricerca di interventi efficaci

Al fine di individuare interventi qualificati per gestire situazioni educative complesse del genere preso in esame, vale la pena di ri-

badire che la docente del caso descritto non si preoccupa di identificare eventuali bisogni e/o analfabetismi affettivi sottesi alla condotta dell'educando. Se si considera che si dichiara perfino soddisfatta degli esiti conseguiti, è chiaro che non riesce ad andare oltre il livello evidente della condotta dell'alunno. Soprattutto, non comprende che, attraverso i suoi interventi, rischia di produrre esiti radicalmente diversi da quelli che si propone.

### 4.1. Il problema dell'educando e quello dell'educatore

Dinnanzi a una complessità educativa è necessario, innanzitutto, stabilire su quale o su quali problemi centrare l'attenzione. Sebbene possa sembrare scontato e banale, si tratta di una operazione tutt'altro che semplice (Montuschi, 1997), anche a causa dei numerosi meccanismi svalutativi che possono inficiare e complicare ulteriormente le problematiche che si intendono affrontare.

Nella fattispecie, si possono individuare perlomeno due diverse tipologie di problemi: quella del bambino e quella dell'insegnante. Chiaramente, nel secondo caso, non si tratta di difficoltà personali, ma educative: la docente ha bisogno di comprendere processi e dinamiche sottesi alla situazione descritta e di progettare interventi appropriati per risolverla.

Ancorché focalizzarsi sull'alunno e sui suoi eventuali problemi rappresenti una prati-

4. Si tratta di un sussidiario destinato alle scuole elementari dell'allora Regno d'Italia che, oltre a nozioni e contenuti, propone in funzione educativa episodi di vita di un bambino di nome Giannettino.

ca piuttosto diffusa, vale la pena evidenziare che tale pratica può comportare la svalutazione del ruolo del docente, nonché del suo bisogno di comprendere le complessità e di trovare modi utili per gestirle. Di fatto, se le esigenze dell'educatore rimangono disattese, nel caso in cui egli si trovi ad affrontare nuovamente difficoltà analoghe, è facile che ricada nella condizione iniziale di non sapere cosa fare in più o di diverso rispetto a quanto già fatto.

Centrarsi unicamente sul bambino e sulla sua condotta può rendere vano perfino l'intervento di eventuali esperti interni o esterni all'istituzione educativa. Non è detto, infatti, che forme di aiuto del tipo indicato giovino al docente per svolgere al meglio il suo lavoro, ovvero per capire cosa fare di nuovo, in più e/o di diverso con un determinato alunno o con altri che dovessero presentare difficoltà e/o condotte-problema analoghe.

Se si considera che è l'insegnante che lavora più di altri a contatto con gli educandi, ne consegue che non ha senso lasciarlo da solo a gestire importanti problematicità del tipo indicato disattendendo, quindi, le difficoltà e i bisogni educativi che ne derivano<sup>5</sup>. Nelle pagine seguenti, pertanto, si rivolgerà l'attenzione prevalentemente sul problema educativo del docente.

Ciò premesso, nell'intento di decidere come fronteggiare la situazione descritta, occorre preliminarmente accertare e stabilire se

il bambino ha intasato il lavandino in maniera intenzionale o accidentale. Radicalmente diverso, infatti, risulterà l'intervento in un caso e nell'altro.

## 4.2. Prima ipotesi: il bambino ha agito in maniera intenzionale

Se si considera che, di solito, rabbia e atteggiamento punitivo si attenuano quando una condotta è giudicata accidentale e, al contrario, si amplificano quando viene ritenuta intenzionale, si può assumere che la maestra del caso preso in esame abbia privilegiato la seconda opzione.

Ad ogni modo, se in una situazione del genere richiamato si accerta che il gesto del bambino è deliberato, allora è necessario identificare quali intenzioni, sentimenti e/o analfabetismi affettivi lo contrassegnano. Infatti, è possibile che si tratti di un comportamento passivo-aggressivo che sottende sentimenti appartenenti alla categoria della rabbia, nonché la preferenza per la regolazione in modo indiretto di eventuali questioni interpersonali in sospeso. L'analfabetismo, in tal caso, sarebbe l'esito di una prescrizione interna cronicizzata del tipo "non sentire la rabbia" e/o "non manifestare collera", che il clima ispettivo e punitivo privilegiato dalla docente rischia ulteriormente di rinforzare. Sia in Giorgio, quanto nei compagni, l'inse-

gnante rischia di consolidare la convinzione che, nel caso in cui abbiano fatto qualcosa di inopportuno, sia meglio non fidarsi degli adulti e stare attenti a non farsi scoprire.

Dunque, cosa fare di diverso?

### 4.2.1. Promuovere la competenza affettiva

Numerosi studi hanno evidenziato che l'intelligenza non esiste allo stato puro o disgiunto da altre componenti e da processi basilari della personalità e che la promozione della formazione integrale non può prescindere dallo sviluppo della competenza affettiva.

In ambito anglo-americano si preferisce l'espressione intelligenza emotiva (Goleman, 1997; 1998), che tra i primi Salovey *et al.* (1990) definirono come costellazione di abilità, intendendo la consapevolezza dei sentimenti propri e altrui, e in particolare quella di monitorarli e di padroneggiarli, nonché quella di utilizzarli in maniera appropriata per guidare pensiero e azione. Gli scritti citati hanno stimolato l'avvio di numerose ricerche, nonché di un ricco e vivace dibattito sul tema.

L'espressione intelligenza emotiva, tuttavia, rischia di indurre l'idea che non sia facile insegnarla, ovvero produrre a breve cambiamenti significativi tramite gli interventi pedagogico-didattici. Pertanto, come propone Montuschi (1993), è preferibile utilizzare le locuzioni competenza affettiva e alfabetizzazione affettiva.

Al fine di comprendere problematiche affettive coinvolte in casi del genere conside-

rato nel presente scritto, è utile rammentare che gli studi condotti dagli analisti transazionali hanno consentito di individuare e di distinguere sentimenti naturali e sentimenti di ricatto (English, 1971; 1972). Si tratta, in quest'ultimo caso, di sentimenti che hanno via via sostituito e coperto alcuni di quelli naturali. Pertanto, l'allegria può essere usata al posto della tristezza, la paura al posto della rabbia, la tristezza al posto della rabbia, la rabbia al posto della tristezza e così via.

Fin dalla primissima età, infatti, il bambino può essere incoraggiato e/o scoraggiato a sentire e ad utilizzare determinati sentimenti. In particolare, talora viene svalutata e perfino punita ogni manifestazione di rabbia o di collera con frasi del tipo: "Stai calmo!", "Non ti permettere più". In altri casi, non viene tollerata la tristezza e, qualora il bambino soffra e/o si lamenti, è facile che riceva messaggi quali "Non piangere", "Non si piange", "Sembri una femminuccia". In altri casi, non sono ammessi sentimenti come la paura e perfino la gioia e l'entusiasmo, se contrastano con il clima di lutto e di tragedia che talora domina in alcuni sistemi familiari.

Interessa evidenziare che, in situazioni del genere, è facile che il bambino si ritrovi dinnanzi ad una specie di bivio: compiacere o ribellarsi alle aspettative dei genitori e/o delle persone significative. Invero, il bambino, invitato a non sentire e a non utilizzare un determinato sentimento come la rabbia, può trovare utile rimuoverlo e/o sostituirlo con un altro come, ad esempio, la paura. Di conseguenza, in situazioni in cui risulta utile e appropriato arrabbiarsi, è facile che il bambino manifesti paura.

5. Una delle controindicazioni insite nel modo di fare inclusione in Italia riguarda il fatto che, mentre si continua, da una parte, ad avviare corsi per formare insegnanti specializzati nel sostegno agli alunni con disabilità, dall'altra, non sempre viene opportunamente garantito il supporto ai docenti in servizio. Aumentare il numero di insegnanti di sostegno e/o la quantità di ore della loro presenza in classe non è detto migliori automaticamente la qualità degli interventi inclusivi. L'ideazione e l'attuazione di interventi qualificati, infatti, non sono garantite in maniera lineare dall'aumento del numero di docenti di sostegno se, poi, insieme a quelli curricolari, vengono lasciati da soli a fronteggiare le complessità educative. Al contrario, occorre consentire loro di poter contare su un buon servizio di counseling educativo.

Il bambino che intende rimanere fedele a se stesso può, inoltre, decidere di vivere di nascosto un sentimento svalutato e/o di utilizzarlo in forma indiretta. In particolare, nel caso in cui gli fosse stato prescritto di non sentire rabbia e collera, egli potrebbe trovare utile servirsi di ripicche e di dispetti per vivere, quantomeno indirettamente, i sentimenti negati. Ovviamente, si tratta di pattern comportamentali che, se non adeguatamente individuati e trattati, possono cronicizzarsi e perfino evolvere in forme passivo-aggressive ben più importanti e distruttive.

Sebbene il criterio fondamentale per individuare un analfabetismo affettivo sia la congruenza rispetto al contesto, nell'analisi di situazioni complesse è comune focalizzare l'attenzione su condotte accentuate, ad esempio di tipo aggressivo, e ignorare in tutto o in parte quelle affievolite, attenuate e ridotte<sup>6</sup>. Atteso che possono determinare finali alquanto distruttivi e paradossali pattern contrassegnati sia da sovradimensionamenti, sia da sottodimensionamenti, in assenza di rabbia, di odio e di aggressività evidenti è facile essere tratti in inganno, dimenticando che taluni soggetti preferiscono esprimerli in modo indiretto. Ne consegue che, al fine di comprendere le complessità educative e di intervenire adeguatamente per gestirle, è fondamentale osservare amplificazioni e riduzioni, ovvero esagerazioni e attenuazioni che si possono presentare in modo alterno.

Le risposte incongruenti in un senso o

nell'altro, pertanto, sottendono pur sempre specifiche determinazioni interne cronicizzate, assunte in concomitanza di importanti esperienze traumatiche pregresse, che devono essere debitamente individuate e trattate (Boals, 2018; Merrill *et al.*, 2016).

Ciò premesso, nel caso in cui un educando non manifesti e non utilizzi sentimenti come rabbia e/o collera, occorre aiutarlo a riappropriarsene, ovvero a considerare che non si tratta di parti improprie o cattive quanto, al contrario, di componenti preziose del sé da cui può trarre forza, assertività ed energia per rispondere al meglio alle complessità: «colui che si adira per ciò che deve e con chi deve e, inoltre, come, quando e per quanto tempo deve, può essere lodato!»<sup>7</sup>.

#### 4.2.2. Indicazioni per l'intervento

Anziché limitarsi a scoprire e a punire il "colpevole", l'insegnante del caso in esame potrebbe domandarsi cosa fare per consentire a Giorgio e ai compagni, che presentassero analfabetismi analoghi, di riappropriarsi del permesso di vivere l'affettività "a colori", secondo tutta la gamma e le sfumature possibili. Concretamente, potrebbe aiutare il bambino a capire cosa pensa e cosa sente quando intasa il lavandino (ad esempio rancore, rabbia, paura) e, poi, a trovare opzioni appropriate per rispondere al suo bisogno, secondo i casi, di essere ascoltato, conside-

rato, rispettato. Potrebbe aiutarlo a individuare la paura di manifestare e di utilizzare collettivamente, e, quindi, insegnargli a verbalizzarla e/o a comunicarla in forma diretta.

Nello specifico, si possono progettare e avviare percorsi educativi rivolti a un solo alunno o a tutta la classe. Poiché le possibilità sono molteplici, a scopo esemplificativo se ne indicano alcune.

Nel caso in cui si opti per un intervento rivolto all'intera classe, si può avviare il lavoro invitando gli alunni a disporsi in coppie o in piccoli gruppi e, dopo, proporre loro una esercitazione del tipo seguente:

*Subisco un torto oppure ho una questione in sospeso con qualcuno:*

- a) Cosa penso?
- b) Cosa sento?
- c) Cosa faccio?
- d) Cosa posso fare di diverso?

La domanda a) si propone di attivare la dimensione cognitiva; la b) intende attivare la dimensione affettiva, ovvero incoraggiare la consapevolezza dei sentimenti provati; la c) è diretta a stimolare la consapevolezza delle decisioni prese, comprese quelle eventualmente assunte in automatico; la d) mira a stimolare il problem-solving e, in particolare, il pensiero divergente, in modo da superare eventuali rigidità e fissità funzionali e da facilitare la scoperta di nuove opzioni.

Nella fase successiva, in plenaria, si può chiedere agli alunni quali opzioni hanno prodotto e, quindi, aiutarli a identificare i sentimenti che ciascuna di esse comporta.

Facendo tesoro delle opzioni individuate dai compagni, ciascun alunno può prendere atto di quali tende a svalutare e, quindi, con-

siderare di riappropriarsene e di utilizzarle.

L'intervento citato implica un livello prevalentemente cognitivo-emotivo.

È possibile, comunque, spingersi oltre e proporre, ad esempio, una recita per consentire, a quanti hanno difficoltà con un determinato sentimento, di assumere ruoli di personaggi che si danno il permesso di sentirlo, di manifestarlo e di usarlo in modo appropriato.

In alternativa, si possono invitare gli educandi a scegliere un personaggio o un animale con cui identificarsi e a spiegare il motivo di tale scelta. Analogamente, si possono suddividere gli alunni in piccoli gruppi e invitarli, poi, a inventare e a mettere in scena una recita o un mimo in cui, però, ciascuno mostrerà la polarità opposta a quella che ritiene che gli appartenga. Così, se un bambino ha scelto il leone, ritenendo che gli somigli e/o che gli piaccia per la sua forza e per la sua aggressività, può essere invitato a simulare la polarità opposta: nella recitazione diventerà un leone dolce e gentile.

Al riparo dei personaggi o dei ruoli di una recita è più facile mentalizzare, sentire e usare eventuali sentimenti negati, ovvero identificarli, dare loro un nome e restituirsi il permesso di esprimerli e di utilizzarli in modo appropriato.

#### 4.3. Seconda ipotesi: il bambino ha ostruito il lavandino in maniera accidentale

Se, diversamente da quanto fin qui ipotizzato, il danneggiamento del lavabo rappre-

6. Nella letteratura pedagogica e/o psicologica, non mancano scritti riguardanti problematiche manifeste di tipo aggressivo e distruttivo, mentre non sono numerosi gli studi riguardanti disagi "sommersi" (Pieretti, 1996) o "nascosti" (Montuschi, 2004), come, ad esempio, quelli che si individuano dietro condotte smisuratamente adattate, contrassegnate dalla determinazione esagerata di non deludere le aspettative altrui e in particolar modo delle persone significative.

7. Aristotele, *Etica Nicomachea*, VII.

senta l'esito di una condotta involontaria o fortuita, prima di attuare qualsiasi intervento, occorre stabilire quali scopi si intendono conseguire. Nello specifico, vale la pena chiedersi: Cosa ci si propone di realizzare identificando l'autore del guasto, biasimandolo, punendolo e facendogli promettere che non lo farà più? Cosa si desidera che non faccia più? Ci si aspetta che stia attento in futuro a non combinare guai? Si auspica che impari ad assumersi la responsabilità del suo agire? Cos'altro?

Centrarsi sull'intento del bambino di non farsi scoprire, come nelle fasi iniziali della situazione descritta, può aiutare a identificare importanti finalità educative, quali lealtà, onestà e responsabilità. Per comprendere l'importanza di qualità del tipo indicato si immagini, ad esempio, il caso dell'automobilista che, mentre tenta di uscire da un parcheggio, inavvertitamente striscia e danneggia la fiancata di un'auto vicina alla sua. Anche se non aveva intenzione alcuna di recare danni, a quel punto due sono le opzioni: a) svignarsela prima che qualcuno si accorga di quanto accaduto e del danno provocato; b) rintracciare il proprietario dell'auto danneggiata, ovvero lasciargli nome e recapito affinché egli possa mettersi in contatto e ottenere il risarcimento che gli spetta.

Benché, sia nel caso del bambino, sia in quello dell'automobilista, i danneggiamenti siano frutto di un qualche disguido, una volta determinati, è fondamentale che chi li ha causati se ne assuma la responsabilità e gli oneri.

Invero, ancorché si tratti di mete basilari, occorre prestare particolare attenzione ai

modi utilizzati per promuoverle. Infatti, climi smisuratamente ispettivi e punitivi rischiano di rivelarsi improduttivi. Soprattutto, come si può evincere dal caso considerato, far appello alla paura rischia di invogliare l'educando a pentirsi di aver ammesso di essere l'autore del danneggiamento. Al contrario, occorre esplorare a fondo come mai abbia cercato di nascondersi e di non farsi scoprire, ovvero identificare le sue paure e gli eventuali meccanismi che le amplificano.

### 4.3.1. La condotta morale, tra anonimata e controllo sociale

Nel paragrafo precedente si è osservato che, qualora abbia commesso un errore o un atto riprovevole, occorre identificare quali ragioni possono spingere un alunno a non farsi scoprire.

La prima supposizione, piuttosto ovvia, è che l'educando abbia pensato di nascondersi dietro l'anonimato avvertito in quel contesto specifico.

Per comprendere in che modo la percezione del controllo sociale possa stimolare modi diversi di agire, è utile un interessante esperimento di Zimbardo (2008) che, osservato il diverso senso di anonimata che si percepisce in alcune strade di New York e in quelle di Palo Alto, fa situare un'automobile senza targa e con il cofano aperto vicino al campus dell'Università di New York, nel Bronx, e un'altra uguale vicino all'Università di Stanford; analizza, quindi, nel primo e nel secondo contesto, le reazioni dei passanti.

Nel caso del Bronx, Zimbardo e i suoi collaboratori non avevano ancora finito di sistemare l'attrezzatura per videoregistrare quando, in pieno giorno, una intera famiglia si ferma e comincia a depredate l'auto: mentre cerca di smontare la batteria, il padre ordina alla moglie di svuotare il baule e al figlio di controllare il cruscotto. Si susseguono, quindi, ventitré atti vandalici analoghi perpetrati, per lo più, da cittadini comuni, adulti, bianchi e ben vestiti.

Al contrario, a Palo Alto, in un intero weekend non è stato possibile registrare una sola condotta distruttiva: i passanti guardavano, ma senza toccare nulla; a un certo punto, quando è iniziato a piovere, un signore si è avvicinato alla macchina per chiudere il cofano; inoltre, dopo che è stata portata via per essere recuperata essendo finito l'esperimento, tre cittadini diversi hanno chiamato la polizia per denunciare il furto di una presunta auto abbandonata o rubata.

Sulla base di quanto riportato, si è tentati di concludere che quanti vivono nel Bronx, al contrario dei cittadini di Palo Alto, hanno introiettato un diverso senso operativo di comunità e di pro-socialità. Bisogna invece considerare che differente, in un contesto e nell'altro, risulta il grado di anonimata, ovvero la sensazione di non poter essere individuati e riconosciuti.

Ciò premesso, è possibile che un educando come Giorgio o come l'automobilista, che danneggia inavvertitamente un'auto uscendo dal parcheggio, si sentano invogliati a nascondersi dietro l'anonimato e, quindi, a comportarsi come i passanti che depredate una delle due auto usate nell'esperimento

di Zimbardo. Dal punto di vista educativo, pertanto, occorre verificare se e fino a che punto l'educando abbia introiettato un adeguato senso di appartenenza, di comunità e di pro-socialità, oppure se preferisce regolare il suo agire sulla base della possibilità e/o del rischio di essere osservato, individuato e giudicato dagli altri e dalle persone significative.

### 4.3.2. Il rispetto delle norme, scelta libera o adattata

Nel paragrafo precedente ci si è soffermati sulla relazione tra diversi modi di agire e di conformarsi ai valori, alle regole e ai modelli culturali di un determinato gruppo, e il diverso grado di anonimata che contrassegna un determinato contesto sociale. Considerando quanto proposto, si è tentati di assumere *tout court* che conformità e condotta adattata rappresentino finalità educative ideali. Invero, fare in modo che gli educandi imparino a rispettare valori e regole, e ad agire in maniera attenta, diligente e rispettosa delle norme sociali risulta fondamentale. Nondimeno, è opportuno: a) verificare se, di volta in volta, il rispetto di norme e di regole sociali rappresenta l'esito di una scelta libera o adattata; b) individuare condotte contrassegnate dalla volontà persistente e pervasiva di non deludere le persone significative; c) evitare di incentivare condotte oltremodo adattate per non produrre esiti improduttivi e perfino paradossali.

Innanzitutto, occorre accertare se il rispetto dei valori e delle regole sociali, da parte di un educando, costituisca l'esito di una

scelta libera, indipendente e autonoma, oppure adattata, cioè derivante dalla volontà di adempiere le aspettative altrui e, in special modo, delle persone significative (Amenta, 2017). Il primo stile, infatti, configura un modo di agire espressivo di sé o di “fare per essere”, che affonda le radici nel significato oggettivo, autentico e profondo dei principi osservati. Il secondo, al contrario, rappresenta più un modo di fare dipendente, realizzato “per” ottenere qualcosa, che ha come orizzonte di riferimento gli altri e le loro aspettative, e si diversifica secondo la gamma conformista-compiacente vs. oppositivo-ribelle (Montuschi, 1997, pp. 15ss; Woollams *et al.*, 1985, pp. 28ss).

In secondo luogo, occorre prestare attenzione ad alcune condotte oltremodo adatte che si osservano in taluni “bravi bambini” (Simmons, 2010), poiché possono nascondere la volontà pervasiva e inveterata di adempiere le aspettative degli altri e/o degli adulti significativi. Infatti, sentendosi costantemente sotto esame, alcuni ricorrono a uno dei due seguenti stili pur di essere giudicati in maniera favorevole<sup>8</sup> (Dickinson *et al.*, 2003; Smith *et al.*, 2016): a) eludere eventuali giudizi e reazioni negativi impressionando l'interlocutore, ad esempio tramite l'ostentazione di qualità, di pregi e di successi personali; b) evitare di venire rifiutati, umiliati (Casale *et al.*, 2016; Giusti *et al.*, 2011, pp. 64ss) o ostracizzati (Zamperini, 2010), controllando la pur minima reazione dell'interlocutore, ovvero

agendo in modo cauto, riflessivo, attento e inibito (Besser *et al.*, 2010).

In terzo luogo, prima di attuare in modo automatico e ripetitivo interventi moralistici e punitivi, occorre valutare quali controindicazioni possono derivarne, soprattutto per chi predilige condotte oltremodo adattate. Per cogliere quali esiti ne possono conseguire in termini di rafforzamento e di cronicizzazione di decisioni inappropriate, si ritiene utile citare due casi seguiti da chi scrive. Il primo riguarda un giovane neopatentato che, dopo essere incorso in un incidente stradale, evita di informare i genitori e di chiedere loro aiuto. Il secondo è quello di un ragazzo adolescente che, dopo una collisione tra il suo scooter e un'auto che gli taglia la strada, nonostante i forti dolori nell'area addominale, decide di non recarsi in ospedale per non far sapere nulla ai genitori.

Invero, le condotte richiamate risultano smisuratamente adattate e sono attuate nell'intento di prevenire giudizi poco favorevoli, ovvero biasimi, rimbrotti e/o punizioni.

Riepilogando, in caso di condotte contrassegnate dall'intento di non far sapere di essere gli autori di un qualche errore, danneggiamento o atto repressibile, risulta ingenuo e riduttivo intervenire aspettandosi ammissioni di responsabilità e ravvedimenti. La condotta del bambino che intende nascondere il fatto di aver otturato il lavandino, alla stregua di quelle dei soggetti coinvolti negli incidenti stradali citati, sottende l'intento di prevenire giudizi negativi, critiche

e sanzioni eventuali. Pertanto, anziché stimolarne la cronicizzazione oltre livelli francamente improduttivi rinforzando le determinazioni di non sbagliare e di evitare ad ogni costo giudizi negativi, occorre esplorare le paure che sottendono e trovare modi utili per rassicurarle e ridurle. Anziché ignorarle, occorre quindi esplorare a tutto tondo le preoccupazioni che pervadono l'esperienza dei protagonisti dei casi citati e prevenire che lievitano a dismisura fino a stimolare determinazioni che possono degenerare in finali talora perfino drammatici.

### 4.3.3. Indicazioni per l'intervento

I diversi modi di agire adattato possono essere considerati l'esito di specifici percorsi interni inaugurati a partire dall'attivazione di cinque diversi tipi di messaggi genitoriali cronicizzati, tecnicamente denominati spinte, ordini o controingiunzioni: Compiaci, Sii perfetto, Sbrigati, Sforzati, Sii forte (Kahler *et al.*, 1974; Kahler, 1975; 2008). Una volta attivato, ciascun ordine interno può dar luogo a una specifica tipologia di comportamento adattato che costituisce, pur sempre, un modo di rispondere alle aspettative degli altri (Bastianelli *et al.*, 2013; Ware, 1983)<sup>9</sup>.

Nel caso del bambino che tenta di na-

scondere il fatto di aver occluso il lavello si può identificare, dietro la sua condotta, un ordine interno del tipo “non puoi permetterti di sbagliare e/o di commettere errori” o, se si assume il linguaggio dell'Analisi Transazionale, la controingiunzione Sii perfetto.

Atteso che l'agire attento ed educato può degenerare nella ritrosia, nell'inibizione, nel blocco e perfino nell'inazione<sup>10</sup>, per individuare l'ordine Sii perfetto risultano cruciali due criteri: l'incapacità di godere dei successi e la disperazione dinnanzi ai fallimenti. In altre parole, chi predilige l'ordine Sii perfetto, tende ad attribuire scarso valore o scarsa importanza ai successi e ai pregi. Al contrario, tende a sovrastimare gli errori vivendoli come una specie di dramma da evitare ad ogni costo.

Per l'osservazione in classe, è utile tener conto della frequenza e dell'intensità di comportamenti del tipo di seguito indicato:

- rimane seduto composto mentre gli altri giocano, scherzano, si muovono;
- si presenta timido, inibito e controllato;
- si mostra diligente e giudizioso;
- diventa teso e rigido quando sta insieme agli altri;
- manifesta inoperosità e inazione;
- mostra imbarazzo e vergogna;
- durante le interrogazioni si inibisce e si blocca;

8. Al riguardo, si possono distinguere e identificare due diverse varietà di simulazione: la volontà deliberata di mentire e la tendenza automatica e inconsapevole all'inganno nei riguardi di se stessi e/o degli altri. La propensione accentuata a costruire un'immagine positiva di sé, pur di ottenere particolari attenzioni e di eludere il rifiuto, si può talora riscontrare in determinati disturbi di personalità e, in particolar modo, in quello narcisistico. Ovviamente, quanti agiscono in maniera ipercompiacente, ipermatura, iperadattata non sempre e non necessariamente presentano tale patologia. Inoltre, la questione sulla opportunità di diagnosticare il Disturbo narcisistico di personalità prima dei diciotto anni di età risulta relativamente controversa (Kernberg, 2006, p. 74; Kernberg, 2001, p. 95).

9. In virtù dell'ordine Compiaci, il soggetto agisce per rispondere al dovere interiorizzato di compiacere gli altri. Il soggetto agisce, pertanto, sulla base di quanto gli altri chiedono, desiderano, o egli presume che chiedono. Il secondo ordine è Sii perfetto. In questo caso il soggetto agisce stimolato dall'idea di diventare migliore e di perfezionarsi facendo sempre più e sempre meglio. Anche in questo caso il bisogno soggiacente è quello di poter essere apprezzati e stimati, ammirati dagli altri. Il terzo ordine è Sbrigati e si manifesta nella preoccupazione di non perdere tempo e di sbrigarli nell'agire. L'origine, anche per questo tipo di ordine, è simile alle altre: far tacere le figure genitoriali presenti mentalmente che non sopportano che si perda tempo. Il quarto ordine è Sforzati e si manifesta nel tentativo, da parte del soggetto, di dimostrare buona volontà. Anche questa controingiunzione è indice di svalutazione di sé e di attesa di considerazione benevola da parte degli altri. L'ultimo ordine è Sii forte e si fonda sul tentativo di nascondere e di non sentire i propri bisogni e i propri sentimenti pur di perseguire comunque i risultati prestabiliti.

10. Dal punto di vista tecnico la violenza, insieme all'astensione, all'inazione, all'iperadattamento, all'agitazione, all'incapacità, appartiene a quelli che l'Analisi Transazionale classifica come comportamenti passivi (Schiff *et al.*, 1971, pp. 71-78).

- riprende ripetutamente il tratto quando disegna,
- quando scrive o disegna, cancella e ritocca frequentemente;
- riduce le dimensioni del carattere quando scrive;
- impiega più tempo degli altri prima di concludere un lavoro;
- tende a procrastinare per ridursi a fare le cose all'ultimo momento;
- rivede ripetutamente un compito prima di consegnarlo;
- quando parla fa intercalazioni e usa frasi accessorie, per precisare delle cose prima di dirne altre;
- evita di esprimere apertamente le sue opinioni, i suoi sentimenti, i suoi gusti;
- riduce la descrizione dei concetti e degli esempi quando si esprime;
- chiede di rimandare le interrogazioni;
- si assenta in maniera strategica per evitare compiti in classe o interrogazioni;
- si mostra preoccupato e ansioso dinnanzi a un compito relativamente nuovo e/o difficile;
- mostra scarso entusiasmo dinnanzi ai successi, che sembra vivere come se fossero futili e poco importanti;
- si dispera in caso di errori o di fallimenti.

Per quanto attiene l'intervento, occorre ribadire che incoraggiare oltre certi limiti condotte che implicano l'ordine interno. Sii perfetto, ricorrendo al biasimo, al rimprovero e alla punizione, rischia di far lievitare oltremodo la paura che sottendono. Questo, ancora una volta, rischia di incoraggiare il rinnovo del proposito di non sbagliare che, paradossalmente, può tradursi nell'aumento del rischio

di distrarsi, di commettere errori e di incorrere in incidenti ulteriori.

Ciò premesso, vale la pena di identificare e agire sulla paura di non commettere errori, ovvero aiutare educandi che mostrano perfezionismo, inibizione, blocco e inazione a restituirsì il permesso di agire in modo naturale. Indicazioni utili su come evitare di spingere gli alunni verso l'eccesso di scrupolo e di meticolosità, promuovendo climi relazionali costruttivi, si possono desumere dai contributi sulla pedagogia e sulla didattica dell'errore (Binanti, 2005; Perkinson, 1983; 1984; Zanatto Orlandini, 1995; Benes *et al.*, 2017).

Concretamente, l'educatore può insegnare agli alunni che, una volta occorsa, una situazione può soltanto essere accettata, visto che ostinarsi a negarla e/o a sforzarsi di respingerla non presenta vantaggi. Può, quindi, proporre agli educandi di meditare su importanti scoperte fatte grazie a errori e, analogamente, di riflettere su come utilizzare in maniera produttiva i loro errori, ad esempio scorgendovi vantaggi e risvolti positivi. Infine, può aiutare gli allievi a esprimere e a verbalizzare quel che sentono e quel che pensano nel caso in cui abbiano commesso uno sbaglio o un gesto che vorrebbero automaticamente nascondere.

## 5. Osservazioni conclusive

Nelle pagine precedenti, dopo aver riportato la descrizione di una situazione educativa contrassegnata dall'intenzione dell'alunno di non fare sapere di essere il responsabile di

un gesto reprovabile e dal proposito dell'insegnante di scoprirlo, si è passati ad analizzare il modo in cui è stata fronteggiata, che richiama una specie di gioco psicologico del nascondino. Successivamente, considerando che eventuali errori e azioni reprovabili di un educando possono essere frutto di comportamenti intenzionali o accidentali, si è passati a individuare quali finalità educative, nell'uno e nell'altro caso, si possono individuare, nonché quali interventi si possono realizzare.

Ovviamente, riferirsi a un caso reale per elaborare riflessioni e proposte per l'intervento, così come si è scelto di fare nel presente scritto, da una parte, garantisce efficacia e concretezza, dall'altra, comporta limitazioni per ciò che attiene la possibile generalizzazione di quanto ne risulta. Comunque, il quadro di riferimento proposto e il metodo di lavoro seguito, dall'analisi iniziale fino all'individuazione di interventi appropriati, possono essere sicuramente adattati e riadattati per esaminare e per fronteggiare analoghe situazioni educative complesse.

Ricapitolando, centrarsi unicamente sul livello evidente delle condotte-problema rischia di ridurre pesantemente il ventaglio di opzioni valide per gestirle. Alla stessa stregua, risulta poco utile limitarsi a individuare il "colpevole" o il responsabile di un danneggiamento e, dopo, biasimarlo e/o punirlo. Al contrario occorre, innanzitutto, capire se un errore o un guasto sia l'esito di una condotta intenzionale o accidentale e, poi, individuare e agire sugli eventuali blocchi e analfabetismi affettivi presenti in un caso e/o nell'altro. In

particolare, qualora un educando abbia determinato intenzionalmente un danneggiamento, è facile che la sua condotta configuri una modalità passivo-aggressiva di gestire questioni interpersonali in sospenso. Di conseguenza, l'intervento educativo può aiutarlo a riappropriarsi del permesso negato di utilizzare rabbia e collera in maniera aperta, franca e diretta. Qualora, invece, l'alunno tenti di nascondere errori o danneggiamenti accidentali, occorre indagare e agire sulla sua paura di sbagliare e sui meccanismi che l'amplificano. Soprattutto, bisogna evitare l'ingenuità di rinforzare l'eventuale proposito interno di non commettere errori.

Infine, vale la pena ribadire che, tenuto conto che l'insegnante lavora per parecchie ore al giorno a contatto con gli educandi, non ha senso lasciarlo da solo alle prese con importanti complessità educative del tipo considerato. Soprattutto, non è utile svalutare e disattendere il suo bisogno di comprendere a fondo le complessità educative e di predisporre interventi qualificati per gestirle.

## Bibliografia

---

- Amenta, G.** (2004). *Gestire il disagio a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Amenta, G.** (2017). L'osservazione dell'agire adattato e iperadattato degli alunni di scuola primaria. *Orientamenti Pedagogici*, 64(4), 737-765.
- American Psychiatric Association** (2014). *DSM-5 - Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bastianelli, L., & Ceridono, D.** (2013). Drivers and Self Ego States in Social Cognitive TA: a Research on Drivers as Protective Strategies. *International Journal of Transactional Analysis Research*, 4(1), 30-39.
- Benes, R., Cellie, D., & Czerwinsky, D. L.** (2017). *Per una pedagogia dell'errore*. Trieste: Asterios Abiblio Editore.
- Besser, A., & Priel, B.** (2010). Grandiose Narcissism versus Vulnerable Narcissism in Threatening Situations. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(8), 874-902.
- Binanti, L.** (2005). Sbagliando si impara: aspetti epistemologici, pedagogici e didattici dell'errore. In L. Binanti (Ed.), *Sbagliando si impara. Una rivalutazione dell'errore* (pp.67-80). Roma: Armando.
- Boals, A.** (2018). Trauma in the Eye of the Beholder: Objective and Subjective Definitions of Trauma. *Journal of Psychotherapy Integration*, 28(1), 77-89.
- Casale, S., Fioravanti, G., Rugai, L., Flett, G. L., & Hewitt, P. L.** (2016). The Interpersonal Expression of Perfectionism among Grandiose and Vulnerable Narcissists: Perfectionistic Self-Presentation, Effortless Perfection, and the Ability to seem Perfect. *Personality and Individual Differences*, 99, 320-324.
- Dell'Antonio, A.** (1992). *Elementi di psicodinamica delle relazioni familiari*. Roma: Edizioni Kappa.
- Dickinson, K. A., & Pincus, A. L.** (2003). Interpersonal Analysis of Grandiose and Vulnerable Narcissism. *Journal of Personality Disorders*, 17(3), 188-207.
- English, F.** (1971). The Substitution Factor. Racket and Real Feeling: Part I. *Transactional Analysis Journal*, 1(4), 27-32.
- English, F.** (1972). Racket and Real Feeling: Part II. *Transactional Analysis Journal*, 2(1), 23-25.
- Filanti, S., & Attanasio Romanini, S.** (2017). *Il modello dell'Analisi Transazionale. Dai fondamenti teorici all'intervento*, Milano: Franco Angeli.
- Giusti, E., & Rapanà, L.** (2011). *Narcisismo. Valutazione pluralistica e trattamento clinico integrato del Disturbo Narcisistico di Personalità*. Roma: Sovera.
- Goleman, D.** (1997). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Goleman, D.** (1998). *Lavorare con intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Kahler, T., & Capert, H.** (1974). The Miniscript. *Transactional Analysis Journal*, 4(1), 26-42.
- Kahler, T.** (1975). Drivers. The Key to Process of Script. *Transactional Analysis Journal*, 5(3), 280-284.
- Kahler, T.** (2008). *The Process Therapy Model - The Six Personality Types with Adaptations*. Little Rock, Arkansas: Taibi Kahler Associates Inc.
- Kernberg, P. F.** (2001). *Aspetti evolutivi del narcisismo normale e patologico*. In E.F. Ronningstam (Ed.), *I disturbi del narcisismo. Diagnosi, clinica, ricerca* (pp. 91-104). Milano: Raffaello Cortina.
- Kernberg, O. F.** (2006). *Narcisismo, aggressività e autodistruttività nella relazione psicoterapeutica*, Milano: Raffaello Cortina.

- Merrill, N., Waters, T. A., & Fivush, R.** (2016). Connecting the Self to Traumatic and Positive Events: Links to Identity and Well-Being. *Memory*, 24(10), 1321-1328.
- Montuschi, F.** (1993). *Competenza affettiva e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Montuschi, F.** (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità in educazione*. Assisi: Cittadella.
- Montuschi, F.** (2004). *Costruire la famiglia. Vita di coppia, educazione dei figli con l'analisi transazionale*. Assisi: Cittadella.
- Perkinson, H.** (1983). *Didattica dell'errore. Aspetti pedagogici del pensiero di K. Popper*. Roma: Armando.
- Perkinson, H.** (1984). *Learning from Our Mistakes: A Reinterpretation of Twentieth - Century Educational Theory*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Pieretti, G.** (1996). *Il disagio sommerso*. Urbino: QuattroVenti.
- Salovey, P., & Mayer, J. D.** (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schiff, A. W., & Schiff, J. L.** (1971). Passivity. *Transactional Analysis Journal*, 1(1), 71-78.
- Simmons, R.** (2010). *La maledizione della brava ragazza*. Roma: Nutrimenti.
- Smith, M. M., Sherry, S. B., Chen, S., Saklofske, D. H., Flett, G. L., & Hewitt, P. L.** (2016). Perfectionism and Narcissism: A Meta-Analytic Review. *Journal of Research in Personality*, 64, 90-101.
- Stewart, I., & Joines, V.** (1990). *L'analisi transazionale. Guida alla psicologia dei rapporti umani*, Milano: Garzanti.
- Ware, P.** (1983). *Personality adaptations: Doors to therapy. Transactional Analysis Journal*, 13(1), 1-19.
- Woollams, S., & Brown, M.** (1985). *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*. Assisi: Cittadella.
- Zamperini, A.** (2010). *L'ostracismo. Essere esclusi, respinti e ignorati*. Torino: Einaudi.
- Zanatto Orlandini, O.** (1995). *Educare all'errore. Educare al cambiamento*. Brescia: La Scuola.
- Zimbardo, P.** (2008). *L'effetto lucifero. Cattivi si diventa?*. Milano: Raffaello Cortina.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13111

## Quando la Narrative Inquiry racconta l'innovazione didattica *Le sfide per l'autonomia: un progetto per promuovere il pensiero critico*

### Recounting educational innovation through the Narrative Inquiry *Challenges for autonomy: a project to promote critical thinking*

Roberta Silva<sup>1</sup>  
Giorgia Setti<sup>2,3</sup>

#### Sintesi

L'articolo illustra le potenzialità dello strumento qualitativo della *Narrative Inquiry* (NI) per l'analisi e la documentazione dell'innovazione didattica, e come essa possa essere proficuamente messa a servizio della formazione dei docenti. Dopo aver inquadrato la NI da un punto di vista metodologico, si mostrano concretamente le potenzialità attraverso l'approfondimento del progetto didattico di durata biennale *Le sfide per l'autonomia*, realizzato nel framework offerto dal *Service Learning* presso l'Università degli Studi di Verona. Viene dunque presentato il progetto ideato e proposto dalla *pre-service teacher* in due classi quarte della scuola primaria con l'obiettivo di potenziare l'autonomia di pensiero, illustrando la progettazione degli interventi e l'analisi realizzata tramite la NI.

**Parole chiave:** Innovazione didattica; Teacher Education; Narrative Inquiry; Critical thinking; Service learning.

#### Abstract

The article explains the potential of the *Narrative Inquiry* (NI) as a qualitative tool for analysis and documentation of educational innovation, and how it can profitably be placed at the service of teacher training. After having outlined the NI from a methodological point of view, its potential in concrete terms is shown through in-depth study of the two-year educational project *Challenges for autonomy*, implemented in the context of the *Service Learning* project at the University of Verona. The paper presents a project designed and offered by a *pre-service teacher* in two fourth year classes at a primary school to enhance pupils' independent thinking, illustrating the planning of the action and analysis carried out through the NI.

**Keywords:** Educational innovation; Teacher Education; Narrative Inquiry; Critical thinking; Service learning.

1. Università degli Studi di Verona, [roberta.silva@univr.it](mailto:roberta.silva@univr.it)

2. Istituto Comprensivo di Mori.

3. Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Roberta Silva il primo paragrafo e a Giorgia Setti il secondo e terzo.

## 1. Narrative Inquiry e Teacher Education

### 1.1. La Narrative Inquiry

Con l'espressione "Narrative Inquiry" (NI) si intende una metodologia qualitativa<sup>4</sup> che individua i significati che soggiacciono a una determinata esperienza tramite la valorizzazione del pensiero narrativo, usato come mezzo per rappresentare e interpretare il mondo (Connelly & Clandinin, 1990; Bruner, 1991; Zilber *et al.*, 2008). Per quanto questa metodologia sia solo recentemente entrata in alcune aree disciplinari, essa ha radici antiche e sta diventando via via sempre più utilizzata nei contesti in cui sia necessario ricostruire fenomeni complessi, in particolare quando emerge la necessità di indagare i significati che i soggetti attribuiscono ai loro vissuti (Clandinin, 2006). Partendo dalle suggestioni offerte da John Dewey, la NI ricostituisce l'esperienza mettendone in luce due elementi costitutivi, ovvero la continuità e l'interazione: questo significa che tale metodologia ripercorre l'oggetto di indagine evidenziando il modo in cui gli elementi relazionali hanno influenzato il "darsi" di un determinato evento e come esso si sia evoluto nel corso del tempo (Clandinin, 2000).

L'enfasi posta su questi due elementi consente di delineare anche due modalità operative di questa metodologia: in primo luogo

il suo essere *time-consuming*, ovvero il suo richiedere un investimento rilevante in termini di tempo per essere adeguatamente realizzata. In secondo luogo il suo prevedere una relazione continua tra ricercatore e partecipanti poiché solo attraverso una prolungata e intensa interazione è possibile portare a evidenza tutte le dimensioni collegate all'esperienza indagata, facendo di tale conoscenza occasione di riflessione e talvolta di cambiamento. Questo significa anche che, i ricercatori che adottano la NI durante la fase di ricerca, vivono un'immersione completa nell'esperienza indagata, che si articola operativamente in una negoziazione continua tra ricercatore e partecipanti al fine di definire obiettivi, modalità e strategie operative (Connelly & Clandinin, 1990; Clandinin & Connelly, 2000).

Questa contrattazione rende evidente come la NI si inserisca nella cornice della *participatory critical action research*, ovvero quella «ricerca partecipativa impegnata a promuovere lo sviluppo delle comunità locali facendo ricorso a strategie d'indagine contro-egemoniche» che promuove azioni di cambiamento in cui i partecipanti siano attivamente coinvolti (Mortari, 2007, p. 179). La narrazione, infatti, aumenta la fruibilità della ricerca da parte dei partecipanti, che hanno così accesso più diretto all'azione euristica, e allo stesso tempo consente al ricercatore di ampliare la capacità esemplificativa dell'esperienza analizzata, rendendola terreno di

confronto tra i pratici (Mortari, 2007).

Questa dimensione esplicativa nella NI viene garantita dall'intreccio tra gli accadimenti che appartengono alla dimensione contestuale e i vissuti cognitivi ed emozionali che ad essi si sono associati: questo approccio metodologico, infatti, si realizza attraverso una doppia dimensione narrativa che tiene conto dei fatti accaduti ma anche dei pensieri e delle emozioni che li hanno accompagnati poiché una ricostruzione della realtà attendibile e fedele non può ignorare questi elementi costitutivi dell'esperienza stessa (Mortari, 2007).

Da un punto di vista procedurale, affinché questa metodologia sia fruttuosa, è necessario che i ricercatori non "separino" nettamente fase di scrittura e immersione nel campo, ma sappiano farli interagire. Dunque i ricercatori sono chiamati a tenere una traccia narrativa di ciò che avviene nei contesti, prestando la voce alle storie che i partecipanti consentono loro di condividere, e intrecciando poi questa narrazione, se necessario, con le storie che affiorano dalla viva voce dei soggetti coinvolti (Clandinin & Connelly, 2000; Connelly & Clandinin, 2006). Va infatti sottolineato che nella NI possono esistere due livelli di narrazione: la narrazione che affiora dalla voce dei partecipanti e che racconta il fenomeno indagato, ma anche la narrazione del ricercatore che, raccontando dell'esperienza condivisa, racconta implicitamente anche l'esperienza di ricerca (Mortari, 2007). Da questa prospettiva la NI assume i contorni di una polifonia che armonizza più voci in un unicum armonico, ma che può anche essere "ascoltata" ponendo l'accento su uno degli strumenti di cui è

composta l'esecuzione.

Lo stesso intrecciarsi caratterizza la fase di raccolta e di analisi dei dati: essi non sono due *step* successivi di un processo lineare, ma rispondono a una logica ricorsiva. Nel mentre vengono raccolti i dati attraverso il processo di scrittura, ne viene compiuta una prima analisi che viene tracciata attraverso la stesura di note riflessive. Tali interpretazioni e intuizioni emergenti vengono poi sottoposte a un vaglio critico e approfondite in una fase di analisi approfondita, che si ripete fino a che la narrazione non restituisca la complessità del fenomeno indagato (Butina, 2015).

La fase di analisi approfondita può essere realizzata con una pluralità di modalità operative e tra gli studiosi che si rifanno a questa metodologia il dibattito riguardo a questo tema è ancora aperto (Clandinin & Connelly, 2000; Connelly & Clandinin, 2006; Caine *et al.*, 2013). Tuttavia una modalità che appare efficace è la triangolazione della dimensione narrativa "pura", ovvero la ricostruzione degli eventi in linea temporale, con affondi riflessivi e interpretativi e con riferimenti alla letteratura. Questa modalità di analisi si realizza integrando la narrazione degli accadimenti con vissuti esperienziali di natura riflessiva, che aprono una finestra sui pensieri dei soggetti coinvolti (ad esempio attraverso l'integrazione con dati che riportano diari riflessivi dei partecipanti o pezzi di trascritti di *circle time*) e allo stesso tempo ne portano alla luce i significati sottesi attraverso l'interpretazione operata dal ricercatore che si pone come obiettivo lo svelamento del senso che i soggetti attribuiscono all'esperienza stessa. A ciò si integra il confronto con la letteratura scien-

4. All'interno di questo testo il termine "metodologia" viene inteso secondo l'interpretazione di Creswell, secondo cui essa è un insieme di procedure e di logiche all'interno del quale il ricercatore colloca la sua azione euristica per rispondere alla domanda di ricerca, procedure e logiche che informano tutte le fasi della ricerca, dalla progettazione, alla raccolta dati fino alla loro analisi (2009). Mentre, in accordo con Silverman, con il termine metodo si fa riferimento a un preciso insieme di azioni interpretative che vengono messe in atto nella fase di analisi dei dati per individuare i significati sottesi ad essi (2015). Gli strumenti di ricerca sono invece considerati dispositivi che i ricercatori usano o sviluppano per raccogliere dati o per analizzarli (Silverman, 2015).

tifica che consente di mettere in relazione la dimensione contestuale con altre esperienze e altre considerazioni teoriche, allargando lo sguardo e consentendo all'accadere singolo di assumere un ruolo in un dialogo articolato e arricchente.

## 1.2. La Narrative Inquiry a servizio dei docenti

Alcune caratteristiche della NI ne fanno una via conoscitiva adatta ai contesti educativi e in particolare per analizzare e documentare le esperienze degli insegnanti, consentendo loro non solo di tenere traccia del sapere esperienziale elaborato nei contesti, ma anche di divenirne coscienti del valore pedagogico e didattico del loro agire. Potremmo anzi dire che la NI offre agli insegnanti una concettualizzazione della propria esperienza capace di farli uscire dal ruolo di passivi fruitori (quando non esecutori) di un sapere pedagogico e didattico elaborato altrove, per portarli al centro di un'arena teorica in cui la conoscenza dell'insegnante venga pubblicamente discussa e socializzata (Clandinin & Connelly, 2000, Mortari, 2007).

Se questo rende la NI un mezzo prezioso per analizzare, documentare e diffondere il sapere elaborato nei contesti educativi e didattici, la rende altresì un importante dispositivo epistemico a servizio della formazione dei docenti, sia essa formazione pre-servizio che in-servizio. Per quanto riguarda quest'ultima, la NI rappresenta una modalità attraverso cui i docenti possono ricollegare teoria e pratica, contrastando inoltre la compartimentazione

che caratterizza molta della formazione in itinere, la quale sovente ha carattere episodico e non organico, espletandosi attraverso azioni "one shot" che forniscono approfondimenti non legati al contesto di riferimento (Creig, 2011). In quest'ottica la NI può rappresentare una risorsa formativa sia in modalità "attiva" che "passiva". In modalità passiva perché la NI può essere utilizzata per analizzare e diffondere percorsi di innovazione didattica attraverso un mezzo che consente ai docenti di avere estensivamente accesso a tutte le fasi di un percorso complesso, in cui essi possono rispecchiarsi e a partire dal quale possono riflettere per comprendere come adattare quanto presentato al proprio contesto di riferimento. In modalità attiva perché la NI può anche essere utilizzata dai docenti stessi per tracciare un proprio percorso individuale di sperimentazione didattica e di crescita professionale, agendo su di esso una riflessione intima e ricorsiva che trasforma l'esperienza in sapere esperienziale attraverso uno sguardo critico.

Per quanto riguarda invece la formazione pre-servizio, la NI rappresenta un'importante occasione per promuovere una Teacher Education che incoraggi i futuri insegnanti a giocare un ruolo attivo nella loro crescita professionale, potenziando le loro competenze critiche e riflessive, ma anche quelle di ricerca (Clandinin, 2000; Mortari, 2007, Creig, 2011). Inoltre, proporre questa metodologia ai futuri docenti significa dare loro gli "attrezzi" necessari a portare nella loro professione una prospettiva auto-valutativa orientata al *developmental evaluation*. Con questo termine si intende un modello di valutazione che ha

come obiettivo non tanto quello di definire un gradiente di "valore" rispetto a un determinato processo, quanto piuttosto promuovere un'auto-regolazione che sappia individuare punti di forza e punti di debolezza di un'esperienza per poter agire su di essa in ottica di miglioramento (Patton, 2006).

Questa visione, che sottintende una continua revisione delle proprie pratiche, per quanto oggettivamente di non semplice messa in opera, rappresenta una prospettiva di sicuro interesse per un docente che intenda la propria pratica professionale come continua crescita ed evoluzione, nel quadro di un *lifelong learning* concretamente agito. Proprio nella realizzazione di un tale ambizioso obiettivo, la NI entra positivamente in gioco. Formare i futuri insegnanti all'utilizzo di questa metodologia, infatti, rappresenta un modo per trasportare tale aspirazione nell'agito, attraverso un veicolo che sappia al contempo rivelarsi funzionale per la documentazione e la diffusione delle innovazioni didattiche silenziosamente elaborate nelle nostre aule.

## 2. Un esempio di Narrative Inquiry tra documentazione e Teacher Education

### 2.1. Potenziare l'autonomia di pensiero: il progetto "Le sfide per l'autonomia"

In questo paragrafo viene presentato *Le sfide per l'autonomia*, un progetto educa-

tivo e di ricerca proposto durante un percorso biennale di tirocinio che abbraccia la prospettiva del *Service Learning*, ovvero il modello pedagogico adottato dal Laboratorio *LeCose* e offerto ai tirocinanti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Verona.

Il progetto è stato ideato e realizzato insieme alla collega *pre-service teacher* (PST) Alessia Ruele, convenendo che avviare questo percorso in coppia avrebbe portato ad entrambe molte occasioni per crescere professionalmente. Il progetto è stato proposto all'interno di due classi quarte, poi quinte, della Scuola primaria "F.lli Filzi" di Rovereto, intraprendendo il percorso affiancando due insegnanti-mentor di italiano e di matematica.

Il focus dei primi mesi di tirocinio-ricerca è stato attuare quella che Mortari (2017) definisce osservazione partecipante di tipo qualitativo, ovvero un'osservazione non giudicante e quanto più possibile qualitativa, grazie alla quale si può individuare un bisogno nel contesto accogliente. In entrambi i gruppi-classe è emerso un bisogno riguardante il grado di autonomia degli alunni: gli studenti presentavano difficoltà nell'affrontare autonomamente i compiti richiesti e, dunque, vi era in loro la tendenza a chiedere conferma di quanto stavano effettuando. Inoltre, vi era una generale difficoltà nel tradurre le parole, le consegne o i consigli operativi in pensiero e quindi in azione, portando a inevitabili ricadute sulla loro capacità di comprensione autonoma di una qualsiasi tipologia testuale proposta nelle diverse discipline.

Per ideare un progetto educativo in grado di potenziare l'autonomia degli alunni, le ti-

rocianti si sono poste alcune domande che hanno guidato l'analisi della letteratura riguardante questo tema. Grazie alla prima domanda - *Cosa si intende per autonomia in ambito educativo?* - si è compreso che *autonomia* è un termine complesso, definito in molteplici campi del reale. Soffermandosi maggiormente sull'idea di autonomia di Stefanou, Perencevich, DiCintio e Turner (2004), si comprende che l'autonomia può essere suddivisa in tre componenti distinte: *organizational autonomy*, traducibile come autonomia organizzativa, che consente agli studenti di assumere un ruolo decisionale in termini gestionali di fronte a un problema; *procedural autonomy*, ovvero autonomia procedurale, la quale consente la possibilità di scegliere come presentare le proprie idee; *cognitive autonomy*, definibile come autonomia cognitiva, che permette agli studenti l'opportunità di valutare il lavoro da uno standard autoreferenziale. Inoltre, gli autori sostengono che le caratteristiche della giustificazione delle proprie idee, della costruzione del significato e della fiducia in se stessi utilizzate nel pensiero critico, dunque nel *cognitive autonomy*, sono al centro dell'apprendimento e della motivazione personale (Stefanou *et al.*, 2004). Pertanto, supportare l'autonomia cognitiva può essere il fattore determinante per potenziare anche le altre due componenti, ed è per questo che l'obiettivo principale del progetto è rafforzare l'autonomia di pensiero del singolo.

Dopo aver delineato le diverse sfaccettature del termine autonomia e compreso perché sia importante potenziarla in ambito educativo, è stata cercata la risposta a una seconda domanda, fondamentale soprattutto

nel momento della progettazione didattica: *Come possiamo potenziare l'autonomia organizzativa, procedurale e cognitiva dell'allunno?* Per rispondere a questo interrogativo si è fatto riferimento in particolar modo alla prospettiva teorica di Matthew Lipman, il quale individua tre dimensioni del pensiero, definendo la combinazione tra queste come il *pensiero multidimensionale* (Lipman, 2005). Esso è formato dal *critical thinking*, traducibile come pensiero critico, che si basa su un'argomentazione logica, critica e riflessiva; il *creative thinking*, o pensiero creativo, il quale si fonda sui valori dell'intuizione, dell'immaginazione e dell'abilità tecnica; il *caring thinking*, ovvero pensiero emozionale, che si fonda sui valori dell'apertura, dell'inclusività e dell'ascolto (Lipman, 2005). Ciascuna componente è essenziale per un'educazione al pensiero autonomo, infatti, come sottolinea l'autore, «il pensiero implica una compenetrazione e un'ibridazione di diverse forme di comportamento mentale, che siamo liberi di concettualizzare in ragionevolezza, creatività e cura». (Lipman, 2005, p. 218).

Partendo da queste basi teoriche è stato ideato il progetto educativo *Le sfide per l'autonomia*. Le PST hanno pensato di proporre agli alunni ogni esperienza didattica del progetto nominandola *sfida*, consapevoli del fatto che uno dei comportamenti dell'insegnante che supporta l'autonomia dello studente sia quello di coltivare le risorse motivazionali degli allievi proponendo compiti complessi e sfidanti (Reeve, 2011 citato in Boscolo 2012).

Più nel dettaglio, il progetto è composto da quattordici attività, dove le prime due e le ultime due sono state considerate come pre-

test e post-test, strutturate nel medesimo modo ma con i contenuti differenti. Così facendo le quattro esperienze possono essere utili per valutare i singoli alunni e i gruppi classe in termini di sviluppo tra l'inizio e la fine del progetto proposto. I due pre-test sono stati proposti a maggio 2019, dunque al termine della classe quarta, le dieci attività centrali da ottobre 2019 a febbraio 2020, per poi riprogettare i due post-test finali affinché si potessero proporre tramite didattica a distanza nel mese di aprile 2020, garantendo comunque continuità al progetto e alla ricerca. Nel progetto vi sono tre elementi che si possono considerare ricorsivi poiché hanno contraddistinto quasi la totalità delle esperienze proposte ai due gruppi-classe: il momento iniziale

di ogni sfida, ovvero la lettura di una lettera scritta da tre compagni di viaggio; la scrittura di un "diario dei ricordi" personale, che ha accompagnato gli alunni per tutto il percorso; il momento finale di ogni attività, caratterizzato dalla proposta di una riflessione di gruppo su quanto attuato durante l'intervento. Si vuole specificare che, per quanto riguarda i compagni di viaggio, sono stati scelti basandosi sulla recita teatrale progettata per le classi, proponendo così continuità didattica. Per accompagnare le sfide di italiano, dunque, sono state scelte le figure di William Shakespeare e Gaetano Donizetti, mentre per quelle di matematica Galileo Galilei.

Di seguito si presenta una tabella riassuntiva delle esperienze proposte.

LE SFIDE PER L'AUTONOMIA	
n.	Descrizione attività:
1.	<b>Le sfide piegate:</b> Ogni alunno ha a disposizione un foglio A3 piegato tante volte quante sono le sfide in esso presenti. Una volta svolto, ciascuno riceve una busta contenente una lettera da custodire fino all'incontro successivo.
2.	<b>La staffetta di sfide:</b> Gli studenti aprono le buste e si dividono in cinque gruppi in base al colore ricevuto. Ogni gruppo decide due regole e il nome della squadra. Può iniziare la staffetta di sfide: ogni gruppo ha a disposizione dieci minuti in ogni isola di banchi per trovare la soluzione della sfida. Allo scadere del tempo ogni gruppo consegna il proprio prodotto e si sposta nella stazione successiva. Terminate le stazioni si propone un <i>circle time</i> riguardante l'esperienza.
3.	<b>Il nostro diario dei ricordi:</b> Dopo la lettura della lettera di presentazione della sfida, si ragiona insieme su cosa si potrebbe inserire in un diario dei ricordi. Ogni alunno crea la copertina per il proprio diario (raccolgitore ad anelli). Il diario sarà gestito autonomamente per tutto l'arco del progetto.
4.	<b>Ti racconto la mia scuola:</b> Dopo la lettura della lettera, vengono suddivisi i bambini in coppie. Insieme scelgono un argomento comune sul quale scrivere una lettera ai bambini di prima, che verrà poi effettivamente letta all'interno delle varie classi prime.
5.	<b>Shakespeare e Donizetti smemorati (parti A, B e C):</b> Nella parte A gli alunni riordinano le sequenze del riassunto di un'opera di Shakespeare (in una classe) o di Donizetti (nell'altra classe). Nella parte B gli alunni, in coppia, compongono un riassunto del testo riordinato in precedenza, che verrà poi consegnato ai compagni dell'altra classe-sezione. A fine incontro si realizza un cartellone insieme su come ragionare al meglio in una sfida. Nella parte C gli alunni ricevono e correggono i riassunti creati dai compagni dell'altra classe. In seguito si riflette insieme su eventuali errori e sulla comprensione del testo ricevuto.
6.	<b>La sfida delle figure geometriche:</b> In seguito alla lettura della lettera, si guida una conversazione per ragionare sui concetti di "ordine" e "classe". Gli alunni vengono divisi in coppie, ognuna delle quali ha delle figure geometriche che devono classificare per ordini e classi. Segue un <i>circle time</i> in cui le coppie espongono i propri criteri di classificazione. Si guida un ragionamento sui criteri dell'isoperimetria e dell'equiestensione. Infine si ritorna in coppia per classificare le figure geometriche presenti su una scheda in base a questi ultimi due criteri individuati. Segue un confronto in plenaria sui concetti visti in giornata.

segue tabella pagina precedente

7.	<b>La sfida del Tangram:</b> Ogni alunno riceve un Tangram di carta. Si ragiona sui poligoni che lo compongono. Ognuno crea una figura a piacere con i pezzi del proprio Tangram per poi ragionare sul fatto che le figure non sono congruenti ma equiestese tra loro. Poi ciascuno misura il perimetro della propria figura e si confronta con il compagno di banco. Infine, si ragiona insieme sulle relazioni tra equiestensione e isoperimetria.
8.	<b>Le tabella di scelta individuali:</b> Letta la lettera di presentazione, ogni alunno riceve una tabella di scelta con otto sfide diverse. Si sottolinea che devono eseguirne almeno sei nell'arco di due ore a disposizione su due giornate. Infine si intervistano i singoli alunni riguardo i processi mentali messi in atto.
9.	<b>Le tabella di scelta collaborative:</b> Dopo la lettera viene riproposta una tabella di scelta come la precedente, ma da affrontare in gruppo. Infine si effettua un Circle time in cui i gruppi possono raccontare come hanno organizzato il proprio lavoro e quali strategie hanno utilizzato.
10.	<b>I calcoli per il nostro teatro:</b> Dopo la lettura della lettera, gli alunni, divisi in gruppi, devono risolvere due problemi che serviranno realmente per l'organizzazione dello spettacolo teatrale che stanno preparando. Infine, si effettua un Circle time dove ogni gruppo può raccontare come ha organizzato il proprio lavoro.
11.	<b>Raccontiamo e calcoliamo:</b> Nella lettera di presentazione i compagni di viaggio invitano gli studenti a creare un tema riguardante la propria passione per poi trasformarlo in un problema matematico. Una volta che gli studenti hanno terminato la sfida si effettua un Circle time dove gli alunni raccontano come hanno affrontato il compito.
12.	<b>Argomento la mia passione (parti A e B):</b> Nella parte A si effettua un Brainstorming sul "Tema argomentativo", che in seguito viene spiegato nel dettaglio. Vengono proposti due esercizi per rinforzare la comprensione. Nella parte B, dopo un ripasso in plenaria, gli alunni compongono un testo argomentativo basandosi su di un titolo personalizzato per ognuno di loro in base alla passione presentata durante l'attività Raccontiamo e calcoliamo.
13.	<b>Le sfide plegate digitali:</b> Agli alunni viene proposta, tramite DAD, una versione digitale delle Sfide plegate: si tratta di un Power Point dove gli alunni possono scegliere liberamente l'ordine da seguire per svolgere le varie sfide.
14.	<b>Ricordiamo le nostre sfide:</b> Si propone un video dove si rievocano tutte le sfide svolte insieme nell'arco delle due annualità. Dopo la visione si chiede agli alunni di scrivere una riflessione personale rispetto al percorso svolto insieme.

Giunti a questo punto del progetto, la PST Giorgia Setti ha svolto una ricerca qualitativa orientata dalla seguente domanda di ricerca: *Cosa accade quando si propone il progetto Le sfide per l'autonomia nelle classi IV-V C e IV-V D della Scuola primaria "F.lli Filzi" di Rovereto?*

La ricerca educativa si inserisce all'interno del paradigma ecologico in quanto incoraggia la ricerca sul campo per cogliere l'essenza dell'esperienza umana, ed è ispirata dalla filosofia fenomenologica, che vede come principio guida il principio di fedeltà al fenomeno mettendo tra parentesi tutte le teorie pre-date (Mortari, 2017). Per valutare il progetto è stato scelto il metodo di ricerca qualitativo della *Narrative Inquiry* che, come espresso nei paragrafi pre-

cedenti, permette di analizzare e narrare in modo esaustivo quanto avviene durante un'esperienza attraverso una narrazione puntuale dei singoli interventi e delle azioni dei diversi protagonisti del contesto di ricerca (Mortari, 2008).

È importante sottolineare che la collega tirocinante Alessia Ruele ha attuato un'analisi di ricerca parallela a quella qui presentata, individuando un diverso quesito di ricerca e abbracciando un differente metodo di analisi dei dati. La domanda di ricerca che si è posta è la seguente: *Quali pratiche discorsive emergono nelle discussioni del progetto Le sfide per l'autonomia nelle classi IV-V C e IV-V D della Scuola primaria "F.lli Filzi" di Rovereto?* Dunque, ha analizzato i dati riguardanti le pra-

tiche discorsive degli alunni e le riflessioni personali e di gruppo attuate alla luce delle sfide affrontate, avvenute nei momenti di *circle time* finali di dieci attività del nostro progetto e, per rispondere a tale domanda, la tirocinante ha deciso di analizzare i dati attraverso un meticciamiento metodologico (Mortari, 2008), il quale unisce aspetti caratterizzanti il metodo fenomenologico e il metodo *Grounded Theory*, indagando quindi il fenomeno in un modo adeguato, cioè più fedele possibile (Mortari & Valbusa, 2017). Pertanto, le due ricerche forniscono due differenti punti di vista ugualmente significativi in relazione ai risultati del progetto

proposto, garantendo uno spettro più ampio e puntuale delle potenzialità delle esperienze ideate.

## 2.2. Analisi del progetto "Le sfide per l'autonomia"

L'analisi del progetto è stata affrontata creando sempre un dialogo tra tre elementi fondamentali, ovvero le voci e i feedback degli alunni, l'interpretazione della PST relativa a questi e la letteratura riguardante il tema, che aiuta a dare rilevanza a quanto osservato e considerato (si veda un esempio nella Fig. 1).

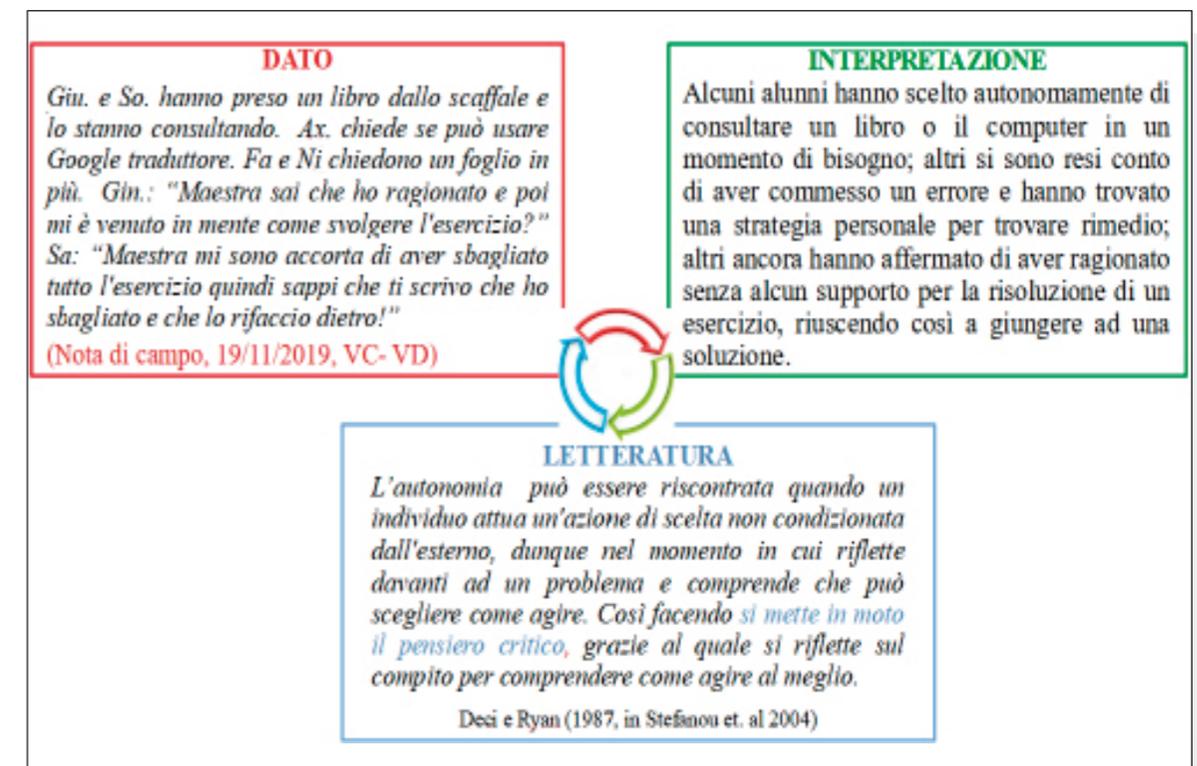


Fig. 1 - Esempio di analisi del progetto.

Per comprendere meglio questo dialogo, di seguito si riporta un esempio di analisi di un'attività del progetto, esempio che viene considerato emblematico poiché si possono riscontrare diverse strategie didattiche attuate dalle PST per aiutare a potenziare l'autonomia di pensiero dei singoli alunni.

e decretare una scaletta unica valida per la stesura della lettera. Questa strategia risulta utile per riflettere in modo autonomo, per poi attuare un confronto e notare possibili somiglianze oppure nuove idee da inserire nella lettera.

*Esempio di analisi di un'attività del progetto "Le sfide per l'autonomia"*

<b>Ti racconto la mia scuola</b>	
<b>Obiettivi (MIUR, 2012 &amp; 2018)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagire in modo collaborativo in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi.</li> <li>• Scrivere lettere indirizzate a destinatari noti adeguando il testo ai destinatari e alle situazioni.</li> </ul>

La seguente sfida è stata ideata con lo scopo di potenziare sì il pensiero critico e riflessivo degli alunni, ma anche la consapevolezza di essere importanti all'interno di una comunità, ovvero la scuola, e dunque di ricoprire un ruolo rilevante al suo interno. Si è infatti proposto agli alunni di dare il benvenuto ai bambini delle classi prime, scrivendo loro una lettera in cui raccontano la quotidianità scolastica e il percorso che li aspetta. Per iniziare è stata presentata la lettera scritta da Shakespeare nella quale invita gli alunni a scrivere ai compagni di prima. Gli alunni avevano libera scelta tra due temi, ma con la possibilità di inventarne di nuovi, nel rispetto della loro creatività. In seguito sono state comunicate le coppie ai bambini, per poi concedere loro del tempo per decidere insieme l'argomento centrale della lettera di coppia. Ognuno è stato invitato a comporre una propria scaletta, per poi confrontarsi con il compagno

*Gio.: «Io non ne ho idea di come possiamo iniziare e finire. Tu hai scritto qualcosa?». G.: «Bè, all'inizio possiamo dire chi siamo e che devono stare tranquilli e alla fine... mmm... degli auguri?». Gio: «Bello!». [...] Am.: «Secondo te va bene la mia scaletta? A me piace di più la tua. Maestra tu che dici?». Giorgia: «Che ne dite se ci pensate insieme? Secondo me riuscirete a scrivere una cosa bellissima!». Ch.: «Mettiamole insieme dai! Io vedo che tu hai messo cosa ti piace di più fare a scuola, è una bella idea! Io non ci avevo pensato».*

(Nota di campo, 25/09/2019, VC)

Si può notare che durante lo svolgimento del compito le PST sono passate tra i banchi cercando di assumere l'habitus dell'insegnante che non fornisce una risposta e non si limita a lasciare che le cose accadano, ma che "provoca", stimola e attiva il pensiero dei bambini (Mortari, 2010), interrogandoli

e ponendo domande in grado di sollecitare il pensiero critico, ma soprattutto creativo. Così facendo gli alunni hanno potuto gestire autonomamente la scrittura della lettera di coppia, inventando e decidendo ogni dettaglio in comune accordo. Inoltre, gli alunni hanno dimostrato ciò che Mortari (2010) sostiene sull'attività del pensare, ovvero che essa, quando affrontata insieme, è un'attività capace di connettere i punti di vista, le individualità e le idee del singolo. Infatti, permettere di vivere esperienze didattiche in piccolo gruppo costituisce «un tassello irrinunciabile per un terreno capace di far fiorire il pensare» (p. 130).

Terminata l'attività, è stata data un'ulteriore opportunità agli alunni di esercitare la propria autonomia, comunicando che nei giorni seguenti avrebbero letto le lettere nelle classi prime, dunque sono stati invitati a prepararsi per il momento leggendo più volte le lettere insieme e decidendo le parti da leggere per ogni componente.

*Alessia: «Allora, mi raccomando nei prossimi giorni preparatevi bene perché andremo veramente nelle classi prime a leggere le vostre lettere!». Brusio di sottofondo. Al.: «Ma davvero? Cioè le leggiamo noi?». Re.: «Ma è obbligatorio? Io ho paura». Giorgia: «Non è obbligatorio, ma potrebbe essere una sfida per voi provarci no?». Re.: «Sì, dai!». Cl.: «Io voglio farlo!». C.: «Magari grazie a noi scoprono delle cose nuove e importanti!».*

(Nota di campo, 25/09/2019, VD)

*Giorgia: «Quindi siete pronti? Nei prossimi giorni scenderemo nelle classi prime per*

*leggere le vostre lettere! Quindi preparatevi bene sulla lettura e decidete insieme nella vostra coppia quali parti leggere». Am.: «Oh mamma, ma scendiamo veramente? Non era finta quindi come lettera?». Alessia: «Assolutamente no! Si farà veramente!». Tutti cominciano a parlare fra di loro e poi ci chiedono quando potranno andare a leggere.*

(Nota di campo, 25/09/2019, VC)

I bambini inizialmente hanno manifestato timori nel pensare di dover leggere le loro lettere alle prime, per poi convincersi a riguardo quando hanno compreso la rilevanza che questo momento potrebbe avere per i loro compagni più piccoli, aumentando così la loro motivazione ad affrontare la sfida. La motivazione, infatti, si costruisce anche dando agli studenti il senso di appartenere a una comunità di "pratiche", cioè di esperienze rivolte a un obiettivo a cui tutti contribuiscono e grazie alle quali sentono di appartenere alla scuola ed essere figure importanti per essa (Cacciamani, 2008; Cacciamani & Giannandrea, 2004; Ligorio & Pontecorvo, 2010; Boscolo, 2012).

Giunto il giorno della lettura delle lettere, le diverse coppie sono state invitate ad uscire dall'aula, accertandoci che ognuno di loro avesse con sé la propria lettera e che ogni coppia si fosse messa d'accordo per quali parti leggere delle proprie scritture.

*Giorgia: «Allora ragazzi ci siamo? Siamo pronti?». Vi.: «Sì sono molto agitata!». Gio.: «Anche io tantissimo». Re.: «Ma siamo sicuri vero che andiamo? Che agitazione!». Giorgia: «Ve la sentite ancora vero?». Re:*

«Si si andiamo!». Gion: «Non siamo abituati! Ci stiamo pensando da giorni!». Alessia: «Un po' di agitazione fa solo che bene! Ora andiamo dai che ci sono i bambini che ci aspettano!».

(Nota di campo, 10/10/2019, VC-VD)

C.: «Mamma mia che ansia maestra! Ho paura di non saper rispondere alle loro domande!». Giorgia: «Dai no vedrai che andrà benissimo!». Pie.: «Noi ci siamo divisi così la lettera va bene? Io leggo la parte finale!». Alessia: «Va benissimo come volete voi!». Kl.: «Io ormai la so a memoria per quante volte l'ho letta!».

(Nota di campo, 15/10/2019, VC-VD)

I bambini di entrambe le classi hanno manifestato forte interesse e motivazione per questa esperienza da loro mai vissuta prima. I giorni precedenti alle giornate dedicate alla lettura nelle classi prime, infatti, gli alunni hanno chiesto più volte alle tirocinanti o alle insegnanti quando sarebbe stato il giorno dedicato alla lettura, dichiarando e poi dimostrando di essersi preparati per il momento da loro tanto atteso. Boscolo (2012) sottolinea che la curiosità risulta essere più effimera rispetto all'interesse, poiché riguarda qualcosa che ancora non si conosce, mentre l'interesse non si esaurisce e può perdurare e svilupparsi. Esso, inoltre, non è uno stato motivazionale generico, ma specifico, in quanto implica attenzione focalizzata e coinvolgimento con eventi particolari. Dunque «l'interesse si costruisce sull'interesse quando lo studente passa dalla casuale curiosità iniziale a una curiosità più produttiva». (p. 234). Questo implica

coinvolgere gli studenti in un argomento o in un'esperienza di cui non vedono ancora pienamente il potenziale ma già intuiscono la rilevanza (Boscolo, 2012).

Entrati nelle classi prime le tirocinanti hanno dato la parola agli alunni delle classi quinte, i quali hanno gestito autonomamente il momento, dalle presentazioni alla spiegazione del perché fossero lì.

*Gli alunni di quinta si dispongono su di una fila di fronte ai bambini. [...] M.: «Ciao a tutti, noi siamo i ragazzi delle VC e VD e oggi vi leggiamo delle lettere che abbiamo scritto proprio per voi per farvi conoscere la scuola». [...] Quando tutti e tre finiscono di leggere tutta la classe applaude e in seguito leggono C. e G. e nel mentre l'insegnante accende la lavagna multimediale per proiettare alla classe il disegno che hanno fatto: si tratta di una pianta della scuola che poi gli alunni di 5ª spiegano. [...] Alla fine di tutte le letture un bambino chiede «Perché voi entrate a scuola da soli e noi no?». Kl. «Perché voi siete piccoli e magari vi perdete perché c'è tanta gente. Dall'anno prossimo potrete farlo anche voi!». Gli studenti di quinta rispondono a tutte le domande senza chiederci aiuto.*

(Note di campo, 11/10/19, VC e VD)

Come afferma Quaglino (2002) citando Hiemstra (2000), il concetto di responsabilità personale, insieme con quello di *empowerment*, è fondamentale per enfatizzare il tema del controllo che i soggetti sono propensi a voler esercitare sulle risposte che tendono a dare alle varie situazioni. Infatti, gli alunni hanno dimostrato serietà durante la lettura

delle lettere, spirito di iniziativa e autonomia nel gestire il momento. Riflettendo, posso affermare che in entrambi i gruppi gli alunni abbiano preso questa sfida come una sfida di responsabilità personale nei confronti dei loro compagni di scuola più piccoli, poiché li hanno spronati a porre loro domande, per poi accoglierle e rispondere in modo sensato e puntuale.

Alla luce dell'analisi del progetto *Le sfide per l'autonomia*, è possibile tracciarne un'analisi critica. Un aspetto di forza riguarda l'aver lasciato spazio ai momenti di esperienza di gruppo, sia alle attività in cui gli alunni dovevano risolvere sfide in piccolo gruppo, sia ai momenti finali di riflessione condivisa. *Le sfide per l'autonomia* è un progetto educativo che mira a potenziare l'autonomia di pensiero individuale, ma questo non significa che ciò non avvenga anche grazie all'incontro con l'altro. Gli alunni infatti hanno dimostrato di saper gestire l'esperienza in modo condiviso, accogliendo le idee di ogni compagno e usufruendo e valorizzando i punti di forza di ognuno, giungendo così a una comune risoluzione. In ogni sfida collaborativa, dunque, la cooperazione ha sostenuto l'attuazione del pensiero critico e creativo condivisi, giungendo infine a un potenziamento dell'autonomia di pensiero del singolo. Si ritiene dunque che proporre con costanza momenti di riflessione condivisa sia un fattore determinante poiché, come sottolinea Mortari (2010), aver cura del pensare e dunque far sì che ognuno si interroghi sull'esperienza è essenziale per promuovere la capacità di pensiero.

Legato a quest'ultimo aspetto si riconosce anche un elemento di criticità nel proget-

to, ovvero il fattore tempo, che non ha sempre permesso di lasciare il giusto spazio alla riflessione sui vissuti degli alunni, pratica fondamentale nello sviluppo dell'autonomia cognitiva. Anche Mortari (2010) sottolinea che la fretta o il tempo carente sono considerati fattori che possono incidere negativamente sullo sviluppo dei processi di pensiero, dimostrando che «al pensare che apre al nuovo serve tempo» (p. 118).

Infine, si può affermare che non aver concluso il progetto in presenza sia stato forse il limite più grande, poiché ha tolto la possibilità di continuare con costanza il lavoro di potenziamento dell'autonomia; in ogni caso, le PST e le insegnanti convengono che gli alunni al termine del progetto educativo siano migliorati molto e siano riusciti ad affrontare anche la didattica a distanza mettendo in atto ciò che abbiamo sempre proposto in aula: mettersi alla prova davanti a qualsiasi esperienza riflettendo e utilizzando le proprie capacità.

### 3. Conclusioni

A partire dall'esperienza qui tracciata, è possibile comprendere come l'utilizzo della NI sia una risorsa per realizzare un'azione euristica capace di indagare criticamente un'esperienza didattica consentendo al contempo di approfondire aspetti fondamentali per la professione docente. In primo luogo, infatti, permette di familiarizzare con azioni cruciali quali l'osservazione, la riflessione e il costante riferimento alla letteratura scientifica. In secondo luogo apre una visuale sul-

la propria esperienza caratterizzata da uno sguardo diverso, che apre la riflessione su ogni dettaglio messo in atto, scovando punti di forza, di criticità e possibili miglioramenti. Narrare un'esperienza può sembrare semplice, ma narrare un'esperienza in modo tale che questa possa essere utile per una sua futura ri-implementazione porta a una visione più dettagliata e focalizzata e allo stesso tempo più riflessiva, caratteristica essenziale per un'analisi specifica sulle azioni condotte. Infine, rileggere più volte una NI consente al docente stesso di rivolgere su di sé uno sguardo autenticamente auto-critico, ovvero rivolto a comprendere quali "passi falsi" potrebbero essere evitati e quali azioni invece si sono rivelate efficaci. In definitiva, utilizzare la NI nei percorsi di formazione professionale, in questo caso in particolare nella formazione pre-servizio dei docenti, consente di creare una *forma mentis* che, di fronte a sfide nuove, inedite e impreviste, è in grado di leggere, comprendere e progettare meglio l'agire

in risposta ai problemi concreti che si devono affrontare nel contesto lavorativo (Mortari 2007, 2017).

Quest'esperienza ha inoltre mostrato come la NI può essere proficuamente messa a servizio anche di un lavoro in team, perché consente di elaborare un pendolo critico che va continuamente dal proprio sguardo a quello dell'altro, arricchendosi nel percorso. Per ogni insegnante, e a maggior ragione per ogni tirocinante in formazione, il rapporto con compagni e colleghi costituisce una condizione cruciale che, secondo Mortari (2010), incide profondamente sul proprio modo di vivere la professionalità. Questa esperienza di NI congiunta rappresenta dunque la sperimentazione di un viaggio condiviso, che consente di costruire una professionalità al plurale, intrinsecamente costituita da stima e fiducia reciproche, un viaggio che, personalmente, mi ha fatto comprendere che questa professione sia da concepire sempre in un'ottica di collaborazione e azione condivisa.

## Bibliografia

- Boscolo, P.** (2012). *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. Torino: UTET Università.
- Bruner, J.** (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.
- Cacciamani, S., & Giannandrea, L.** (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Cacciamani, S.** (2008). *Imparare cooperando*. Roma: Carocci.
- Caine, V., Estefan, A., & Clandinin, D. J.** (2013). A return to methodological commitment: Reflections on narrative inquiry. *Scandinavian journal of educational research*, 57(6), 574-586.
- Clandinin, D. J.** (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research studies in music education*, 27(1), 44-54.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J.** (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational*

*researcher*, 19(5), 2-14.

- Craig, C. J.** (2011). Narrative inquiry in teaching and teacher education. In *Narrative inquiries into curriculum making in teacher education*. Emerald Group Publishing Limited.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D.** (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (1987). *The support of autonomy and the control of behavior*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Hiemstra, R.** (2000). *Self-directed Learning: The Personal Responsibility Model*, in Straka G.A. (ed), *Conception of Self-directed Learning: Theoretical and Conceptual Considerations*, Waxmann, Münster.
- Ligorio, M. B., & Pontecorvo, C.** (a cura di) (2010). *La scuola come contesto*. Roma: Carocci.
- Lipman, M.** (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2008). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci Editore.
- Mortari, L.** (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Pearson Italia.
- Mortari, L.** (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Milano: Franco Angeli.
- Mortari, L., & Valbusa, F.** (2017). *Sentieri di Educazione etica*, Verona: Edizioni Libreria Cortina.
- Patton, M. Q.** (2016). What is essential in developmental evaluation?. *American Journal of Evaluation*, 37(2), 250-265.
- Quaglino, G. P.** (2002). *Verso l'autoformazione*. In FOR - Rivista per la formazione n. 53, 2002 pp. 9-17. Milano: FrancoAngeli.
- Reeve, J.** (2011). *Teaching in Ways that Support Students' Autonomy*. *Empirical Research in Teaching and Learning: Contributions from Social Psychology*. Edited by Debra Mashek & Elizabeth Yost Hammer. Blackwell Publishing Ltd.
- Silverman, D.** (2015). *Interpreting qualitative data*. Sage.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio M., & Turner, J. C.** (2004). *Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership*, *Educational Psychologist*, 39:2, 97-110, DOI: 10.1207/s15326985ep3902\_2.
- Zilber, T. B., Tuval-Mashiach, R., & Lieblich, A.** (2008). The embedded narrative: Navigating through multiple contexts. *Qualitative inquiry*, 14(6), 1047-1069.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13107

## L'interpretazione del simbolo di uguaglianza nel primo ciclo d'istruzione

### Interpreting the equality symbol in primary and middle schools

Chiara Giberti<sup>1</sup>  
Andrea Maffia<sup>2</sup>

#### Sintesi

Molti studenti considerano un'uguaglianza non come una relazione di equivalenza, ma come un "operatore" che indica lo svolgimento delle operazioni. In questo lavoro si presentano i risultati relativi a un questionario mirato a far emergere la contrapposizione tra queste due concezioni dell'uguaglianza nel corso del primo ciclo di istruzione. La percentuale di risposte corrette è superiore a quanto mostrato nella letteratura precedente, sebbene permangano alcune difficoltà. Inoltre, la concezione del simbolo di uguaglianza evolve positivamente nel percorso scolastico. Sebbene non generalizzabile, questa rilevazione forse mostra gli effetti positivi della variazione di alcune pratiche didattiche negli ultimi anni.

**Parole chiave:** Primo ciclo; Matematica; Uguaglianza; Operazioni aritmetiche; Early algebra.

#### Abstract

Many students interpret the equals sign as an "operator" indicating an operation to be performed, rather than as a relationship of equivalence. In this paper we present the results of a survey aimed at highlighting the contrast between these two different concepts of equality in primary and middle schools. The percentage of correct answers was higher than in previous studies, but some difficulties were still recorded. Furthermore, the concept of the equals symbol developed positively during schooling. Although the results cannot yet be generalised, they may depend on changes in certain educational methods in the last few years.

**Keywords:** Primary and middle schools; Mathematics; Equals symbol; Arithmetic operations; Early algebra.

1. Università di Bergamo, [chiara.giberti@unibg.it](mailto:chiara.giberti@unibg.it)

2. Università di Pavia, [andrea.maffia@unipv.it](mailto:andrea.maffia@unipv.it)

## 1. Introduzione

La ricerca in didattica della matematica si occupa da molto tempo delle difficoltà che gli studenti incontrano, durante il loro percorso scolastico, nell'interpretare il linguaggio matematico. Probabilmente, uno dei simboli che compare in modo più pervasivo all'interno delle notazioni matematiche di tutti i livelli scolari è il simbolo di uguaglianza, spesso chiamato dagli studenti semplicemente come "l'uguale". Varie ricerche a livello internazionale hanno mostrato da lungo tempo come l'interpretazione di questo simbolo possa mettere in difficoltà molti studenti (Behr *et al.*, 1980; Byers & Herscovics, 1977; Vergnaud *et al.*, 1979). In un suo famoso articolo, Carolyn Kieran (1981) presenta una larga rassegna delle ricerche (sue e di altri) sull'interpretazione dell'uguaglianza. I dati presentati fanno riferimento a diversi gradi scolastici, dalla scuola dell'infanzia fino all'insegnamento universitario. Possiamo sommariamente dire che l'autrice evidenzia due diversi modi di interpretare il simbolo di uguaglianza:

- come un *operatore*, ovvero come indicazione del fatto che si "deve fare qualcosa", "svolgere un calcolo". Tipicamente, si nota che questa interpretazione porta a concatenazioni errate del tipo  $3 + 2 = 5 + 4 = 9$ .
- come simbolo di un'*equivalenza*, ovvero una relazione riflessiva, simmetrica e transitiva. Il riconoscimento della verità di uguaglianze del tipo  $3 + 4 = 6 + 1$  può essere considerato come indice di questo tipo di interpretazione del simbolo. Kieran, inoltre, nota che evidenze del

secondo tipo di interpretazione sono estremamente rare prima dei 13 anni di età dello studente. Questo non significa che non sia possibile intervenire didatticamente sulla visione dell'uguaglianza come equivalenza prima della fine del primo ciclo d'istruzione. Al contrario, il lavoro di Kieran indica che le pratiche didattiche più diffuse a quel tempo non permettevano lo sviluppo di una visione corretta del simbolo di uguaglianza. Vari gruppi di ricerca (Carpenter *et al.*, 2003; Stephens, 2006; Molina & Ambrose, 2008; Mason *et al.*, 2009; Malara & Navarra, 2003) hanno iniziato a studiare negli ultimi decenni come la didattica dell'aritmetica debba essere mutata per fornire agli studenti l'opportunità di sviluppare una corretta visione del simbolo di uguaglianza fin dall'inizio del percorso scolastico.

Nel 1999 Karen Falkner, Linda Levi e Thomas Carpenter pubblicarono i risultati di uno studio in verticale sull'interpretazione del simbolo di uguaglianza. Presentarono un'unica uguaglianza incompleta ( $8 + 4 = \dots + 5$ ) a studenti di scuola primaria (dalla classe prima alla sesta, dato che la scuola primaria statunitense dura un anno in più di quella italiana) chiedendo loro di completarla inserendo il numero mancante. Nel loro studio, la maggior parte degli studenti risponde 12 o 17, interpretando quindi il simbolo di uguaglianza come operatore: per loro indica che i numeri che si trovano alla sinistra dell'uguale, o addirittura tutti i numeri presenti nell'uguaglianza, devono essere sommati. In aggiunta a questo, Falkner e colleghi (1999) mostrano che i risultati non migliorano all'aumentare del grado scolastico. Le maggiori conoscenze riguardo alle operazioni e alle loro proprietà non permettono agli studenti degli

ultimi anni di primaria di scegliere più frequentemente la risposta corretta. Al contrario, la percentuale di studenti che scelgono 12 come risposta è maggiore negli ultimi due anni rispetto agli anni precedenti. Risultati analoghi sono mostrati da ricerche svolte nel nostro Paese (cfr Camici *et al.*, 2002). Per esempio, Zan (2007) mostra come alcuni bambini italiani considerino il simbolo di uguaglianza «come un operaio, come un uomo che fa tutte le azioni della matematica perché lui dà il risultato» (p. 81) e mostrano una resistenza a modificare tale visione.

Molina e Ambrose (2008) hanno notato nei loro studi uno stadio intermedio rispetto ai due indicati precedentemente in riferimento alla ricerca di Kieran. Il loro modello di sviluppo dell'interpretazione del simbolo di uguaglianza prevede quindi tre stadi:

1. *Uguale come stimolo per una risposta.* Questa interpretazione è di tipo procedurale, e prevede un'interpretazione unidirezionale, da sinistra a destra (la relazione non è quindi riflessiva).
2. *Uguale come espressione di azione.* Anche in questo caso l'interpretazione è procedurale, ma bidirezionale (relazione riflessiva). Questa concezione viene manifestata dagli studenti che rispondono correttamente in completamenti del tipo  $\dots = 8 + 4$ , ma forniscono 12 come risposta per  $8 + 4 = \dots + 5$ .
3. *Uguale come espressione di equivalenza.* Questa è l'interpretazione relazionale e corrisponde alla corretta identificazione della relazione di uguaglianza con le sue proprietà di simmetria, riflessività e transitività. Le autrici osservano inoltre che l'evoluzio-

ne non è lineare per tutti gli studenti. Alcuni saltano il secondo stadio; altri sono "instabili", nel senso che possono mostrare difficoltà diverse a seconda dell'uguaglianza su cui stanno lavorando, mostrando un'interpretazione relazionale in alcuni casi, ma procedurale in altri. Questo suggerisce l'importanza di indagare il fenomeno in modo longitudinale e utilizzando diversi tipi di uguaglianze.

Nella letteratura di ricerca, sia in psicologia educativa (e.g. McNeil, 2014; Rittle-Johnson, 2011), sia in didattica della matematica (cfr Carpenter *et al.*, 2003), si trovano numerose classificazioni simili. Lo scopo di tali classificazioni è quello di indirizzare nella creazione di traiettorie di apprendimento. L'obiettivo didattico a lungo termine è sviluppare un'interpretazione di questo simbolo matematico che sia coerente a quella necessaria nel contesto algebrico. Per raggiungerlo, vari autori propongono di lavorare su consegne quali il completamento di uguaglianze differenti, oppure la discussione collettiva di uguaglianze vere o false. L'assioma di partenza per questi ricercatori potrebbe essere sintetizzato così: una prima consapevolezza (anche intuitiva) delle relazioni tra i numeri e le operazioni è il fondamento principale per il successivo apprendimento dell'algebra. L'insieme delle ricerche che perseguono questo obiettivo prende il nome di *Early Algebra* (Cai & Knuth, 2011). Non si tratta di un'introduzione precoce del formalismo algebrico, ma piuttosto di un insieme di attività didattiche volte a mettere in evidenza il carattere "algebrico" dell'aritmetica. Dicono Carpenter e colleghi: «Il pensiero relazionale coinvolge le proprietà fondamentali dei numeri e delle

operazioni nella trasformazione di espressioni matematiche invece che calcolare la risposta seguendo una sequenza prescritta di procedure. Questo implica un certo livello di consapevolezza delle proprietà, ma non necessariamente una comprensione completa di esse o la conoscenza delle definizioni formali» (2005, p. 54). Il lavoro sul simbolo di uguaglianza (fondamentale nell'impostare e risolvere equazioni) è un classico esempio.

In un suo articolo, John Mason (2018) sostiene che il riconoscimento della verità di un'uguaglianza come  $87 + 54 = 84 + 57$  senza svolgere calcoli contribuisce al (ed è parte integrante del) pensiero algebrico. Sostiene che è fondamentale che gli studenti affrontino consegne simili sin dai primi anni di scuola. Per spiegare cosa può significare trasformare espressioni aritmetiche senza svolgere calcoli, analizziamo proprio l'esempio di Mason. Possiamo notare che ai due lati dell'uguaglianza ci sono delle addizioni che coinvolgono numeri formati dalle stesse decine, ma con la cifra dell'unità scambiata. Dato che scrivere 87 è un modo compatto per indicare la somma di 8 decine e 7 unità, così come 54 sta ad indicare il numero composto da 5 decine e 4 unità, è la stessa proprietà associativa della somma a garantire la veridicità di questa uguaglianza, senza bisogno di calcolare effettivamente il risultato delle addizioni mostrate. Nella letteratura in didattica della matematica troviamo numerosi altri esempi. Per stabilire se sia vero che  $4 \times 6 = 12 + 12$  (Carpenter *et al.*, 2003) possiamo calcolare separatamente  $4 \times 6$  e  $12 + 12$  per poi notare che entrambe le operazioni danno lo stesso risultato. Oppure,

possiamo notare che 12 è il doppio di 6 e che quindi fare  $12 + 12$  significa fare il doppio del doppio di 6, il che equivale a moltiplicare il numero 6 per 4 volte. Ancora, possiamo scoprire quale numero manca per completare l'uguaglianza  $73 + 49 = 72 + \dots$  calcolando la somma  $73 + 49$  per poi sottrarre 72 dal numero ottenuto. Oppure, potremmo notare che la differenza tra 73 e 72 è soltanto 1, quindi per mantenere invariata la somma complessiva, a 72 dovremo aggiungere un numero che sia 1 in più di 49, ovvero 50 (Stephen, 2006). In questo modo siamo in grado di indicare il completamento dell'uguaglianza senza conoscere il totale della somma  $73 + 49$ . Secondo Mason e colleghi (2009) queste modalità di operare con i numeri sono il primo passo fondamentale verso la generalizzazione di relazioni tra i numeri e le operazioni. Queste relazioni generali potranno poi essere applicate a un'infinità di altri casi numerici e diverranno fondamentali su cui fondare la futura didattica dell'algebra.

Numerose ricerche (si veda il testo di Carpenter *et al.*, 2003) testimoniano come questo tipo di strategie relazionali possano essere messe in atto anche spontaneamente dagli studenti della scuola del primo ciclo. A livello nazionale, risultati del tutto analoghi sono stati prodotti all'interno del progetto di ricerca "ArAl" (Malara & Navarra, 2003). Inoltre, esempi di buone pratiche sono disponibili in rete, ne sono un esempio i materiali raccolti in occasione del "Equal-Day", celebrato il giorno 11 novembre su vari social network e blog.

Possiamo affermare che la ricerca didattica fornisca solide evidenze del fatto che

la scorretta interpretazione del simbolo di uguaglianza dipenda in buona parte dalle scelte didattiche, cioè dal modo in cui l'aritmetica viene insegnata (McNeil, 2008). Infatti, i bambini sono esposti in modo continuo a scritture della forma  $a + b = c$ , in cui il simbolo di uguaglianza è sempre preceduto da un'operazione (addizione, sottrazione, moltiplicazione o divisione) e sempre seguito da un unico numero, il risultato. In modo più o meno consapevole, gli studenti identificano ed estraggono regolarità e costruiscono nella loro memoria rappresentazioni prototipiche delle operazioni, rappresentazioni che rischiano di divenire talmente radicate (McNeil, 2014) da risultare poi difficilmente modificabili con gli apprendimenti successivi.

A distanza di più di quarant'anni dalle prime ricerche su questo tema, ci chiediamo se le pratiche didattiche più recenti possano aver avuto un'influenza positiva sul modo in cui gli studenti del nostro Paese interpretano il simbolo di uguaglianza. Abbiamo richiesto a studenti di diverse scuole di completare un questionario composto da svariate uguaglianze costruite al fine di essere analizzate alla luce delle difficoltà già messe in evidenza dalla letteratura sopracitata. Non si tratta quindi di uno studio di replicazione diretta, ma una replicazione di tipo concettuale (Frias-Navarro, 2020).

Analizzeremo le risposte date dagli studenti con una prospettiva di verticalità all'interno del primo ciclo di istruzione. Infatti, in relazione a un tema così cruciale e alla base di numerose competenze in ambito matematico, risulta fondamentale considerare l'unitarietà del curricolo all'interno del primo ciclo

e studiare gli apprendimenti degli studenti in continuità tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado, come sottolineato anche nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012 (MIUR, 2012).

L'importanza di un lavoro progressivo e continuo in tutto il primo ciclo di istruzione relativamente alla costruzione del concetto di uguaglianza viene sottolineata anche da Bagni (2008), che scrive:

«[...] nel caso dell'uguaglianza, gli studenti devono essere progressivamente indotti ad un'analisi del concetto che si sviluppi dalla concezione di strumento a quella di oggetto, collocata ad esempio tra la Scuola Primaria e la Secondaria di I grado. Ciò eviterà una frattura tra la prospettiva dell'insegnante che intende l'uguaglianza come relazione binaria di equivalenza e quella dello studente che la vede soltanto come un indicatore procedurale orientato» (Bagni, 2008).

## 2. Un'indagine sugli studenti italiani

Con lo scopo di indagare l'interpretazione data al simbolo di uguaglianza, abbiamo somministrato a studenti del primo ciclo d'istruzione una serie di quesiti che richiedono il completamento di uguaglianze. Lo strumento di rilevazione è composto da 10 uguaglianze in comune tra tutti i livelli scolari e da altre specifiche per alcuni livelli (arrivando a un totale di 30 uguaglianze per le ultime classi della secondaria). Le uguaglianze comuni riguardano tutte l'operazione di addizione tra numeri minori di 10, in modo da poter esse-

re affrontate anche dagli studenti della prima classe della scuola primaria. Per gli studenti di gradi scolari superiori abbiamo ideato uguaglianze ad hoc che coinvolgono tutte e quattro le operazioni e numeri a più cifre.

Il campione è un campione di convenienza composto da 36 classi provenienti da tre province: Firenze, Massa-Carrara e Ferrara. In totale, gli studenti che hanno risposto sono 775, così ripartiti:

- 153 studenti delle classi prime e seconde della scuola primaria;
- 162 studenti delle classi terze e quarte della scuola primaria;
- 204 studenti delle classi quinte primarie e prime della secondaria di primo grado;
- 256 studenti delle classi seconde e terze della secondaria di primo grado.

Abbiamo accorpato le classi in questo modo per poter confrontare i nostri dati con quelli precedentemente citati di Falkner e colleghi (1999) che restituiscono i loro risultati proprio accorpando a due a due i dati relativi ai primi sei anni di scolarizzazione. Nel loro studio sono coinvolti 300 studenti del primo biennio, 265 del secondo e 187 del terzo. Nel nostro caso, abbiamo anche a disposizione i dati relativi ad altri due gradi scolastici (gli ultimi due anni della scuola secondaria di primo grado) in modo da avere un'immagine complessiva di quello che, secondo la nostra normativa nazionale, è il primo ciclo d'istruzione.

Per brevità, non presentiamo i risultati di ciascuno dei quesiti proposti, ma ci limitiamo a una selezione di tre quesiti, particolarmente interessanti al fine di analizzare come l'interpretazione procedurale dell'uguale si modifi-

chi nel corso del primo ciclo di istruzione.

La prima uguaglianza analizzata in questo lavoro, che chiameremo "uguaglianza A", è molto simile a quella proposta da Falkner e colleghi (1999) e successivamente ripresa da Molina e Ambrose (2008). Abbiamo in questo modo la possibilità di confrontare i risultati di questo particolare item con i risultati provenienti dalla letteratura, pur tenendo conto del fatto che, nel nostro caso, la somma dei numeri a sinistra dell'uguale vale 10, rendendo così più semplice il calcolo.

$$\text{Uguaglianza A: } 4 + 6 = \dots + 5$$

Questa uguaglianza è stata somministrata a tutti gli studenti, dai primi anni della scuola primaria fino al termine della scuola secondaria di primo grado. Come sottolineato anche da Molina e Ambrose (2008), per completare correttamente l'uguaglianza gli studenti devono avere una concezione dell'uguale di tipo relazionale, considerando quindi entrambe le somme presenti. Ci aspettiamo quindi che studenti che non hanno ancora sviluppato a pieno una concezione relazionale dell'uguale possano considerare esclusivamente l'uguaglianza a sinistra e rispondere quindi 10. Sulla base dei risultati dello studio di Falkner e colleghi (1999) ci aspettiamo anche la somma di tutti i numeri presenti nell'uguaglianza (15) come possibile risposta frequente.

La seconda uguaglianza è molto simile alla precedente, ciò che cambia è l'operazione presente ai due membri dell'uguaglianza; differiscono quindi anche le possibili strategie che possono adottare gli studenti per individuare il numero corretto da inserire. Abbiamo

somministrato questa domanda per osservare se fenomeni analoghi si verificano anche per l'operazione di moltiplicazione. In questo caso, l'uguaglianza è stata somministrata a partire dalla classe terza primaria.

$$\text{Uguaglianza B: } 4 \times 5 = \dots \times 10$$

Anche in questo caso ci aspettiamo che studenti che non hanno ancora raggiunto una concezione relazionale del segno "uguale" possano rispondere con il risultato della moltiplicazione a sinistra (20) oppure moltiplicando tutti quanti i numeri presenti nell'uguaglianza (200).

L'ultima uguaglianza che prendiamo in considerazione in questo lavoro è un'uguaglianza somministrata a partire dalla classe quinta primaria fino alla classe terza secondaria di primo grado.

$$\text{Uguaglianza C: } 188 + 24 = \dots + 25$$

L'uguaglianza è molto simile alla prima presa in considerazione e quindi a quelle

analizzate negli studi precedentemente citati: l'uguaglianza prende in considerazione due somme e si chiede di inserire il primo termine della seconda operazione, i numeri sono più alti e quindi le operazioni più complesse ma, anche in questo caso, gli studenti potrebbero evitare lo svolgimento dei calcoli osservando che i secondi addendi di ciascuna somma differiscono tra loro di 1.

Anche in questo caso gli studenti che mostrano una visione esclusivamente procedurale dell'uguale possono essere portati a rispondere 212, sommando esclusivamente i due numeri a sinistra dell'uguale, oppure 237 (sommando tutti i numeri che compaiono nell'uguaglianza).

### 3. Risultati e discussione

La prima uguaglianza mostra risultati interessanti (riportati in Tab. 1) e facilmente confrontabili, in termini percentuali, con i risultati ottenuti da Falkner e colleghi nel 1999 (approfonditi in un successivo studio da Carpenter *et al.*, 2003), riportati nella Tab. 2.

Risposte	Gradi 1 e 2	Gradi 3 e 4	Gradi 5 e 6	Gradi 7 e 8
5 (corretta)	30%	50%	77%	82%
10	33%	35%	22%	8%
15	6%	3%	0%	0%
Altre risposte	29%	11%	1%	9%
Mancanti	3%	1%	0%	0%

Tab. 1 - Risultati uguaglianza A ( $4 + 6 = \dots + 5$ ).

Risposte	Gradi 1 e 2	Gradi 3 e 4	Gradi 5 e 6	Gradi 7 e 8
7 (corretta)	5%	9%	2%	-
12	58%	49%	76%	-
17	13%	25%	21%	-

Tab. 2 - Risultati uguaglianza ( $8 + 4 = \dots + 5$ ).

Fonte: Risultati dello studio di Falkner e colleghi (1999) come riportati da Carpenter (Carpenter et al., 2003).

I risultati della nostra ricerca mostrano che, nei primi gradi scolastici, circa un terzo degli alunni riesce a rispondere correttamente; la percentuale di risposte corrette cresce all'aumentare del grado scolastico, ma anche al termine della scuola secondaria di primo grado circa uno studente su sei continua ad avere difficoltà nell'individuare il corretto completamento dell'uguaglianza, nonostante i numeri siano molto semplici.

Confrontando le percentuali di risposte corrette nel nostro studio con quelle riportate nello studio di Carpenter e colleghi (2003), osserviamo risultati nettamente più confortanti in tutti i gradi scolastici, che possono essere anche dati dai diversi numeri utilizzati nelle due ricerche: nel nostro caso infatti gli studenti possono ragionare anche in termini di "completamento alla decina" e questo potrebbe rendere più semplice l'individuazione del numero che completa correttamente l'uguaglianza. Nonostante ciò, non è da trascurare il fatto che un'uguaglianza che dovrebbe essere di facile risoluzione per gli studenti al termine della scuola primaria, continua a mettere in difficoltà una buona parte degli studenti, anche

al termine del primo ciclo di istruzione.

Queste difficoltà possono essere interpretate considerando il fatto che le risposte errate più frequenti sono proprio quelle che, nella nostra analisi a priori, abbiamo indicato come evidenze di una concezione procedurale dell'uguale (10 e 15). Coerentemente con lo studio di Carpenter e colleghi (2003), la risposta errata più frequente è la somma dei due numeri a sinistra dell'uguale (10 nel nostro studio, 12 nello studio di Carpenter). Seguendo il modello di Molina e Ambrose (2008), gli studenti che rispondono in questo modo non hanno ancora raggiunto un'interpretazione relazionale del segno uguale: l'uguale per questi studenti è uno *stimolo per fornire una risposta* o al più una *espressione di una azione*, ma non è visto come *espressione di equivalenza*.

Mentre la percentuale di studenti che risponde sommando tutti i numeri (15) tende ad azzerarsi al termine del primo ciclo di istruzione, la percentuale di studenti che risponde 10 decresce nel percorso scolastico, ma ancora negli ultimi anni della scuola secondaria di primo grado l'8% degli studenti continua a scegliere questa risposta.

L'uguaglianza C, proposta esclusivamen-

te a partire dal grado 5, conferma quanto finora osservato relativamente al fatto che i risultati migliorano con il passare degli anni ma che, al contempo, una percentuale non nulla di studenti continui a mostrare difficoltà legate a una concezione procedurale dell'uguale al termine della scuola secondaria di primo grado.

I risultati riportati in Tab. 3 mostrano una percentuale minore di studenti che risponde correttamente rispetto all'uguaglianza A. La differenza tra le percentuali di risposta corretta tra le due uguaglianze è più marcata per i gradi 5 e 6: alcuni studenti, al termine della scuola primaria, possono ancora trovarsi in difficoltà a effettuare calcoli con numeri "grandi", anche se, come già evidenziato nell'analisi a priori, la risposta a entrambi i quesiti poteva essere data anche senza effettuare la somma, ma osservando che nel primo caso si somma 24 mentre nel secondo 25 (ovvero  $24+1$ ).

In questo caso le risposte date sono più varie, in quanto molteplici risposte errate possono essere dovute a errori di calcolo. Il 7%

degli studenti in tutti i gradi intervistati risponde 212, evidenziando quindi una concezione procedurale dell'uguale e confermando che anche al termine del primo ciclo di istruzione permane questo tipo di difficoltà.

Infine, i risultati dell'uguaglianza B - proposta dalla terza primaria (grado 3) fino al termine della secondaria di primo grado - permettono di osservare lo stesso fenomeno legato però a una differente operazione: la moltiplicazione. Come già osservato, anche le strategie potrebbero cambiare in questo caso, soprattutto per i gradi scolastici più alti in cui la moltiplicazione e le relative proprietà dovrebbero essere temi consolidati.

Anche in questo caso la percentuale di risposte corrette aumenta all'aumentare del grado scolastico, passando dal 55% a quasi il 90%. Mentre nei gradi scolastici più bassi emerge un'alta percentuale di studenti che indica altre risposte errate, nei gradi 7 e 8 risponde in modo errato un solo studente su 10, proponendo una risposta compatibile con una concezione procedurale dell'uguale.

Risposte	Gradi 1 e 2	Gradi 3 e 4	Gradi 5 e 6	Gradi 7 e 8
187 (corretta)	-	-	55%	76%
212	-	-	7%	7%
237	-	-	0%	0%
Altre risposte	-	-	30%	17%
Mancanti	-	-	8%	4%

Tab. 3 - Risultati uguaglianza C ( $188 + 24 = \dots + 25$ ).

Risposte	Gradi 1 e 2	Gradi 3 e 4	Gradi 5 e 6	Gradi 7 e 8
2 (corretta)	-	55%	68%	89%
20	-	13%	8%	6%
200	-	1%	0%	0%
Altre risposte	-	31%	22%	1%
Mancanti	-	0%	2%	4%

Tab. 4 - Risultati uguaglianza B ( $4 \times 5 = \dots \times 10$ ).

## 4. Conclusioni

La ricerca in didattica della matematica ha affrontato approfonditamente le difficoltà degli studenti legate all'uso del simbolo di uguaglianza. Si nota una tendenza degli studenti a considerare un'uguaglianza non come una relazione di equivalenza, che gode quindi delle proprietà tipiche di tali relazioni (riflessività, simmetria e transitività), ma come un "segno direzionale" (Camicì *et al.*, 2002), come un "operatore" (Kieran, 1981) che indica lo svolgimento delle operazioni a sinistra del segno e l'annotazione del relativo risultato alla sua destra.

La concezione del simbolo di uguaglianza in termini procedurali viene ulteriormente distinta da Molina e Ambrose (2008) in due stadi: uguale come stimolo per una risposta a un calcolo (unidirezionale) e uguale come espressione di una azione (bidirezionale). In entrambi i casi gli studenti mostrano difficoltà con uguaglianze del tipo  $8 + 4 = \dots + 5$ , in quanto non considerano il termine "5" e rispondono scrivendo il risultato dell'operazione  $8 + 4$  (Falkner *et al.*, 1999).

Ispirandosi agli studi sopra citati, in questo lavoro sono stati presentati i risultati relativi al completamento di tre uguaglianze in cui il termine mancante è sempre il primo a destra del simbolo di uguaglianza. Abbiamo potuto così far emergere la contrapposizione tra la concezione dell'uguale unidirezionale e quella dell'uguale bidirezionale, che dovrebbe portare gli studenti a rispondere correttamente a uguaglianze come quelle proposte.

Il nostro lavoro ha permesso di studiare come queste concezioni evolvano nel corso del primo ciclo di istruzione, considerando le risposte fornite da un campione di convenienza di 775 studenti di tre regioni italiane. Non si tratta pertanto di risultati immediatamente generalizzabili.

Abbiamo messo a confronto i nostri risultati con quelli ottenuti in una ricerca simile da Falkner e colleghi (1999), nella quale la percentuale di risposte corrette rimaneva sotto il 10% dal grado 1 al grado 6, con un peggioramento dei risultati nei gradi 5 e 6. Dall'analisi delle risposte fornite dagli studenti coinvolti nel nostro studio emergono risultati più confortanti: la percentuale di risposte corrette

è superiore e si evidenzia un miglioramento dei risultati con il procedere del percorso scolastico. Nel caso del particolare campione osservato, la concezione del simbolo di uguaglianza evolve durante il primo ciclo di istruzione e le difficoltà legate a un uso procedurale del simbolo di uguaglianza diminuiscono. I nostri risultati appaiono più positivi anche rispetto a quelli ottenuti, in contesto italiano, da Camicì e colleghi nel 2002, forse questo è un segno che le pratiche didattiche sviluppate negli ultimi venti anni cominciano a sortire effetti positivi. Questo potrebbe dipendere dalla diffusione di particolari progetti (e.g. Malara & Navarra, 2003; Navarra, 2006) o dall'introduzione di nuove pratiche valutative (si pensi per esempio alle prove INVALSI).

Per quanto i risultati migliorino con il percorso scolastico, al termine del primo ciclo di istruzione una percentuale significativa di studenti del campione preso in esame mostra ancora importanti difficoltà che potrebbero influire notevolmente anche sulle possibilità di affrontare temi che tipicamente sono introdotti al termine della scuola secondaria di primo grado, quali la manipolazione di formule e la risoluzione di equazioni. L'importanza di lavorare su questi temi già nel primo ciclo di istruzione è enfatizzata dai risultati di Camicì e colleghi (2002) che evidenziano come nel primo anno di scuola secondaria di secondo grado (grado 9) permanga una concezione procedurale dell'uguale per il 3,5% degli studenti, una percentuale piccola, ma comunque non nulla.

Infine, dalla comparazione tra le diverse uguaglianze proposte nel nostro studio, è stato possibile osservare come questi risultati

siano coerenti tra loro quando si modificano i numeri coinvolti nell'uguaglianza e/o l'operazione. Si conserva la tendenza a un miglioramento dei risultati con il passare degli anni, ma vengono anche confermate le difficoltà persistenti per alcuni studenti al termine della scuola secondaria di primo grado. Le particolari uguaglianze proposte in questo lavoro possono essere utilizzate dagli insegnanti per avviare nelle proprie classi una riflessione sul loro modo di interpretare il simbolo "uguale" sin dai primissimi anni della scuola primaria.

## Bibliografia

---

- Bagni, G. T.** (2008). Il segno di uguaglianza nella storia e nella didattica. *Multiverso*, 6(8), 18-19.
- Behr, M.** (1980). How children view the equal sign. *Mathematics Teaching*, 92, 13-15.
- Byers, V., & Herscovics, N.** (1977). Understanding School Mathematics. *Mathematics Teaching*, 81, 24-27.
- Cai, J., & Knuth, E.** (Eds.). (2011). *Early algebraization: A global dialogue from multiple perspectives*. Heidelberg: Springer Science & Business Media.
- Camici, C., Cini, A., Cottino, L., Dal Corso, E., D'Amore, B., Ferrini, A., Francini, M., Maraldi, A. M., Michelini, C., Nobis, G., Ponti, A., Ricci, M., & Stella, C.** (2002). Uguale è un segno di relazione o un indicatore di procedura? *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, 25(3), 255-270.
- Carpenter, T., Franke, M., & Levi, L.** (2003). *Thinking mathematically: Integrating arithmetic and algebra in elementary school*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Carpenter, T. P., Levi, L., Franke, M. L., & Zeringue, J. K.** (2005). Algebra in elementary school: Developing relational thinking. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 37(1), 53-59.
- Falkner, K., Levi, L., & Carpenter, T.** (1999). Children's understanding of equality: A foundation for algebra. *Teaching Children Mathematics*, 6(4), 232.
- Frias-Navarro, D., Pascual-Llobell, J., Pascual-Soler, M., Perezgonzalez, J., & Berrios-Riquelme, J.** (2020). Replication crisis or an opportunity to improve scientific production?. *European Journal of Education*, 55(4), 618-631.
- Kieran, C.** (1981). Concepts associated with the equality symbol. *Educational Studies in Mathematics*, 12(3), 317-326.
- Malara, N. A., & Navarra, G.** (2003). *ArAl Project: Arithmetic pathways towards favouring pre-algebraic thinking*. Bologna: Pitagora.
- Mason, J.** (2018). How early is too early for thinking algebraically?. In Kieran C. (eds), *Teaching and Learning Algebraic Thinking with 5-to 12-year-olds* (pp. 329-350). Cham: Springer.
- Mason, J., Stephens, M., & Watson, A.** (2009). Appreciating mathematical structure for all. *Mathematics Education Research Journal*, 21(2), 10-32.
- McNeil, N. M.** (2008). Limitations to teaching children  $2+2=4$ : Typical arithmetic problems can hinder learning of mathematical equivalence. *Child Development*, 79(5), 1524-1537.
- McNeil, N. M.** (2014). A change-resistance account of children's difficulties understanding mathematical equivalence. *Child Development Perspectives*, 8(1), 42-47.
- Molina, M., & Ambrose, R.** (2008). From an operational to a relational conception of the equal sign. Thirds graders' developing algebraic thinking. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 30(1), 61-80.
- Navarra, G.** (2006). Il Rinnovamento dell'insegnamento dell'area Aritmetico-algebraica nella scuola primaria e secondaria 1°: Il Progetto ArAl. *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, 29(6), 701-712.
- Rittle-Johnson, B., Matthews, P. G., Taylor, R. S., & McEldoon, K. L.** (2011). Assessing knowledge of mathematical equivalence: A construct-modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 85-104.
- Stephens, M.** (2006). Describing and exploring the power of relational thinking. In P. Grootenboer, R.

- Zevenbergen, & M. Chinnappan (eds.), *Proceedings of the 29<sup>th</sup> annual conference MERGA2006: Identities, cultures and learning spaces* (pp. 479-486). Canberra, Australia: MERGA.
- Vergnaud, G., Benhadj, J., & Dussuot, A.** (1979). *La Coordination de l'Enseignement del Mathématiques entre le cours moyen 2e année et la classe de sixième*. Lione: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Zan, R.** (2007). *Difficoltà in matematica. Osservare, interpretare, intervenire*. Milano: Springer.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13103

## Il cambiamento delle pratiche didattiche dei docenti italiani durante il lockdown. Percezioni dell'efficacia nell'uso delle tecnologie didattiche digitali e collaborazione con i colleghi

Changes in teaching methods for Italian teachers during the lockdown. Perceptions of the effectiveness of using digital educational technology and collaboration between colleagues

Daniela Di Donato & Cristiana De Santis<sup>1,2</sup>

### Sintesi

Il contributo presenta i risultati di una ricerca che indaga le pratiche didattiche e organizzative degli insegnanti di ogni ordine e grado, insieme alla loro percezione di efficacia nell'uso delle tecnologie didattiche digitali, prima e durante il lockdown, attraverso l'Intrapersonal Technology Integration Scale (ITIS). La ricerca ha coinvolto 1138 insegnanti italiani. Le analisi dei dati evidenziano l'emergere di un fattore determinante soprattutto per le attività svolte in asincrono: gli insegnanti hanno trovato nella collaborazione con i colleghi un canale per migliorare le proprie competenze digitali e per attivare un circuito virtuoso e professionalizzante.

**Parole chiave:** Competenze digitali degli insegnanti; Collaborazione tra colleghi; Intrapersonal Technology Integration Scale; Autoefficacia; Community Development

### Abstract

The paper presents the results of research investigating the teaching and organisational activities of teachers at all levels of schooling, together with their perception of self-efficacy in terms of using digital teaching technology, before and during the lockdown, through the Intrapersonal Technology Integration Scale (ITIS). The research involved 1138 Italian teachers. Analysis of the data highlighted the emergence of a decisive factor, especially for asynchronous activities: teachers have found that collaboration between colleagues is a way of improving their digital skills and activating a virtuous cycle promoting professional skills.

**Keywords:** Digital skills; Collaboration between colleagues; Intrapersonal Technology Integration Scale; Self-efficacy; Community development.

1. Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma, [daniela.didonato@uniroma1.it](mailto:daniela.didonato@uniroma1.it); [cristiana.desantis@uniroma1.it](mailto:cristiana.desantis@uniroma1.it)

2. Il saggio è frutto di un lavoro comune delle due autrici. Tuttavia, i paragrafi risultano così attribuiti: 1, 2, e relativi sottoparagrafi Daniela Di Donato; 3 e relativi sottoparagrafi e 4 Cristiana De Santis; 5 e 6 entrambe le autrici.

## 1. Introduzione

Il contributo ha l'obiettivo di indagare le pratiche didattiche e organizzative degli insegnanti di ogni ordine e grado in relazione alla loro percezione di efficacia nell'uso delle tecnologie didattiche digitali, prima e durante i mesi del primo lockdown (febbraio-giugno 2020). L'analisi dei comportamenti, sviluppati in seguito alla pressione dovuta all'interruzione fisica della frequenza scolastica, ha aiutato a comprendere le differenze nell'uso delle tecnologie didattiche digitali prima e durante il periodo di quarantena.

La pandemia ha imposto un profondo cambiamento alle istituzioni scolastiche che si sono dovute adeguare cercando di proseguire le attività didattico-educative attraverso l'"apprendimento a distanza" (Toquero, 2021). L'Emergency Remote Education (Mobo, 2020; Morgan, 2020) incarna il momento in cui si è necessariamente dovuti passare dalla "presenza" alla "distanza" per arginare il diffondersi del virus Covid-19, e si mostra come un Giano bifronte. Da una parte si schierano i sostenitori di una perdita di apprendimento degli studenti e dall'altra chi, invece, vede nella modalità a distanza un'importante apertura di riflessione, per ripensare non soltanto il ruolo e gli spazi del digitale, ma anche le potenzialità, scoperte durante la pandemia, di un utilizzo consapevole e competente delle tecnologie didattiche digitali, che portano inoltre a un riesame della "scuola in presenza" (Oliverio, 2020). La didattica a distanza ha manifestato alcune criticità: l'accesso ai dispositivi digitali e alla disponibilità

delle risorse di rete. Queste fragilità tecniche hanno evidenziato impedimenti di altra natura: la non equità del sistema scolastico italiano e la preparazione alla didattica a distanza degli insegnanti che, per la maggior parte, non si sono sentiti adeguatamente formati (Lucisano, 2020).

La presente ricerca mira a fare luce sull'implementazione delle tecnologie digitali nelle pratiche didattiche degli insegnanti prima e durante la didattica a "distanza forzata" (Trinchero, 2020), considerando la frequenza con cui sono state utilizzate le tecnologie digitali; la percezione di autoefficacia nel loro uso; le aspettative sui risultati legati all'utilizzo delle tecnologie e l'influenza che i colleghi hanno esercitato sulla percezione di efficacia.

## 2. Teorie e modelli di riferimento: scuole e pandemia

Nel Rapporto dell'OCSE intitolato "The impact of Covid-19 on Education - Insights from Education at a glance 2020" (Schleicher, 2020) leggiamo che la didattica a distanza obbligatoria e forzata durante la fase acuta della pandemia ha rappresentato una novità assoluta, che non ha precedenti e per la quale nessuno poteva essersi preparato. I Paesi dell'OCSE hanno usato varie risorse per supportare la didattica a distanza: dai canali radiofonici e televisivi in *broadcasting* a piattaforme dedicate all'erogazione di contenuti, video e materiali digitali, organizzazione di lezioni in sincrono con gli studenti, cercando di garantire supporto anche alle famiglie, sotto

forma di proposte molto simili a quella di una *Home Schooling*. L'urgenza è stata rappresentata dal dover utilizzare tecnologie digitali improvvisamente, diffusamente e senza avere alcuna scelta alternativa. La conseguenza diretta è stata che tutti i docenti di ogni luogo del pianeta hanno dovuto trasformare le loro didattiche, per renderle adeguate alla fruizione da parte degli studenti in isolamento, al fine di una partecipazione possibile solo tramite l'uso del digitale e della rete. L'apprendimento remoto è diventato un'ancora di salvezza per i sistemi educativi di tutto il mondo, ma è stato anche un'opportunità per testare soluzioni che, da provvisorie e frammentate, si sarebbero potute trasformare in un sistema efficace di risposta ai bisogni educativi degli studenti e ai bisogni formativi dei docenti. I formati assunti dalle esperienze di apprendimento hanno consentito l'accesso a materiali nuovi, fruibili in tempi e spazi personalizzati, e hanno reso possibile un uso del digitale anche con scopi di monitoraggio e documentazione dell'apprendimento. Il ruolo dei docenti, sostiene l'OCSE, si è finalmente modificato, evolvendosi in quella funzione di coach, mediatori e mentori, co-costruttori della conoscenza insieme agli studenti.

Quale sia stato l'impatto di questo uso intensivo del digitale sulla professionalità del docente non è ancora noto. Neanche un anno fa erano stati pubblicati i risultati della rilevazione internazionale OCSE-TALIS del 2018, che ha l'obiettivo di acquisire informazioni, comparabili a livello internazionale, sulle pratiche didattiche dei docenti e sulla loro formazione e preparazione iniziale, sull'ambiente scolastico, l'innovazione, l'equità, le

diversità. I 48 Paesi partecipanti hanno offerto una selezione di un campione casuale rappresentativo di 200 scuole, di circa 4.000 insegnanti. In Italia sono stati coinvolti 3.612 docenti e 190 dirigenti scolastici delle scuole secondarie di primo grado. La rilevazione dei dati italiani aveva restituito informazioni un po' scoraggianti rispetto alla percezione dei docenti circa la loro preparazione sull'uso delle tecnologie dell'informazione applicato alla didattica: solo il 35,6% si sentiva preparato, mentre la media OCSE è del 42,8%. La percentuale di docenti coinvolti in attività di Peer Mentoring, cioè una struttura di supporto interna alla scuola in cui i docenti più esperti offrono sostegno ai docenti con minore esperienza, è in Italia del 5,1% mentre la media OCSE è del 21,9%. La percentuale di docenti che avevano dichiarato di aver partecipato ad attività di sviluppo professionale nei dodici mesi precedenti l'indagine, è risultato, al contrario, più alto della media OCSE: per i corsi in presenza si arrivava all'81,2% rispetto al 75,6% dei Paesi OCSE aderenti. Scarsa invece era la pratica dell'Auto-osservazione, dell'osservazione fra pari e dell'affiancamento, come parte di una formale attività istituzionale: in Italia solo il 24,7% dei docenti aveva dichiarato di praticarla, contro il 43,9% degli altri Paesi. Nell'OCSE-TALIS vengono messi in relazione tra loro i processi di innovazione con la cultura collaborativa, che naturalmente incide sulla professionalità dei docenti. La collaborazione professionale sembra cioè costituire una base solida per attivare pratiche innovative efficaci (OECD, 2020). La percentuale di insegnanti che dichiara di lavorare in una cultura scolastica collaborativa carat-

terizzata dal sostegno reciproco è pari alla media OCSE, cioè l'81%. Il 66% dei dirigenti scolastici dichiara altresì di essersi regolarmente attivato per sostenere la cooperazione tra gli insegnanti, per sviluppare nuove pratiche di insegnamento nei dodici mesi precedenti l'indagine, che statisticamente non si discosta in modo significativo dalla media OCSE (59%). In Italia, il 75% degli insegnanti riferisce che la propria scuola offre al personale l'opportunità di partecipare attivamente alle decisioni scolastiche (media OCSE 77%). Nei Paesi OCSE, gli insegnanti che riferiscono che la loro scuola offre al personale opportunità di partecipare attivamente alle decisioni scolastiche tendono a impegnarsi più frequentemente in determinate forme di collaborazione. Tuttavia, la collaborazione professionale non è una pratica frequente nei Paesi e nelle economie dell'OCSE, che partecipano al TALIS. In Italia, solo il 18% degli insegnanti dichiara di partecipare ad attività di apprendimento collaborativo professionale almeno una volta al mese (media OCSE 21%) e il 62% si dedica all'insegnamento in presenza con altri colleghi con la stessa frequenza (media OCSE 28%). La crisi pandemica è quindi arrivata a colpire più di un punto scoperto nei sistemi d'istruzione, registrando la scarsa preparazione ad affrontare l'apprendimento col digitale in modo sistematico, consapevole e innovativo. Quando i docenti hanno avuto l'occasione di formarsi all'uso delle tecnologie per l'insegnamento, l'82% di loro ha riferito il prodursi di un impatto positivo sulle pratiche didattiche.

Approfondendo il contesto nazionale, in Italia ci sono 8.400.000 studenti e 872.268 docenti<sup>3</sup>. Dal 5 marzo 2020 è stata interrotta la frequenza scolastica e la scuola d'improvviso ha subito una mutazione, trasformandosi completamente in scuola digitale. Durante la fase del primo lockdown (febbraio-giugno 2020) sono state avviate diverse ricerche, per fare il punto della situazione su quanto stesse accadendo. La Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) ha promosso una ricerca nazionale per avviare un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate dalle scuole e dai singoli insegnanti nel periodo di sospensione dell'attività didattica. La ricerca è stata la prima di questo tipo, cioè promossa da diversi Atenei dislocati su tutto il territorio nazionale in collaborazione con le principali Associazioni Insegnanti<sup>4</sup>. Hanno risposto 16.133 docenti, con una copertura di tutte le regioni italiane. Sono stati indagati strumenti, strategie, punti di forza e di debolezza della didattica a distanza. Rispetto alla frequenza d'uso delle tecnologie digitali e al rapporto con i colleghi, le informazioni disponibili registrano una maggiore collaborazione tra colleghi e con la scuola nell'affrontare le difficoltà della didattica a distanza. In questa ricerca non è stata indagata la percezione di efficacia dei docenti sulla loro pratica didattica, ma l'effetto sugli studenti. Sembra che, a fronte di un grande carico di lavoro, vissuto con partecipazione sia dagli insegnanti sia dalle scuole, la valutazione del risultato appaia non commisurata alla percezione di efficacia nell'apprendimento, nei processi di

inclusione, nella possibilità di una adeguata valutazione del profitto (Girelli, 2020; Batini, 2020).

Nel giugno 2020 anche l'Indire ha avviato una rilevazione dal titolo "Pratiche didattiche durante il lockdown" (Indire, 2020), coinvolgendo 3774 docenti di ogni ordine e grado, per individuare le pratiche didattiche adottate durante il periodo di emergenza sanitaria e definire il livello di partecipazione alle attività digitali degli studenti. Dall'analisi dei risultati del report preliminare (Indire, 2020), emerge che la maggior parte dei docenti ha trasposto la didattica tradizionale frontale nella didattica a distanza, soprattutto nella scuola secondaria: il 73% alla secondaria di primo grado e il 71% alla secondaria di secondo grado. Esiste però un gruppo di docenti minoritario, che corrisponde al 14,5% del campione, che ha utilizzato una didattica più laboratoriale e insegna soprattutto nelle scuole secondarie di primo grado. I docenti appartenenti a questa categoria sono stati denominati "laboratoriali". Si tratta di un gruppo aggregato di 549 soggetti sui 3.774 rispondenti, che attivano modalità laboratoriali con i propri studenti, sia attraverso la mediazione dell'ambiente digitale sia in modalità offline, senza l'ausilio del medium tecnologico. Negli ambienti digitali i docenti laboratoriali propongono ai propri studenti attività che sviluppano la metacognizione e lo spirito critico, con correlazioni statisticamente significative rispetto alla costruzione di artefatti, alle ricerche online, alle attività di osservazioni e laboratorio; attuano con i propri studenti processi di valutazione tra pari, oltre all'innesco di processi di autovalutazione a sostegno

dell'autoregolazione degli studenti. Di contro, dei 595 (su 3.774) docenti che dichiarano di non essersi formati durante il lockdown, né di essere stati disponibili a farlo, 501 (84% di chi non si è formato) hanno un approccio "non laboratoriale" (hanno usato prevalentemente videolezioni e assegnazione di risorse per lo studio). Quattro docenti su cinque hanno fatto formazione online durante il primo lockdown e hanno manifestato la volontà di continuare con questa pratica. Dal report integrativo della medesima indagine, pubblicato a novembre 2020, arrivano anche considerazioni sulla pratica collaborativa tra i colleghi: l'Animatore digitale è la figura con cui i docenti hanno avuto il maggior numero di interazioni (61% dei rispondenti). Segue il coordinatore di classe, che per il 43,9% dei docenti è la figura con cui ci si è confrontati di più mentre l'insegnante specializzato è stato coinvolto nel processo solo per il 26% dei docenti, il referente per l'inclusione per il 13,8%, il referente per il bullismo/cyberbullismo per il 2,6%. La formazione tra pari non sembra essere stata molto presente in tutti gli ordini di scuola attestandosi a percentuali inferiori al 31,2%. Nella scuola secondaria di secondo grado è individuata come momento di dialogo tra colleghi dal 22,2% dei docenti. Il 7,5% dei docenti della scuola secondaria di secondo grado ha indicato con una percentuale abbastanza elevata, rispetto agli altri, di non aver avuto momenti di confronto. Anche la gestione del tempo da dedicare alla formazione rispetto all'ordine di scuola registra un peggioramento significativo in termini di motivazione sempre per i docenti della secondaria di secondo grado (15,9%), mentre il

3. I dati si riferiscono alla rilevazione del Miur relativa all'anno scolastico 2017-2018: <https://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagStu>

4. Hanno collaborato alla ricerca le associazioni AIMC, CIDI, FNISM, MCE, UCIIM, SALTAMURI, UCIIM.

miglioramento più significativo si registra per i docenti della scuola dell'infanzia (56). In sostanza, i docenti della scuola secondaria di secondo grado sembrano evitare il confronto con i colleghi, la formazione tra pari all'interno della scuola, ma anche la formazione esterna.

## 2.1. Le competenze digitali dei docenti

Nel Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro dei docenti, all'art. 27 troviamo scritto: «Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola»<sup>5</sup>. Le competenze informatiche, che oggi definiremmo "competenze digitali", sono quindi esplicitamente citate, al pari di tutte le altre, come indispensabili allo svolgimento della propria attività lavorativa. Queste competenze dovrebbero svilupparsi nel tempo assieme a quelle pedagogiche o disciplinari, come segnale della propria maturità professionale.

5. CCNL 2016-2018.

Diversi sono i modelli di riferimento, che indicano quali *affordance* il docente dovrebbe avere per promuovere efficacemente l'uso delle tecnologie digitali negli ambienti di apprendimento. Secondo Wang (2009) il docente dovrebbe avere *affordance* pedagogiche (relative alle proprietà educative degli strumenti attivati), *affordance* sociali (relative all'analisi delle proprietà di un determinato strumento per promuovere l'interazione sociale degli utenti) e *affordance* tecnologiche (le modalità attraverso cui uno strumento risulta efficace ed efficiente nel permettere agli utenti di portare a termine uno specifico compito). Secondo altri autori, l'*affordance* tecnologica influenza le altre perché determina l'estensione del processo di apprendimento (Mandell *et al.*, 2002; Wang, 2009). Nel framework TPACK (*Technological Pedagogical and Content Knowledge*), che integra il modello precedente (Bancks *et al.*, 2005), si evidenziano conoscenze e competenze, che il docente dovrebbe possedere per poter operare efficacemente nella società della conoscenza. Conoscenza pedagogica delle discipline, conoscenza dei contenuti, che non può prescindere da una conoscenza del rapporto che li lega alla tecnologia, dovrebbero poi generare competenze psico-pedagogiche, disciplinari, relazionali e tecnologiche in grado di renderlo attivo e creativo designer dell'esperienza di apprendimento dei suoi allievi (Mishra & Koehler, 2008).

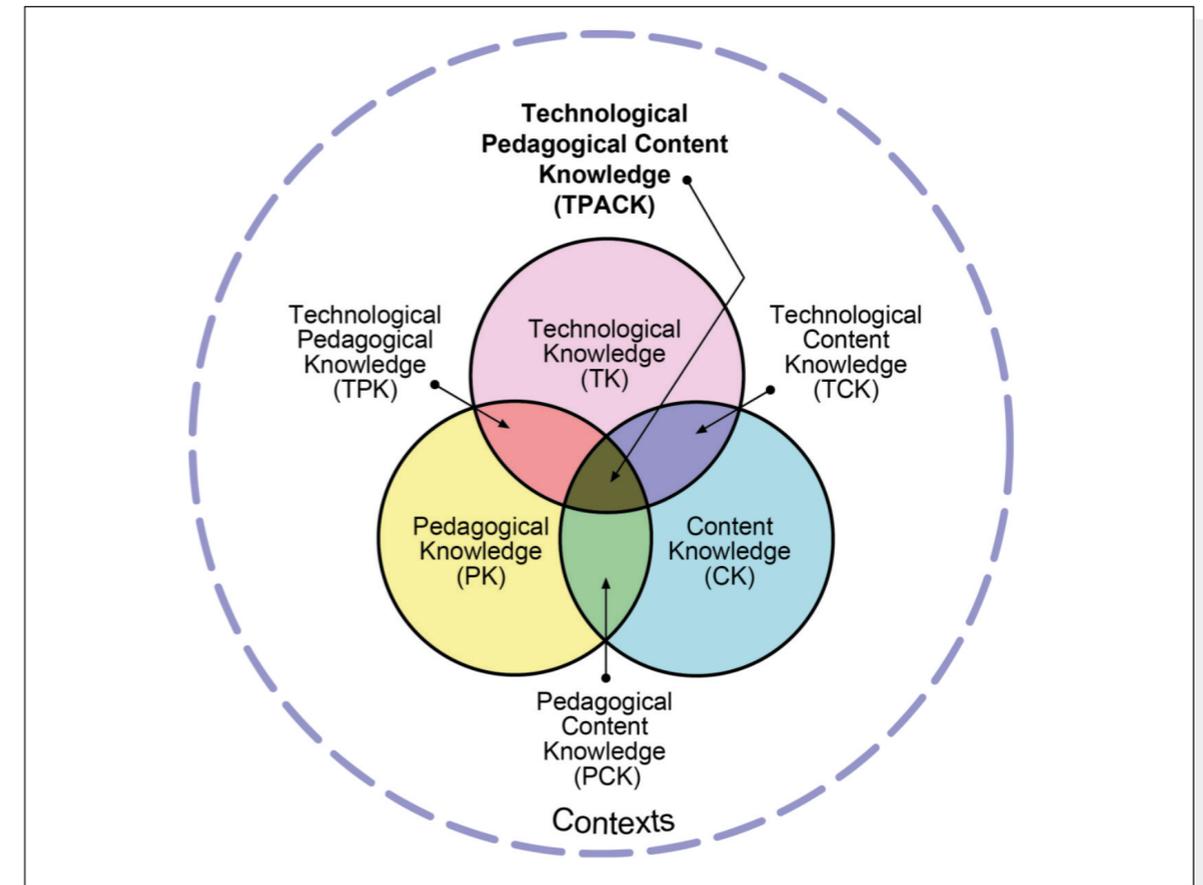


Fig. 1 - *Technological Pedagogical and Content Knowledge*.

Fonte: TPACK (<http://tpack.org/>)

Il framework che si concentrano anche sul contesto, che può influenzare le pratiche dei docenti e l'uso educativo delle tecnologie digitali, non sono molti: abbiamo il DigCompEdu (*Digital Competence Framework for Educators*) (Redecker & Punie, 2017) e il modello *Expert Teacher* (Cramerotti & Ianes, 2019), che a quello si ispira.

Nel DigiCompEdu, elaborato nel 2017 dalla Comunità Europea grazie al lavoro del Centro Comune di Ricerca (*Joint Research Center- JRC*), vengono presentate ventidue competenze, suddivise in sei macro aree. I li-

velli sono cumulativi e sono immaginati come un percorso di ampliamento e affinamento delle competenze, che si sviluppa grazie all'esperienza, alla riflessione e alla collaborazione fra docenti. I profili professionali sono sei e vengono identificati con le stesse lettere dei framework per la certificazione linguistica europea: da A1 (principiante) a C2 (pioniere). L'area dedicata all'impegno professionale è quella nella quale l'uso delle tecnologie digitali è anche orientato alla collaborazione con i colleghi, per mutuo aiuto, scambio di esperienze e avvio di pratiche riflessive e autori-

flessive (Schön, 1993). Si tratta di un gruppo di azioni potenzialmente in grado di generare innovazione didattica e organizzativa. Nel profilo del docente principiante manca proprio l'aspetto legato allo sviluppo professionale e alla collaborazione sulle pratiche fra colleghi, mentre in quello del leader la riflessione sulle pratiche personali e la condivisione con i colleghi è divenuta prassi. I profili sono descritti sinteticamente nella Fig. 2.

Il modello *Expert Teacher* è stato elaborato da un gruppo del settore Ricerca e sviluppo della Erickson<sup>6</sup> e ha identificato un Syllabus di competenze chiave del docente esperto, individuando tre macro aree di competenza: Professione (Area 1), Didattica (Area 2) e Organizzazione (Area 3). Nell'Area 1 troviamo sei competenze:

praticare l'etica professionale, gestire le relazioni, formarsi e innovarsi, possedere competenze digitali, avvalersi della lingua inglese come strumento professionalizzante. Nell'Area 2 troviamo: progettare la didattica, valorizzare i talenti e orientare, organizzare le risorse educative, includere, gestire la classe e i gruppi, osservare gli studenti e valutare il percorso di apprendimento, valutare l'efficacia degli interventi educativi. Nell'Area 3 le competenze sono: collaborare, progettare e valutare e gestire e accompagnare. In almeno due delle aree individuate troviamo citati elementi di contesto, come appunto la collaborazione con i colleghi: la competenza "Gestire le relazioni" dell'Area 1 e la competenza "Collaborare, condividere, gestire i conflitti" dell'Area 3. La novità del modello *Expert Tea-*

*cher* consiste nell'aver individuato quattro profili del docente esperto (facendo anche leva sugli aspetti della didattica inclusiva) e aver progettato anche un percorso formativo per il conseguimento delle relative competenze:

1. esperto in didattica innovativa e inclusiva;
2. esperto in sviluppo professionale continuo;
3. esperto in organizzazione scolastica (ambienti di apprendimento integrati e processi di miglioramento);
4. esperto in orientamento formativo.

Il profilo in sviluppo professionale continuo è quello maggiormente collegato ai bisogni formativi dei docenti e ha tra le sue prerogative l'affiancamento ai colleghi nelle funzioni di tutoring, counseling, supervisione dello sviluppo professionale. Tra i quattro profili è quello nel quale il focus dello sviluppo professionale è proprio la collaborazione con i colleghi (lanes *et al.*, 2019).

to campo di azione può facilitare il rendimento nelle attività correlate a quei campi. Nei gruppi e nelle organizzazioni la percezione positiva dell'efficacia personale dei singoli partecipanti può generare una percezione di efficacia collettiva, che promuove un miglioramento di tutta l'organizzazione, soprattutto se i risultati dipendono anche dall'interazione dei partecipanti tra di loro (Caprara, 2001). I colleghi che manifestano più propensione a promuovere nuove esperienze, a coordinare gli sforzi promuovendo sinergie positive, in modo informale, sono anche quelli che sviluppano pratiche di sostegno a lungo termine nelle organizzazioni (Fabbri & Romano, 2017). Le *comunità di pratica* sono un vero framework concettuale (Wenger, 2006) e un dispositivo sociale di apprendimento, che genera partecipazione e può provocare processi di innovazione.

Principiante_A1 (1 Point)	Esploratore_A2 (2 Points)	Competente_B1 (3 Points)	Esperto_B2 (4 Points)	Leader_C1 (5 Points)	Pioniere_C2 (6 Points)
Ha una consapevolezza potenziale delle tecnologie digitali per migliorare la pratica pedagogica e professionale, ma ha anche pochissimi contatti e frequenza con l'uso in classe. C'è ancora bisogno di guida e incoraggiamento per accrescere il proprio repertorio e applicare il loro digitale esistente con competenza pedagogica.	Dimostra consapevolezza del potenziale delle tecnologie digitali e interesse a esplorare ancora, per migliorare gli aspetti pedagogici e la pratica professionale. Utilizza già le tecnologie didattiche digitali in alcune aree di competenza senza però seguire un approccio globale o coerente. C'è bisogno di incoraggiamento, intuizione e ispirazione, attraverso l'esempio e la guida dei colleghi, incorporato in uno scambio collaborativo di buone pratiche.	Sperimenta diverse tecnologie digitali per una serie di scopi, integrandoli in molte delle loro pratiche. Li usa creativamente per migliorare diversi aspetti del loro impegno professionale. Risulta ansioso di espandere il loro repertorio di pratiche. Sta ancora lavorando per capire quali strumenti funzionano meglio in quali situazioni e sull'adattamento delle tecnologie digitali a strategie e metodi pedagogici. Serve altro tempo per la sperimentazione e la riflessione, integrato da incoraggiamento collaborativo e scambio di conoscenze per diventare esperti.	Utilizza con sicurezza una gamma di tecnologie digitali relativamente e criticamente, per migliorare le loro attività professionali. Seleziona intenzionalmente le tecnologie digitali per situazioni particolari e per cercare di comprendere i vantaggi e gli svantaggi di diverse strategie digitali. Mostra curiosità e apertura a nuove idee, sapendo che ci sono molte cose ancora da provare. Usa la sperimentazione come mezzo per espandere, strutturare e consolidare il loro repertorio di strategie. Gli esperti sono la spina dorsale di qualsiasi organizzazione educativa quando si tratta di pratica innovativa.	Il leader ha un approccio coerente e globale all'utilizzo di tecnologie digitali per migliorare la pedagogia e le pratiche professionali. Si basa su un vasto repertorio di strategie digitali, da cui sa scegliere quella più appropriata per ogni situazione. È continuamente teso a riflettere e sviluppare ulteriormente le loro pratiche, utilizzano frequentemente lo scambio con i colleghi, si tiene aggiornato sui nuovi sviluppi e idee. È una fonte di ispirazione per gli altri, ai quali sa trasmettere la loro esperienza.	Il pioniere mette in dubbio l'adeguatezza del digitale contemporaneo e le pratiche pedagogiche, di cui egli stesso è capo. È preoccupato per i vincoli o inconvenienti di queste pratiche e si sente spinto dall'impulso di innovare ulteriormente e continuamente l'istruzione. Sperimenta spesso tecnologie digitali didattiche altamente innovative e complesse, per sviluppare nuovi approcci pedagogici. I pionieri sono rari: guidano l'innovazione e sono un modello di riferimento per insegnanti più giovani o meno esperti.

Fig. 2 - Sintesi dei profili professionali DigCompEdu.

Fonte: elaborazione propria.

## 2.2. L'autoefficacia percepita e Community Development

L'autoefficacia è la convinzione che ciascuno ha di essere capace di dominare specifiche attività, situazioni o aspetti del proprio funzionamento psicologico e sociale (Bandura, 1986; 2000). La mente non solo reagisce, ma agisce in modo trasformativo alle sollecitazioni esterne, anche seguendo queste convinzioni, tanto da determinare le proprie abitudini: sapere quanto si pensa di essere in grado di fare qualcosa è un aspetto che incide sulle proprie capacità personali, tanto più se il giudizio che si esprime è autentico. Credere di essere maggiormente efficaci in un determina-

## 3. Metodologia

Il periodo del lockdown ha messo a dura prova l'intero sistema scolastico, non solo italiano, ma mondiale. L'imprevedibile sopraggiungere della pandemia ha imposto l'attuazione di misure di emergenza, tra cui la didattica a distanza per il mondo della scuola (Di Donato, 2020a; Di Donato, 2020b).

La presente ricerca si interroga proprio sugli aspetti significativi del cambiamento a cui gli insegnanti italiani hanno risposto, adeguandosi e formandosi rispetto all'utilizzo delle tecnologie didattiche digitali, e si chiede se ci siano state delle attività per la cui implementazione nella didattica gli insegnanti abbiano potuto percepire una maggiore autoefficacia. Inoltre, come

6. Il gruppo di ricerca è costituito da Laura Biancato, Sofia Cramerotti, Heidrun Demo e Dario lanes.

sostengono diversi studi (Aquario *et al.*, 2017; Cramerotti & Cattoni, 2015; Friend & Cook, 2000), se la collaborazione tra colleghi è considerata una dimensione fondamentale per creare rapporti di lavoro basati sulla fiducia, sul sostegno reciproco e su processi di riflessione sul proprio agire, nel momento in cui i rapporti in presenza si sono bloccati, quali attività hanno continuato a contribuire al mantenimento della dimensione collaborativa? Per rispondere a questi interrogativi è stato messo a punto un questionario per i docenti. I modelli teorici sopra esposti hanno guidato la costruzione del *Questionario sulla didattica a distanza e l'uso delle tecnologie didattiche digitali* in quanto riferimenti imprescindibili rispetto alle pratiche e alle competenze digitali degli insegnanti; in particolare il TPACK fornisce le basi per individuare la connessione tra conoscenze e competenze tecnologiche e pedagogiche degli insegnanti, che operano nella "società della conoscenza" in cui diventa una priorità facilitare la realizzazione delle potenzialità per integrare una comprensione e una comunicazione tra diversità individuali e collettive (Buonaguro, 2020). Il DigCompEdu e il modello dell'Expert Teacher segnano un passaggio chiave nell'individuazione dei profili professionali, riferiti ai docenti, in cui la dimensione individuale e collettiva si integrano in un continuum esperienziale attraverso cui diventa possibile riconoscere diverse aree di competenza (Redecker & Punie, 2017).

### 3.1. Il questionario

Il *Questionario sulla Didattica a distanza e l'uso delle tecnologie didattiche digitali*

è composto da novanta item: otto di questi indagano variabili di sfondo come il genere, l'età, la regione di provenienza, l'ordine scolastico a cui appartengono gli insegnanti, la città in cui si insegna. Una seconda parte di item riguardanti l'uso delle tecnologie digitali è stata implementata alla luce del superamento del lockdown, che ha inevitabilmente modificato l'impiego delle tecnologie digitali per la didattica, dunque cinquantacinque item sono formulati a risposta multipla e indagano le pratiche didattiche dei docenti sia prima della chiusura delle scuole, sia durante la didattica a distanza, chiedendo quali strumenti digitali sono stati utilizzati, come si è modificata l'"ora di lezione", nel caso sia stato rimodulato l'orario didattico, e come ci si è avviati alla didattica a distanza, differenziando tra attività sincrone e asincrone; si aggiungono sei domande a risposta aperta per approfondire gli aspetti legati alle indicazioni ricevute per avviarsi alla didattica a distanza, le attenzioni dei docenti verso una didattica online inclusiva e i vantaggi e le difficoltà legate alla valutazione "a distanza". Infine, la terza parte di item è composta dall'ITIS (*Intrapersonal Technology Integration Scale*) di Niederhauser e Perkmen (2008), nella versione italiana (Benigno *et al.*, 2014) di 21 item. L'*Intrapersonal Technology Integration Scale* è costituita da item a risposta chiusa, su scala Likert a cinque passi, è stata sviluppata per esplorare la comprensione delle variabili che influenzano le predisposizioni degli insegnanti verso l'integrazione della tecnologia nel loro insegnamento (Niederhauser & Perkmen, 2008) e questo è diventato ancora più preminente nel periodo di didattica a distanza.

Il questionario è stato somministrato online attraverso Google Moduli da marzo a luglio 2020 per cogliere le differenze tra gli insegnanti che hanno lavorato prevalentemente a distanza e coloro che sono tornati, in modo altalenante, in presenza.

### 3.2. Il campione

Il campione di convenienza è composto da 1138 insegnanti italiani di ogni ordine e grado (cfr Tab. 1), di cui l'89,6% sono donne. Sono state costituite cinque fasce di età: il 7,6% dei partecipanti ha un'età compresa tra i 24 e i 34 anni; il 26,0% ha tra i 35 e i 45 anni; il 47,9% ha un'età compresa tra i 46 e i 55; il 18,4% ha tra i 56 e i 65 anni; infine, lo 0,1% ha più di 65 anni. Questi elementi sono in linea con i dati Talis (*Teaching and Learning International Survey*) del 2018 (OECD, 2019) che mostrano come l'età degli insegnanti italiani sia superiore sia alla media OCSE, sia a quella dei Paesi partecipanti all'indagine.

Ordine di scuola	N	%
Primaria	466	40,9%
Secondaria I grado	291	25,6%
Secondaria II grado	273	24,0%
Infanzia	86	7,6%
Università	9	0,8%
Istruzione Adulti	7	0,6%
Mancante	6	0,5%
Totale	1138	100%

Tab. 1 - Ordine di scuola in ordine decrescente della percentuale.  
Fonte: elaborazione propria.

La Tab. 2 mostra la suddivisione dei partecipanti alla ricerca in base alla provenienza regionale. La maggior parte dei rispondenti proviene dal Veneto (22,1%), seguono Toscana (14,8%), Lombardia (10,0%), Lazio (8,7%), Puglia (8,4%) e Liguria (7,5%). Per le altre regioni la percentuale di rispondenti è inferiore al 5% e lo 0,8% proviene dall'estero.

Regione	N	%
Abruzzo	9	0,8%
Basilicata	8	0,7%
Calabria	30	2,6%
Campania	28	2,5%
Emilia-Romagna	47	4,1%
Friuli-Venezia Giulia	6	0,5%
Lazio	99	8,7%
Liguria	85	7,5%
Lombardia	114	10,0%
Marche	27	2,4%
Molise	2	0,2%
Piemonte	55	4,8%
Prov. Autonoma di Bolzano	4	0,4%
Prov. Autonoma di Trento	4	0,4%
Puglia	96	8,4%
Sardegna	48	4,2%
Sicilia	29	2,5%
Toscana	168	14,8%
Umbria	6	0,5%
Veneto	252	22,1%
Italia	10	0,9%
Estero	9	0,8%
Mancante	2	0,2%
Totale	1138	100,0%

Tab. 2 - Distribuzione dei partecipanti in base alla regione in ordine alfabetico.  
Fonte: elaborazione propria.

## 4. Risultati

L'analisi fattoriale esplorativa, sul totale del campione, ha portato all'individuazione di quattro fattori. Le statistiche sono state eseguite utilizzando il software IBM SPSS Statistics, versione 26. Il punteggio del determinante è al di sopra della regola empirica di 0,00001, che denota l'assenza di multicollinearità (Barbaranelli, 2007). La misura di Kaiser-Meyer-Olkin di adeguatezza del campionamento è 0,93, superiore al valore minimo, generalmente ritenuto sufficiente, di 0,70 (Field, 2018). Il test di sfericità di Bartlett è significativo ( $\chi^2(210) = 14121,473$ ,  $p < 0,001$ ).

L'analisi fattoriale è stata eseguita usando il metodo di estrazione della Fattorizzazione dell'asse principale e il metodo di rotazione Oblimin diretto. Il modello a quattro fattori emerso spiega il 60,19% di varianza totale.

Il primo fattore *Outcome Expectation* spiega il 38,85% della varianza; il secondo fattore *Self-Efficacy* spiega il 10,06% di varianza; il terzo fattore *Colleghi* spiega il 6,92%; infine, il

quarto fattore *Interesse* spiega il 4,35% della varianza. L'alpha di Cronbach attesta l'affidabilità delle scale (cfr Tab. 3).

La Tab. 3 mostra la suddivisione degli item per ogni fattore. Le saturazioni comprendono valori tra 0,488 e 0,914.

Il fattore *Outcome Expectations* misura la percezione degli insegnanti rispetto alle loro aspettative sui risultati legati all'utilizzo delle tecnologie per supportare l'apprendimento degli studenti e anche in termini di benefici professionali e personali.

Il fattore *Self-Efficacy* misura la percezione di fiducia che gli insegnanti hanno in se stessi possedendo le competenze necessarie nell'utilizzo delle tecnologie in classe.

Il fattore *Colleghi* dà conto della percezione che si ha tra colleghi rispetto all'utilizzo delle tecnologie didattiche.

Il fattore *Interesse* misura, appunto, l'interesse che gli insegnanti dimostrano verso l'uso delle tecnologie digitali nel loro insegnamento e rispetto alla possibilità di continuare a formarsi e a informarsi sul tema.

		1	2	3	4
Outcome Expectation $\alpha = 0,909$	Proseguire con l'uso delle tecnologie didattiche digitali in classe faciliterà il mio lavoro di insegnante	0,611			
	Se continuo ad usare le tecnologie didattiche digitali in classe questo aumenterà la mia efficacia come insegnante	0,831			
	Sono interessato a lavorare con gli strumenti offerti dalle tecnologie didattiche digitali	0,488			
	Proseguire con l'uso delle tecnologie didattiche digitali in classe renderà il mio insegnamento più stimolante	0,786			

segue tabella pagina precedente					
	Proseguire con l'uso delle tecnologie didattiche digitali in classe aumenterà il mio senso di realizzazione professionale	0,741			
	Se continuo ad usare le tecnologie didattiche digitali in classe questo renderà il mio modo di insegnare più soddisfacente	0,777			
	Proseguire con l'uso delle tecnologie didattiche digitali in classe aumenterà la mia produttività	0,544			
Self-Efficacy $\alpha = 0,883$	Ritengo di avere le competenze necessarie per usare nelle mie lezioni le tecnologie didattiche digitali		0,876		
	Ritengo di essere in grado di saper usare efficacemente le tecnologie didattiche digitali nel mio lavoro di insegnante		0,914		
	Ritengo di essere capace di integrare con regolarità le tecnologie didattiche digitali nelle mie lezioni, per migliorare l'apprendimento degli studenti		0,689		
	Ritengo di essere in grado di scegliere le tecnologie didattiche digitali appropriate, rispetto agli standard pedagogici di base		0,648		
	Ritengo di essere in grado di insegnare i concetti fondamentali delle materie, attraverso un uso appropriato delle tecnologie didattiche digitali		0,546		
	Ritengo di essere in grado di aiutare gli studenti, quando hanno difficoltà nell'uso delle tecnologie didattiche		0,667		
Colleghi $\alpha = 0,868$	Se continuo ad usare efficacemente le tecnologie didattiche digitali in classe, questo aumenterà la stima dei miei colleghi nei miei confronti			0,775	
	I miei colleghi mi percepiscono tanto più competente quanto più sono in grado di usare efficacemente le tecnologie didattiche in classe			0,769	
	Se continuo ad usare efficacemente le tecnologie didattiche digitali in classe, questo accrescerà il mio prestigio di insegnante tra i miei colleghi			0,838	
Interesse $\alpha = 0,841$	Mi interessa leggere articoli e libri che riguardano l'uso delle tecnologie didattiche digitali				0,515
	Mi interessa lavorare su progetti che prevedano l'utilizzo delle tecnologie didattiche digitali				0,585
	Sono interessato ad apprendere l'utilizzo di nuove applicazioni educative digitali				0,735
	Cerco di accrescere le mie conoscenze sull'integrazione delle tecnologie didattiche digitali nel curriculum				0,638
	Mi interessa partecipare a seminari di formazione sull'uso delle tecnologie didattiche digitali				0,853

Tab. 3 - Matrice del modello fattoriale emerso dall'analisi dell'ITIS (Intrapersonal Technology Integration Scale) e coefficienti Alpha di Cronbach.  
Fonte: elaborazione propria.

La Fig. 3 mostra i punteggi medi ottenuti nei quattro fattori dell'ITIS (*Intrapersonal Technology Integration Scale*).

Il fattore che ottiene una media più alta è *Interesse* (M= 4,1; DS= 0,58) che denota il forte interesse che gli insegnanti hanno sia nell'utilizzo delle tecnologie didattiche digitali, sia rispetto alla possibilità di formarsi e informarsi su di esse. Seguono *Outcome Expectations* (M= 3,8; DS= 0,69), *Self-Efficacy* (M= 3,7; DS= 0,65) e *Colleghi* (M= 2,9; DS= 0,79).

Rispetto alla domanda di ricerca che intende indagare i cambiamenti dovuti all'uso "forzato" delle tecnologie digitali durante il

lockdown, si sono cercate relazioni significative tra l'utilizzo delle tecnologie didattiche digitali prima e durante il periodo di quarantena, in relazione alla percezione degli insegnanti riguardo all'integrazione del digitale per la didattica.

La Fig. 4 mostra le relazioni significative tra l'item "Nella pratica didattica in aula, prima della chiusura delle scuole, con quale frequenza impiegava le tecnologie digitali (es. piattaforme, registro elettronico, app didattiche...)" e tre dei quattro fattori emersi dall'AFE. Le possibilità di risposta all'item sono: "Tutti i giorni", "Quasi sempre (3-4 volte a settimana)", "Alcune volte a settimana (1-2)", "Alcune volte in un mese (2-3)", "Alcune volte in un anno (2-3) o mai".

2)", "Alcune volte in un mese (2-3)", "Alcune volte in un anno (2-3) o mai".

L'Anova one-way evidenzia una relazione significativa tra l'uso delle tecnologie digitali prima del lockdown e il fattore di *Outcome Expectations* ( $F(4, 1133) = 6,46, p = 0,001$ ), i test post-hoc LSD (*least-significant difference*) (Field, 2018) mettono in evidenza come le medie di chi risponde di utilizzare le tecnologie "Tutti i giorni" siano significativamente più alte rispetto a chi risponde "Alcune volte in un mese (2-3)" ( $p = 0,040$ ) e "Alcune volte in un anno (2-3)" ( $p = 0,001$ ); lo stesso accade per chi dice di usare le tecnologie digitali "Quasi sempre (3-4 volte a settimana)". Relazione significativa esiste anche con *Self-Efficacy* ( $F(4, 1133) = 35,32,$

$p = 0,001$ ), in cui le differenze si fanno più marcate in quanto esiste una differenza significativa anche tra chi usa le tecnologie digitali "Tutti i giorni" e "Alcune volte a settimana (1-2)" ( $p = 0,004$ ), differenza che non si verifica per *Outcome Expectations*. Per quanto concerne l'*Interesse* ( $F(4, 1133) = 3,74, p = 0,005$ ) chi risponde di usare le tecnologie digitali "Quasi sempre (3-4 volte a settimana)" ha una media significativamente più alta rispetto agli altri tipi di risposta. Non c'è invece una relazione significativa con *Colleghi* ( $F(4, 1133) = 1,75, p = 0,137$ ).

Confrontando tali risultati con quelli emersi durante il periodo del lockdown, rispetto alla frequenza di utilizzo delle tecnologie didattiche digitali, emerge una relazio-

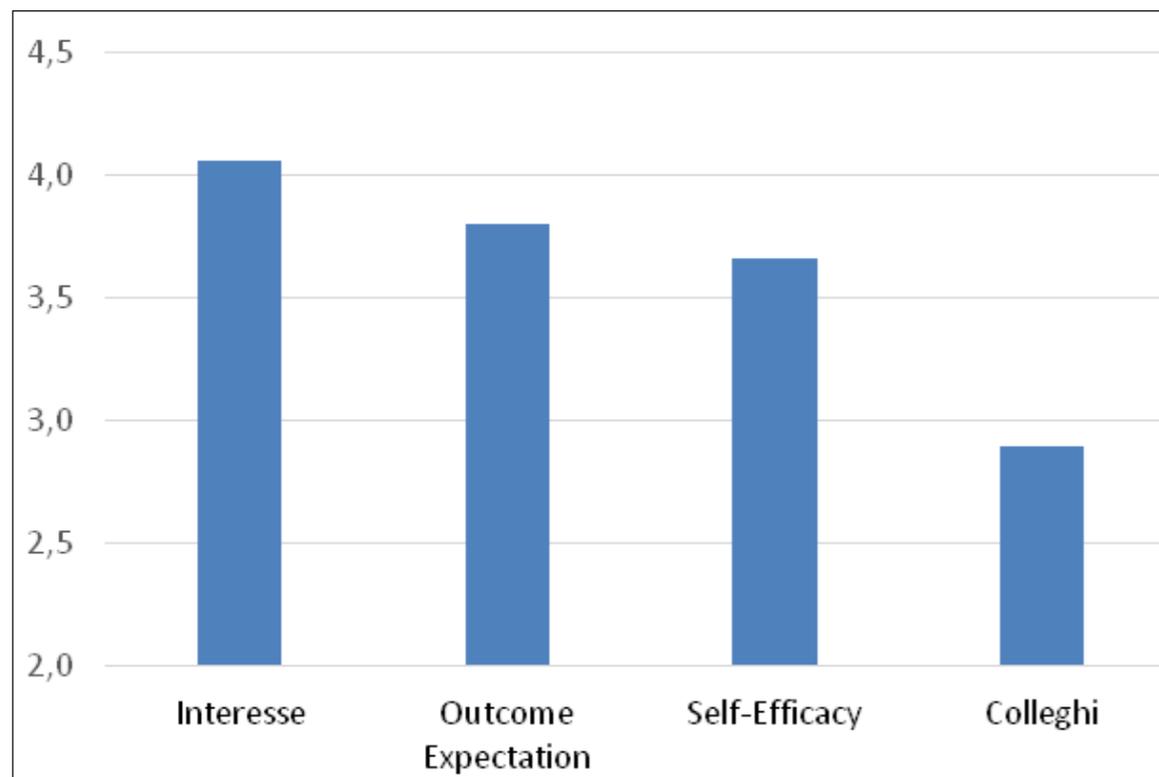


Fig. 3 - Punteggi medi, in ordine decrescente, dei quattro fattori dell'ITIS per il totale del campione. Fonte: elaborazione propria.

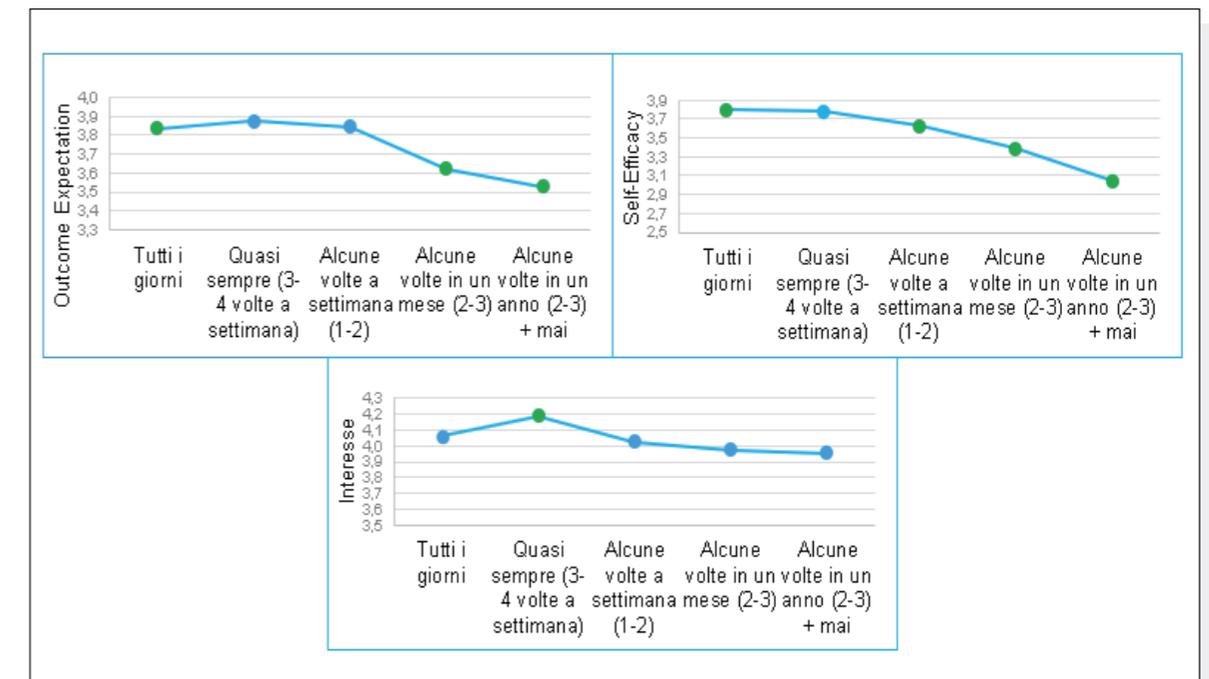


Fig. 4 - Differenze significative tra l'uso delle tecnologie digitali PRIMA del lockdown e tre dei quattro fattori emersi dall'analisi fattoriale dell'ITIS. Fonte: elaborazione propria. Fonte: elaborazione propria.

ne significativa tra i quattro fattori dell'ITIS e l'uso delle tecnologie digitali per attività *asincrone*. Nello specifico, l'item chiede: "Nella didattica a distanza, con quale frequenza impiega ora le tecnologie digitali per attività asincrone (es. registrazione di video-lezioni per gli studenti, test online, predisposizione di risorse e pubblicazione, condivisione di materiali...)?"; le alternative di risposta sono: "Tutti i giorni", "Quasi sempre (3-4 volte a settimana)", "1-2 volte a settimana", "Una volta a settimana", "Una volta ogni due settimane o mai".

Utilizzando lo stesso tipo di analisi (Anova one-way e test post-hoc LSD), anche per il fattore *Colleghi* ( $F(4, 1115) = 2,490, p = 0,042$ ) c'è una differenza significativa tra chi dice di usare "Tutti i giorni" le TIC e chi dice

"Quasi sempre (3-4 volte a settimana)" ( $p = 0,024$ ) e rispetto a chi risponde "Una volta a settimana" ( $p = 0,048$ ). La Fig. 5 mostra le differenze significative per i quattro fattori.

Diversa è invece la situazione per le attività *sincrone*. Come mostra la Fig. 6, per ciò che riguarda la frequenza con cui vengono impiegate le tecnologie digitali per attività sincrone (es. video-lezioni per gli studenti, test online, lavori in collegamento), si evidenziano relazioni significative con i fattori *Self-Efficacy* ( $F(4, 1106) = 17,210, p = 0,001$ ) e *Interesse* ( $F(4, 1133) = 2,985, p = 0,018$ ). Per il fattore *Interesse*, chi dichiara di usare tecnologie didattiche digitali in sincrono "Tutti i giorni" presenta un punteggio medio significativamente maggiore rispetto a chi risponde "1-2 volte a settimana" ( $p = 0,032$ ), rispetto a "una volta a

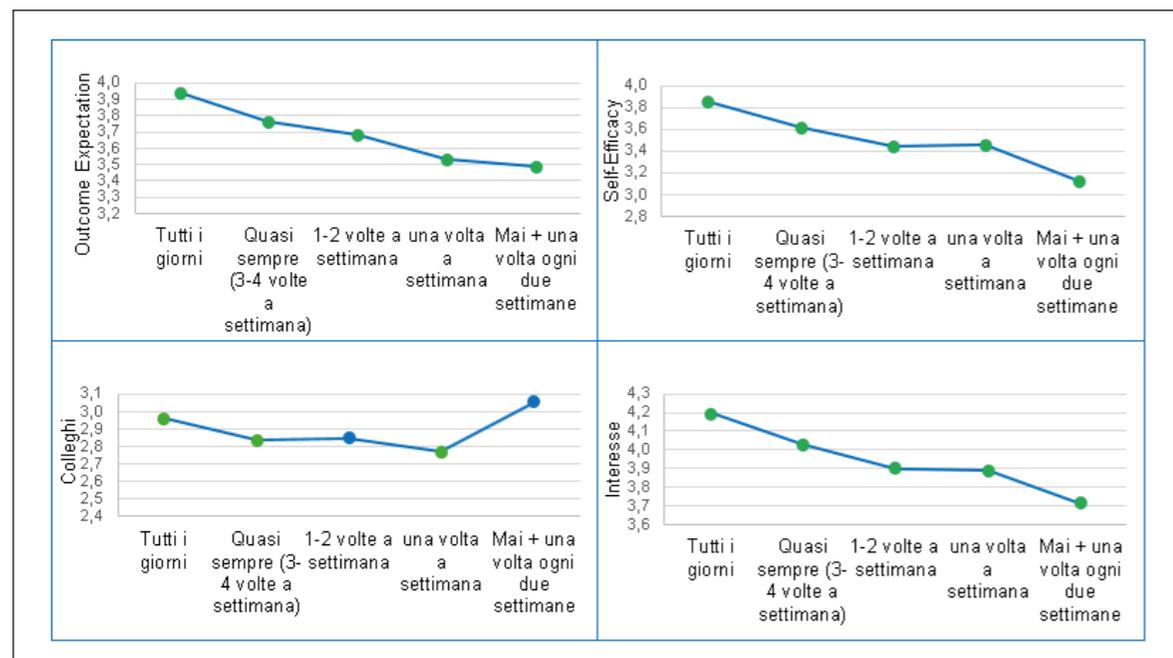


Fig. 5 - Differenze significative tra l'uso delle tecnologie digitali DURANTE il lockdown e i quattro fattori emersi dall'analisi fattoriale dell'ITIS, per attività ASINCRONE.

Fonte: elaborazione propria.

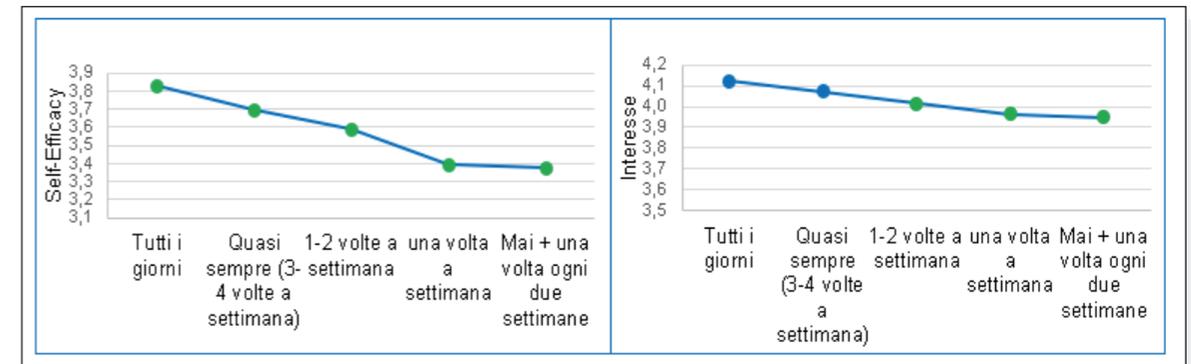


Fig. 6 - Differenze significative tra l'uso delle tecnologie digitali DURANTE il lockdown e due dei quattro fattori emersi dall'analisi fattoriale dell'ITIS, per attività SINCRONE.

Fonte: elaborazione propria.

settimana" ( $p = 0,022$ ) e rispetto a "una volta ogni due settimane e o mai" ( $p = 0,008$ ). Non risultano, invece, significative le relazioni con *Outcome Expectations* ( $F(4, 1106) = 2,311, p = 0,056$ ) e *Colleghi* ( $F(4, 1106) = 1,765, p = 0,134$ ).

## 5. Discussione

Forse l'emergenza del contagio ha spinto diversi docenti a cercare nella collaborazione con i colleghi un possibile canale, per contribuire al miglioramento delle proprie competenze digitali e allo stesso tempo percepirsi anche maggiormente efficaci. La medesima sensazione i docenti hanno avuto anche nell'azione di supporto a quei colleghi che dichiaravano meno familiarità nell'uso delle tecnologie digitali per la didattica: si è quindi attivato un circuito virtuoso e professionalizzante. La maggiore professionalità del docente dovrebbe rendere migliore la sua azione educativa e, nel nostro caso, aumentare

la percezione della propria efficacia nell'uso delle tecnologie digitali per l'apprendimento. L'ideale professionale nell'insegnamento non è però costituito solo da competenza: le dimensioni dell'impegno per una pratica esemplare e di valore, il prendersi cura vissuto come valore etico (Noddings, 1986) possono contribuire alla creazione di un potente sistema di regole dentro una scuola. Mentre si indica la direzione da prendere e si attribuisce significato alle azioni dei docenti, si può anche contribuire a nutrire l'idea che il docente osservi la propria pratica nel presente, collaudi e pratici nuove idee e punti allo sviluppo professionale perché la pratica migliori anche nel futuro. Si delinea così una visione della scuola come una "comunità di ricerca", che apprende e che trova al suo interno le risorse su cui fare affidamento (Sergiovanni, 1994). Come emerge dalle analisi sopra descritte, le relazioni con i colleghi si mostrano come punto di forza nel momento di emergenza e fanno il loro in-

gresso nelle attività professionali degli insegnanti. Questo accade proprio nel momento in cui, durante il lockdown, il confronto e la continua comunicazione erano all'ordine del giorno, dettate dalla necessità di garantire il contatto con i propri studenti e la prosecuzione della didattica. Lo scopo dei frequenti contatti tra colleghi era collegato a diversi fattori: la comprensione della situazione organizzativa, la progettazione della didattica e la condivisione delle pratiche. Proprio rispetto alle attività asincrone, cioè quelle in cui era necessario attivarsi per costruire, caricare e condividere il materiale didattico digitale da proporre agli studenti sulle diverse piattaforme, i docenti che lo facevano "tutti i giorni" hanno percepito una maggiore stima da parte dei colleghi che invece praticavano meno frequentemente queste attività, e sono stati percepiti anche come più competenti nell'uso del digitale. Possedere competenze digitali, saper usare in modo efficace e consapevole le tecnologie didattiche, è una delle competenze individuate dal Syllabus dell'*Expert Teacher* per l'area "Professione" che intende «proprio accogliere la spinta motivazionale di molti insegnanti accompagnandoli in un percorso che li renda sempre più "agenti attivi" nello stimolare rinnovamento e cambiamento all'interno della scuola. Un peer to peer tra docenti che creano un'attiva comunità di apprendimento e di pratiche mosse dalla comune passione per la scuola e per l'insegnamento, all'interno della quale si condividono con i colleghi competenze, pratiche esperienziali, idee ma anche dubbi e difficoltà che la comunità scolastica pone» (Cramerotti & Ianes, 2019).

Rinforzare le dinamiche positive tra colleghi, sostenere la progettazione di ambienti di lavoro in cui possano svilupparsi comunità di pratica, a partire da quelle figure di sistema come l'Animatore digitale o i team dell'innovazione (PNSD, 2015) fino a raggiungere i docenti più motivati all'uso delle tecnologie digitali, potrebbe rappresentare un'autentica leva per un'innovazione didattica e organizzativa che sia anche ecologica e sostenibile.

## 6. Conclusioni

La ricerca ha visto la partecipazione di un ampio numero di docenti italiani, permettendo di capire alcuni cambiamenti avvenuti durante la didattica a distanza e nella propria attività progettuale. Il campione, seppure ampio e comprendente insegnanti provenienti da quasi tutte le regioni italiane (manca la Valle d'Aosta), non è rappresentativo della popolazione; questo limite dello studio è superabile nella misura in cui, proseguendo nella ricerca, si miri a costruire un campione rappresentativo statisticamente significativo.

Le domande proposte hanno indagato lo sviluppo di pratiche e di competenze, la configurazione dei contesti e degli ambienti di apprendimento e come siano stati eventualmente modellati dalla trasformazione della scuola in un dispositivo di apprendimento quasi completamente digitale. Gli sviluppi delle analisi portano la riflessione sul valore da attribuire ai cambiamenti riscontrati e se questi possano essere immaginati come una

prima tappa verso un processo di sviluppo dell'innovazione nelle pratiche didattiche. In questo ambito sono temi correlati anche la formazione dei docenti, le loro competenze digitali e l'impulso al cambiamento, che l'emergenza sembra aver impartito nei conte-

sti scolastici. La maggiore collaborazione tra colleghi correlata all'intensificazione dell'uso delle tecnologie didattiche digitali sembra aver inciso anche sulla reciproca considerazione professionale.

## Bibliografia

- Aquario, D., Ghedini, E., & Bresciani Pocaterra, M.** (2017). La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria. *Form@re*, 17(3), 162-173.
- Bandura, A.** (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. NJ: Englewood Cliffs.
- Caprara, G.** (2001). *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*. Erickson: Trento.
- Cramerotti, S., & Cattoni, A.** (2015). La collaborazione e la co-progettazione tra insegnanti. In D. Ianes & S. Cramerotti (Eds.), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching* (pp. 39-56). Trento: Erickson.
- Banks, F., Leach, J., & Moon, B.** (2005). Extract from new understandings of teachers' pedagogic knowledge. *Curriculum Journal*, 16(3), 331-340.
- Barbaranelli, C.** (2007). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. Milano: LED.
- Batini, F.** (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12 (2), 47-71.
- Benigno, V., Chifari, A., & Chiorri, C.** (2014). Adottare le tecnologie a scuola: una scala per rilevare gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti. *TD Tecnologie Didattiche*, 22 (1), 59-62.
- Buonaguro, N. A.** (2020). Società della conoscenza e Pedagogia 3.0. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 691-699.
- Cramerotti, S., & Ianes, D.** (2019). Il Progetto Expert Teacher: Definizione di un Syllabus di competenze, individuazione di profili del docente ed esiti della prima fase di sperimentazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18(2), 167-183.
- Di Donato, D.** (2020a). Sarà una scuola migliore? Solo se sfruttiamo la "lezione" del lockdown. *Agenda Digitale*. Retrieved from: <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/sara-una-scuola-migliore-anno-prossimo-cosi-sfruttiamo-la-lezione-del-lockdown/> [Accessed: 15.02.2021].
- Di Donato, D.** (2020b). Didattica a distanza e digitale: un bilancio per progettare la scuola di domani. *Agenda Digitale*. Retrieved from: <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/didattica-a-distanza-e-uso-del-digitale-prove-di-bilancio-per-progettare-la-scuola-di-domani/> [Accessed 15.02.2021].
- Fabbi, L., & Romano, A.** (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.

- Field, A.** (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: SAGE Publications Ltd.
- Friend, M., & Cook, L.** (2000). *Interazioni: tecniche di collaborazione tra insegnanti, specialisti e dirigenti nella scuola*. Trento: Erickson.
- Girelli, C.** (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIM). *RicercaAzione*, 12 (1), 203-208.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Biancato, L., & Demo, H.** (2019). *Il manuale dell'Expert Teacher. 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente*. Trento: Erickson.
- INDIRE** (2020). Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare. Retrieved from: <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf> [Accessed 07.03.2021].
- INDIRE** (2020). Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo. Retrieved from: <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020-con-grafici-1.pdf> [Accessed 07.03.2021].
- Lucisano, P.** (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD. "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- Mandell, S., Sorge, D. H., & Russell, J. D.** (2002). Tips for technology integration. *TechTrends*, 46(5), 39-43.
- Mishra, P., & Koehler, M. J.** (2008, March). Introducing technological pedagogical content knowledge. In annual meeting of the *American Educational Research Association*, pp. 1-16.
- Mobo, F.** (2020). Implementation of Learning Management Systems amidst COVID-19 crisis. *International Journal of Learning Management Systems*, 8(2)141-144.
- Morgan, H.** (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 134-140. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00098655.2020.1751480>.
- Niederhauser, D. S., & Perkmen, S.** (2008). Validation of the intrapersonal technology integration scale: Assessing the influence of intrapersonal factors that influence technology integration. *Computers in the Schools*, 25 (1-2), 98-111.
- Noddings, N.** (1986). Fidelity in Teaching, Teacher Education and Research for teaching. *Harvard Educational Review*, 56 (4), 496-510.
- OECD** (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD** (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Oliverio, S.** (2020). Emergenza e studenting. Appunti filosofico-educativi sulla didattica a distanza. *Studium Educationis*, (3), 32-49.
- Redecker, C., & Punie, Y.** (2017). *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*. Brussels: Publications Office of the European Union.
- Sergiovanni, T. J.** (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: Las.
- Schön, D. A.** (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Schleicher, A.** (2020). *The impact of covid-19 on education insights from education at a glance 2020*. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf> [Accessed 01.03.2021].
- Toquero, C. M.** (2021). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 162-176.
- Trincherò, R.** (2020). Insegnare e valutare nella formazione a "distanza forzata". *Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino*. Retrieved from: <https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/1765761/690134/Insegnare%20e%20valutare%20nella%20formazione%20a%20Distanza%20forzata.pdf> [Accessed 28.04.2021].
- Wenger, E.** (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13105

## Dual Focus: uno strumento innovativo per lo sviluppo professionale dei dirigenti scolastici

### Dual Focus: an innovative tool for the professional development of head teachers

Giorgio Ostinelli<sup>1</sup>  
Alberto Crescentini<sup>2</sup>

#### Sintesi

Questo articolo affronta il tema della valutazione formativa dei dirigenti scolastici (DS). Mentre da un punto di vista sommativo esistono già strumenti finalizzati alla valutazione dei DS, approcci di tipo formativo sono piuttosto rari, anche in un contesto internazionale. D'altro canto, la possibilità di riflettere sul proprio operato in una maniera costruttiva, orientata al miglioramento, è qualcosa di importante, sia nell'ottica dell'apprendimento professionale continuo (*Professional lifelong learning*), sia in un contesto di miglioramento dell'offerta formativa da parte degli istituti scolastici (*School improvement*), rispetto alla quale l'azione svolta dal DS ha un effetto comprovato da vari studi. Dopo una parte introduttiva dedicata alla tematica della leadership in ambito organizzativo e scolastico, nonché alla tematica della valutazione, vengono trattati gli aspetti metodologici, seguiti da una descrizione della strutturazione e dello sviluppo dello strumento. Vengono poi analizzati i dati raccolti e si definisce l'uso di Dual Focus, che si fonda su una visione di fondo nella quale i risultati vengono utilizzati per un coaching di tipo non invasivo. Dual Focus è stato sviluppato grazie alla partecipazione di DS della Svizzera italiana, del Lazio e della Lombardia, nonché di insegnanti della scuola italiana Montiglio di Santiago (Cile), in una collaborazione tra Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e Pontificia Universidad Católica di Santiago (Cile). Malgrado la pandemia di Covid 19 abbia reso difficile la realizzazione dello studio, i promettenti risultati finora ottenuti ci inducono a proseguire nell'utilizzazione e nella messa a punto di questa metodologia.

**Parole chiave:** Valutazione formativa; Leadership; Qualità della scuola; Miglioramento continuo; Coaching.

#### Abstract

This article addresses the question of formative evaluation of head teachers (HTs) or principals. While from a summative point of view there are already tools aimed at evaluating HTs, formative approaches are relatively rare, even in an international context. On the other hand, the possibility of reflecting on one's own work in a constructive way with the scope of improvement is important, both in terms of professional lifelong learning and as regards school improvement, in which context the action of head teachers has a proven effect. After an introductory section devoted to leadership in the organisational and school context and the subject of evaluation, methodological aspects are dealt with, followed by a description of the structuring and development of the tool. The data collected are then analysed and the use of the Dual Focus approach is defined, based on an underlying vision in which the results are used for non-invasive coaching. The Dual Focus system was developed with the participation of HTs from Italian-speaking Switzerland, Lazio and Lombardy, as well as teachers from Montiglio Italian school in Santiago (Chile), as part of collaboration between the University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland, the Università Cattolica in Milan and the Pontificia Universidad Católica in Santiago (Chile). Although the Covid-19 pandemic made it difficult to carry out the study, the promising results obtained so far have encouraged us to continue using and developing this methodology.

**Keywords:** Formative assessment; Leadership; School quality; Continuous improvement; Coaching.

1. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (Bellinzona, Svizzera), [Giorgio.ostinelli@edu.ti.ch](mailto:Giorgio.ostinelli@edu.ti.ch)

2. Dipartimento Formazione e Apprendimento – Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (Locarno, Svizzera).

## 1. Necessità e senso di una valutazione formativa dei dirigenti scolastici

Da un certo numero di anni i sistemi educativi sono sottoposti a continue pressioni per cambiare il loro modo di agire (Sugrue, 2004; Betoret, 2009; Moreno-Abril *et al.*, 2007), spesso espressione di cambiamenti nella società che portano vari soggetti istituzionali e individuali (stato, economia, famiglie, ecc.) a richiedere trasformazioni nei processi educativi.

Le tematiche emergenti che spingono i sistemi scolastici in questa direzione possono essere considerate in un'ottica generale, includente ad esempio fenomeni quali il cambiamento socioculturale o la crescente manifestazione di ideologie di stampo autoritario, assieme a manifestazioni più specifiche, come la presenza di alunni che manifestano carenze nelle competenze linguistiche di base (Norberg, 2000, Clarke *et al.*, 2006); in questo contesto, molte volte gli studenti divengono clienti ancor prima di trasformarsi in persone completamente sviluppate e quindi dotate di sufficiente spirito critico (Ostinelli, 2019; Kunkel *et al.*, 2004). Il ruolo dei dirigenti scolastici (DS) è chiave nel contesto delle capacità e delle competenze messe in campo dagli istituti scolastici nell'affrontare efficacemente questo tipo di problemi.

Il Canton Ticino è uno stato svizzero in cui il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS), vale a dire il locale ministero dell'educazione, ha cercato, negli ultimi anni, di

attuare una riforma dell'istruzione obbligatoria, che faceva leva - tra le altre cose - sulla necessità di sviluppare pratiche innovative di insegnamento/apprendimento, nell'ambito di una riforma curricolare fortemente orientata alla transizione nell'apprendimento dai contenuti disciplinari alle competenze. Al fine di promuovere tale riforma, il DECS ha deciso di finanziare uno studio relativo alla tematica della leadership scolastica, creando un gruppo di ricerca in collaborazione con il Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI). Il risultato di questa collaborazione è stato lo sviluppo di uno strumento per una valutazione formativa dei DS, descritto in queste pagine.

## 2. Leadership nelle organizzazioni

Leadership è un termine il cui significato appare a prima vista nitido e intuitivo. Grandi personaggi storici, da Napoleone al Mahatma Gandhi, a Nelson Mandela sembrano indicare che la presenza di un leader faccia la differenza, e in effetti si tratta di un concetto molto rilevante per varie attività umane.

Nonostante la chiarezza *prima facie* del termine, non appena si inizia ad approfondire la tematica, si diventa immediatamente consapevoli della sua complessità, segnalata ad esempio dalla presenza di una varietà di definizioni (Yukl, 2013, p. 3). Come esempio si possono menzionare due classiche definizioni di leadership: «l'incremento in termini di influenza oltre la conformità mec-

canica con le direttive ordinarie dell'organizzazione» (Katz *et al.*, 1978), oppure «la leadership è il processo di attribuire un senso a ciò che le persone fanno assieme in modo tale che capiscano e si impegnino» (Drath *et al.*, 1994). Una delle principali divergenze tra studiosi rispetto alla leadership riguarda la questione se essa debba essere concepita come una relazione leader/seguaci, oppure come un processo di influenza mediante la compartecipazione, nel quale le dinamiche di gruppo - compresi i processi di condivisione degli obiettivi e di distribuzione dei compiti - sono gli aspetti più importanti. Un altro aspetto centrale è il rapporto tra leadership e gestione<sup>3</sup> (Kolb *et al.*, 1991). Nella letteratura sull'argomento alcuni autori hanno separato le due funzioni (Bennis *et al.*, 1985; Zaleznik, 1991). A questo proposito, è ampiamente nota l'affermazione di Bennis (2009, p. 42) secondo cui «i gestori sono persone che fanno le cose bene e i leader sono persone che fanno le cose giuste». Ma, nonostante questo bel gioco di parole, non ci sono prove empiriche della presenza di due distinti gruppi, uno composto da leader e l'altro da manager (Yukl, 2013). Tuttavia, nonostante queste e altre questioni rimangano aperte, ci sono numerosi studi che dimostrano come la leadership faccia la differenza nelle organizzazioni (Thomas, 1988; Motowidlo, 1992; Hogan *et al.*, 2005).

Negli ultimi decenni il concetto di leadership è stato oggetto di approfondimenti che hanno condotto alla formulazione di varie teorie: in questa sede sarà presentata una breve sintesi di quelle principali. Un primo

gruppo di studi in materia si è focalizzato sui tratti del leader (Kirkpatrick *et al.*, 1995): tale modello presenta però un certo numero di limitazioni relative alla mancanza di universalità dei tratti, alla sua efficacia solo in situazioni non eccessivamente definite, alla separazione non chiara tra fattori causali ed effetti, oltreché alla mancanza di capacità nel distinguere tra leader efficaci e inefficaci (Robbins, 2003). Il secondo gruppo di teorie è invece centrato sul comportamento. Le principali ricerche sono state condotte presso le Università dell'Ohio e del Michigan (Kolb *et al.*, 1991). Nel primo caso, le dimensioni comportamentali basilari erano la struttura iniziale (definizione di compito e obiettivi) e la considerazione (fiducia reciproca e rispetto per i dipendenti). Benché sia stato rilevato un certo grado di correlazione tra comportamenti con valori elevati in entrambe le dimensioni e risultati positivi nell'esercizio della leadership, il modello non ha mai avuto successo. Quanto sviluppato alla Michigan University presentava due ulteriori dimensioni (leadership orientata ai dipendenti e alla produzione). Questi studi sono importanti perché giungono a identificare due aspetti chiave, ossia gli attori e i risultati. Il loro limite è che non tengono conto di tutti i fattori situazionali che giocano un ruolo (Robbins, 2003 p. 317). Gli approcci descritti sono stati seguiti dal modello della contingenza di Fiedler (1967). Questo ramo di ricerca ha avuto inizio e si è sviluppato durante gli anni Cinquanta (Hemphill, 1959), ma la teoria fu completamente sviluppata e messa a punto da Fiedler (1967) negli anni seguenti. Si tratta

3. Ovvero fra *leadership* e *management*.

di un modello che cerca di spiegare come gli stili di leadership e la composizione del gruppo, assieme alle caratteristiche del compito, interagiscano influenzando le prestazioni del gruppo stesso. Dal momento che Fiedler considerava lo stile di leadership come qualcosa di fisso, era necessario concepirne l'azione all'interno di un quadro più ampio, comprendente fattori situazionali variabili, vale a dire: 1) relazione leader-membro; 2) struttura delle attività; 3) posizione di potere. La situazione ideale è data da valori ottimali in tutti e tre questi ambiti; tuttavia, poiché in realtà questa situazione non è la norma, Fiedler ha definito otto diverse combinazioni possibili. Sulla base di queste, è stato in grado di prevedere il successo di leader orientati verso il compito rispetto a leader più attenti alle relazioni. Questi orientamenti sono stati definiti attraverso la somministrazione del questionario LPC (Least Preferred Co-worker), nel quale gli intervistati hanno dichiarato il grado di piacevolezza dato dal fatto di lavorare con il leader. La maggior parte dei leader con orientamento direttivo aventi un basso punteggio LPC ottengono risultati migliori quando si trovano in situazioni favorevoli o avverse. In situazioni mediane hanno più successo i leader orientati a coltivare le relazioni. Questo modello è stato oggetto di critiche a causa delle sue basi teoriche insufficienti (Avallone, 1994): inoltre, i punteggi LPC non sono stabili (Rice, 1978). Un'altra ben nota teoria della leadership, creata da Burns (1978), riguarda differenti approcci alla leadership, in cui orientamenti transazionali si contrappongono a visioni trasformazionali. Si tratta di un modello di particolare impor-

tanza per il mondo della scuola, poiché, a causa delle sue radici umanistiche, è stato uno dei primi a essere applicato al mondo dell'educazione. La leadership trasformazionale «si verifica quando una o più persone interagiscono con gli altri in modo tale che leader e seguaci si elevino reciprocamente a livelli più alti di motivazione e moralità» (Burns, 1978, p. 20). La leadership transazionale, al contrario «si verifica quando una persona prende l'iniziativa di entrare in contatto con altre persone allo scopo di uno scambio di oggetti dotati di valore» (Burns, 1978, p. 19). Burns ha sviluppato il concetto di leadership trasformazionale a partire dai principi della teoria dei bisogni umani di Maslow (Covey, 2007). I leader trasformazionali promuovono la partecipazione di gruppo e il significato condiviso attraverso l'evoluzione della motivazione individuale di chi segue il leader, passando dalla soddisfazione di bisogni sostanzialmente materiali alla realizzazione di necessità maggiormente "umanistiche". I leader transazionali, invece, si limitano alla soddisfazione del primo tipo di bisogni, operando essenzialmente all'interno di un quadro in cui la ricompensa e la punizione sono gli strumenti principali utilizzati per indirizzare la condotta dei dipendenti. Un modello molto noto relativo alla leadership all'interno delle organizzazioni è quello di Mintzberg (1983), secondo il quale la scuola ha le caratteristiche di una burocrazia professionale con un vertice di limitate dimensioni (il DS), e personale di supporto e tecnostuttura pure ridotti (collaboratori di direzione e servizi amministrativi), combinati con un'ampia base (gli insegnanti).

In un contesto come quello odierno in cui la scuola deve cambiare rapidamente, strutture come le burocrazie professionali non sono più adatte a interpretare adeguatamente il ruolo che la società richiede. Con queste premesse, appare evidente come la visione tradizionale di istituti scolastici gestiti da leader (in genere carismatici) capaci di trascinare gli insegnanti, tenda a risultare sempre più spesso obsoleta, e sia sostituita da forme di leadership maggiormente innovative e condivise.

### 3. Leadership e scuole

La leadership educativa è attualmente un'idea-chiave nei sistemi scolastici di vari Paesi in tutto il mondo (Townsend *et al.*, 2011; Harris, 2008; Davies *et al.*, 2005). Inizialmente radicato nel campo degli studi organizzativi, questo concetto ha sviluppato nel tempo caratteristiche proprie (Leithwood *et al.*, 2009). Tenendo conto delle caratteristiche delle scuole di oggi, Leithwood *et al.* (1990; 1999; 2006) hanno introdotto alcune modifiche al modello proposto da Burns, limitando il ruolo del carisma, introducendo i concetti di distribuzione di pratiche e funzioni, di collaborazione e partecipazione dei genitori alla vita scolastica (Leithwood *et al.*, 2009). Nel suo articolo "Distributed properties, a new architecture for leadership", Gronn (2000) pone le basi del concetto di leadership distribuita, sviluppato poi da Harris (2008). La leadership distribuita dovrebbe essere non solo espressione di un ruolo, ma anche interazione e coproduzione

di conoscenza.

All'interno delle scuole la leadership distribuita va di pari passo con lo sviluppo di comunità di apprendimento, gruppi di studio e partenariati di ricerca (Harris, 2004). In sintesi dovrebbe essere il risultato sia del possesso da parte degli attori di competenze condivise e co-costruite relative ai compiti da svolgere, sia della loro reciproca interazione, includente il riconoscimento reciproco a livello professionale e personale, nel contesto di una situazione che superi la somma delle azioni individuali. Una forma particolare di leadership distribuita è la leadership sostenibile. Una leadership sostenibile considera la scuola come un sistema vivente e cerca di influenzarne l'evoluzione osservando alcune linee guida etiche con le parole di Fullan (2005) "valori profondi delle finalità umane" (citato in Hargreaves *et al.*, 2004). Questo concetto di leadership si basa su sette principi: 1) profondità, riferita all'apprendimento e alla cura; 2) estensione in lunghezza: sussistenza della cultura scolastica, indipendentemente dalla presenza o meno di singoli leader; 3) estensione in ampiezza: distribuzione della leadership; 4) giustizia: una leadership sostenibile non saccheggia le risorse presenti nell'ambiente; 5) diversità: evitare la standardizzazione e dare spazio alla diversità coesiva; 6) intraprendenza: nessun sovraccarico di collaboratori o cattiva gestione dei tempi; 7) conservazione: preservare e rinnovare alcuni aspetti-chiave della cultura scolastica e delle sue pratiche passate.

Due concezioni innovative rispetto alla leadership scolastica sono le Leadership

for Learning e Leadership for Professional Learning (LfPL) che vanno verso un paradigma di leadership pienamente educativo. Entrambe sono state ben sintetizzate da Townsend *et al.* (2011, pag. 1246):

«Mentre gran parte della letteratura sulla leadership scolastica riduce l'apprendimento a "risultati", la leadership per l'apprendimento abbraccia una visione molto più ampia e evolutiva di quest'ultimo. Né si concentra esclusivamente sul rendimento degli studenti. Vede le cose attraverso un obiettivo grandangolare, abbracciando l'apprendimento professionale, organizzativo e della leadership. Comprende la vitalità delle loro interconnessioni e il clima che creano per l'esplorazione, l'indagine e la creatività. La sua preoccupazione si rivolge a tutti coloro che fanno parte di una comunità di apprendimento».

Questa prospettiva sulla leadership costituisce il riferimento del progetto di sviluppo di *Dual Focus*, il questionario oggetto di questo intervento.

## 4. Valutazione e scuola

Negli ultimi 30-40 anni la valutazione è diventata centrale nell'istruzione (Biesta, 2009), dai test INVALSI a TIMSS, PIRLS e PISA, alla creazione di classifiche in Inghilterra, alle prove standardizzate negli Stati Uniti. Questa tendenza ha interessato anche la valutazione del personale scolastico, a partire dagli insegnanti (Catano *et al.*, 2007) e meno frequen-

temente i DS (Duke, 1992). Il Joint Committee on Standards for Education Evaluation (Stufflebeam, 1988, p. 5) afferma che:

«La necessità di una solida valutazione del personale scolastico è chiara. Al fine di educare gli studenti in modo efficace e raggiungere altri obiettivi correlati, gli istituti scolastici devono utilizzare la valutazione per selezionare, trattenere e sviluppare personale qualificato e gestire e facilitarne il lavoro».

Lo sviluppo e la valutazione del personale sono argomenti che la scuola ha inizialmente preso in prestito dal mondo delle organizzazioni (Marsh *et al.*, 1991), adattandoli nel corso degli anni alle proprie caratteristiche (Guskey, 2000; Haynes *et al.*, 2002) o cercando di adeguare il contesto scolastico a visioni orientate all'efficacia provenienti dal mondo degli affari (Everard *et al.*, 2004).

Tuttavia, poiché la valutazione deve essere effettuata sulla base di alcuni criteri "ottimali", non è mai chiaro quali fra questi riguardino il DS (Catano *et al.*, 2007), tra richieste delle autorità amministrative finalizzate principalmente alla rendicontazione e prospettive olistiche, secondo le quali la scuola deve essere concepita come un organismo complesso dotato di autonomia all'interno dell'ambiente che lo circonda. Da questo secondo punto di vista le dinamiche prevalenti sono quelle del miglioramento e del cambiamento - e quindi della leadership educativa. Nel nostro caso, di fronte al dilemma se sviluppare uno strumento più orientato verso la rendicontazione piuttosto

che uno maggiormente centrato sul miglioramento, abbiamo optato per quest'ultima scelta tenendo anche presente il fatto che approcci alla valutazione sono più facilmente accettati dai dirigenti scolastici quando sono finalizzati allo sviluppo (Parylo *et al.*, 2012, p. 234). I DS hanno infatti riferito che quando la loro valutazione era di natura formativa, comportando opportunità di collaborazione, dialogo aperto e pratica riflessiva durante tutto il processo di valutazione, erano in grado di affrontare e ottenere miglioramenti negli ambiti oggetto di analisi. Inoltre, i partecipanti hanno dichiarato che la natura evolutiva del processo di valutazione ha sostenuto la loro crescita in quanto professionisti. La necessità di metodologie formative e orientate al miglioramento per la valutazione dei DS è enfatizzata anche in altri studi (Gaziel, 2008; Eady *et al.*, 2007). Percezioni simili sono state osservate anche negli studi che coinvolgono gli insegnanti (Ovando *et al.*, 1993).

## 5. Questioni teoriche e metodologiche

Per i motivi finora elencati, abbiamo scelto di utilizzare in questo studio un approccio costruttivista e non invasivo nel nostro rapporto con i DS. La nostra prospettiva è ispirata alle teorie di Rogers (Rogers, 1945; 1946), focalizzate principalmente sul soggetto (in questo caso, il DS) nella sua relazione organica con l'ambiente in cui opera, includendo un feedback espresso

dagli insegnanti, relativo all'esercizio della sua leadership da parte del DS. Tale feedback è stato ottenuto mediante un questionario analogo a quello sottoposto ai DS. I dati ottenuti sono a disposizione esclusivamente di questi ultimi, che possono decidere liberamente come impiegarli. All'interno di questa cornice, abbiamo deciso di scegliere un tipo di autovalutazione / valutazione formativa avente una duplice prospettiva su tre temi:

- Autovalutazione del DS / Feedback degli insegnanti;
- Personalità del DS / Azione esplicitata a scuola;
- Desiderabilità o pratica / Importanza.

Questa modalità di strutturazione dello strumento - comprendente due fonti di informazione per ogni tema - ci ha condotti a denominarlo *Dual Focus*. La valutazione formativa è stata originariamente concepita per migliorare l'apprendimento degli studenti (Scriven, 1967; Bloom, 1969; Sadler, 1998; Black *et al.*, 2009), e il suo uso per la valutazione di insegnanti e DS è piuttosto raro (Alsbury *et al.*, 2006; Howard *et al.*, 2001; Ebmeier, 1991). L'uso della valutazione formativa insieme all'autovalutazione si è dimostrato utile con gli studenti (Fontana *et al.*, 1994; Frederiksen *et al.*, 1997). Si tratta di un processo che può essere a ciclo lungo (mesi o anni), medio (giorni o settimane) o breve (da cinque secondi a un'ora) (William, 2006).

Andando oltre la concezione tradizionale che concepisce la valutazione essenzialmente come un compito amministrativo, la co-costruzione di uno strumento orientato allo sviluppo richiede l'attivazione di un processo

circolare comprendente preparazione, raccolta dei dati e follow-up (Lashway, 2003).

Dual Focus è uno strumento empirico basato su una prospettiva teorica. Ci siamo ispirati alle categorie identificate da studi come quelli svolti da Huber *et al.* (2011), legati alla personalità e alla motivazione dei DS, e da Robinson *et al.* (2007), più orientati all'efficacia. La figura riportata di seguito illustra entrambe le teorie. In primo luogo abbiamo sviluppato un insieme di 150 domande, ridotte poi a 88 e, dopo i necessari processi di validazione, a 73. Queste sono state quindi ri-classificate sulla base di categorie ispirate alle attuali teorie della leadership scolastica.

Per quanto riguarda la prima area, dedica-

ta agli atteggiamenti e alle inclinazioni dei DS, ci siamo principalmente ispirati al test CPSM (Huber *et al.*, 2011), il cui obiettivo è aiutare i DS a riflettere sulla loro leadership, partendo sia dal loro orientamento al successo derivante dalle risposte fornite a un questionario relativo alla loro motivazione al successo, sia da 24 aspetti caratteristici della loro personalità raggruppati in sei aree, riportate di seguito: motivazione al lavoro; competenze generali; gestione di sé; disponibilità al cambiamento; attitudini alla socializzazione; leadership. Il modello ha l'obiettivo di essere sia uno strumento di selezione sia uno strumento per la formazione continua e l'identificazione delle esigenze di formazione dei DS.



Fig. 1 - Schema del processo di sviluppo del questionario Dual Focus.

Per la seconda parte del questionario, destinata a prendere in esame gli aspetti comportamentali / di implementazione, abbiamo preso in considerazione lo sviluppo e i risultati del test Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (Porter *et al.*, 2010). Val-Ed è uno strumento multidimensionale che valuta i principali comportamenti che possono influenzare significativamente le prestazioni degli insegnanti, le quali a loro volta esercitano un'influenza sull'apprendimento degli studenti. Val-Ed misura comportamenti critici in materia di leadership, e si basa su analisi diagnostiche, feedback sulle prestazioni, monitoraggio dei progressi, sviluppo professionale, pianificazione e valutazione.

Tutti gli elementi che abbiamo sviluppato per rilevare le pratiche di leadership dei DS sono stati ricondotti a cinque dimensioni principali identificate da Robinson *et al.* (2007):

1. Stabilire obiettivi e aspettative
2. Risorse strategiche
3. Pianificazione, coordinamento e valutazione

4. Promuovere e partecipare all'apprendimento e allo sviluppo degli insegnanti
5. Garantire un ambiente ordinato e di supporto.

Le cinque dimensioni riportate nelle righe precedenti e il loro impatto sui risultati degli studenti sono state identificate attraverso una meta-analisi che ha esaminato i collegamenti diretti o indiretti tra i fattori di leadership e i risultati degli studenti (Robinson *et al.* 2007). La ricerca quantitativa multivariata da cui sono state derivate le dimensioni è stata integrata con ulteriori studi che hanno fornito informazioni teoriche sul funzionamento di ciascuna dimensione. Le categorie definitive usate in Dual Focus sono poi state ri-definite sulla base dei principali filoni delle teorie sulla leadership. Tale fatto è rappresentato dalla freccia nera nella Fig. 1, e verrà descritto più in dettaglio nelle pagine seguenti. Concretamente, al fine di svolgere meglio l'attività di *coaching* e per avere maggiore chiarezza nei confronti dei DS, le risposte sono state riclassificate in quattro aree:

Area	Descrizione
Leadership	Tendenza a padroneggiare situazioni (Veroff, 1957; Winter, 1992)
Socializzazione	Tendenza ad essere empatico, a sostenere gli altri e a considerare in modo costruttivo critiche e consigli (Holt <i>et al.</i> , 2012)
Gestione	Tendenza a fissare obiettivi realizzabili e a tenere conto dei risultati per una gestione efficace (Yukl, 1998)
Innovazione	Tendenza a formulare obiettivi di fronte a situazioni che richiedono innovazione e cambiamento (Townsend <i>et al.</i> , 2011).

Tab. 1 - Le aree di classificazione degli item - caratteristiche personali.

Per gli elementi relativi all'azione del DS a scuola, abbiamo definito anche nove possibili scale secondarie:

nelle scuole. La dimensione relativa all'uso strategico delle risorse è stata arricchita comprendendo gli aspetti legali e contabili,

Area	Scale secondarie
Leadership educativa	Leadership pedagogica (Fullan, 2001) Leadership didattica (Hargreaves <i>et al.</i> , 2012)
Socializzazione	Sviluppare un buon clima a scuola (Grobler <i>et al.</i> , 2015) Condivisione dei progetti e leadership distribuita (Harris, 2004; Leithwood <i>et al.</i> , 2009)
Gestione	Relazione con persone interne o esterne (Stoll <i>et al.</i> , 2007) Efficacia (McClelland, 1987; Bandura, 1994) Organizzazione (Yukl, 1998)
Innovazione	Concezione e pratica dell'innovazione (Townsend <i>et al.</i> , 2011).

Tab. 2 - Le aree di classificazione degli item - le azioni dei DS a scuola.

## 6. Sviluppo dello strumento

Il questionario Dual Focus è stato sviluppato attraverso tre passaggi principali (Alpha 1 e 2, Beta 1 e Finale). Come è stato detto precedentemente, la prima versione era composta da 150 item. Durante le fasi Alpha 1 e 2 sono state condotte 5 interviste semi-strutturate con altrettanti DS al fine di valutare la coerenza del contenuto del questionario e la sua adeguatezza a coprire le attività dei dirigenti.

Le informazioni che abbiamo raccolto ci hanno aiutato a identificare alcuni punti critici e alcune lacune che richiedevano di essere colmate. Ad esempio, sono stati inclusi alcuni elementi che permettessero di considerare non solo gli insegnanti, ma anche il personale non docente che lavora

particolarmente rilevanti per la professione in determinati contesti. Questi, anche se non direttamente legati alla leadership, occupano una parte rilevante del tempo di lavoro di un DS. Le caratteristiche di essere uno strumento di autovalutazione e il suo proporsi come strumento non invasivo sono stati inoltre percepiti come elementi positivi dai dirigenti che hanno preso parte al processo di revisione.

Dopo questo processo di revisione che ha riguardato tutte le dimensioni del questionario, abbiamo definito la versione Beta 1. Questa è stata la base per la creazione del questionario nella sua forma di 88 item, rispetto alla prima versione si tratta quindi di una riduzione di quasi la metà. È seguita una somministrazione in forma di prova a un DS, che ha fornito le informazioni per una revisione finale dello strumento.

Nel rispondere al questionario, al DS è stato chiesto di esprimere le proprie convinzioni in merito a due dimensioni principali:

1. le sue caratteristiche personali;
2. le sue azioni a scuola.

Innanzitutto viene analizzata la sua propensione verso un certo numero di atteggiamenti ("gradimento"), insieme a un'attribuzione di importanza rispetto a questi atteggiamenti. Entrambi i valori sono espressi su scale Likert a 9 livelli (graduate da "niente affatto" / "zero" a "assolutamente" / "assoluto"). La stessa cosa vale anche per la seconda parte, con la differenza che l'indicazione "Mi piace" è sostituita da "Lo faccio" (su una scala a 9 posizioni graduata da "mai" a "sempre"), come mostrato negli item di esempio riportati (Fig. 2).

*Mettermi in gioco in attività nuove*

**Mi piace...**

Per nulla - Poco - Abbastanza - Molto - Moltissimo

**Importanzaa**

Per nulla - Poco - Abbastanza - Molto - Moltissimo

*Contribuisco a definire la missione attuale della scuola*

**Lo faccio...**

Per nulla - Poco - Abbastanza - Molto - Moltissimo

**Importanza**

Per nulla - Poco - Abbastanza - Molto - Moltissimo

Fig. 2 - Due item di esempio.

In Appendice è riportata la versione del questionario per i DS.

La versione del questionario sviluppata per gli insegnanti non include i primi 18 elementi, si tratta di quelli relativi alle caratteristiche di personalità. Sono stati esclusi altri 10 item relativi ad alcuni comportamenti dei dirigenti dei quali gli insegnanti sono raramente consapevoli. In questo modo gli insegnanti sono invitati a esprimere il loro giudizio sui rimanenti 58 punti usando le stesse due scale di valutazione dei DS, con l'inclusione dell'opzione "Non lo so". Abbiamo presentato la versione per dirigenti a un campione di DS italiani (della Lombardia e del Lazio), con la collaborazione del Prof. Mario Rusconi, della Prof.ssa Katia Montalbetti e della Dott.ssa Cristina Lisimberti. Il questionario per gli insegnanti è stato somministrato anche agli insegnanti della scuola italiana Vittorio Montiglio di Santiago (Cile) dalla Dott.ssa Carolina Guzman. Abbiamo fatto questa scelta a causa di precedenti collaborazioni con il Prof. Volante, dell'Università Cattolica di Santiago, ma anche perché la scuola italiana Montiglio mantiene vari elementi in comune con le scuole italiane, pur trovandosi in un contesto nazionale differente. Pertanto, il confronto dei risultati può risultare (ed è risultato) utile per verificare la stabilità dello strumento in diversi contesti.

## 7. Metodologia e analisi dei dati

Abbiamo testato la validità delle domande presentandole a una giuria di 15 giudici,

composta da professionisti dell'educazione e della psicologia. Si trattava di esperti o in argomenti di leadership o nella formazione degli insegnanti o nella ricerca sui sistemi educativi. Abbiamo chiesto loro di classificare i 18 + 70 item della versione del questionario per i DS in quattro aree relative alle caratteristiche personali (Leadership, Socializzazione, Gestione e innovazione, 18 domande) e quattro aree relative all'azione del DS a scuola (Leadership educativa, Socializzazione, Gestione e Innovazione, 70 domande). In primo luogo, abbiamo inviato una lettera a ciascun giudice, in cui era esplicitata la richiesta di collaborazione, assieme a un foglio riportante il significato di ogni area, dichiarato in termini chiari ed espliciti, come nella Tab. 1. La lettera è stata seguita da un messaggio di posta elettronica contenente il collegamento alla versione online del questionario espressamente preparato per i giudici, a cui siamo molto grati per la collaborazione.

Per valutare l'accordo inter-rater tra i giudici abbiamo usato l'indice k di Fleiss seguendo le indicazioni di Hallgren (2012). Per tutti gli elementi relativi alla sezione delle caratteristiche personali di Dual Focus, i risultati hanno dato un accordo che può essere

considerato moderato (Altman, 1999). Il valore di Fleiss k tra i giudici era statisticamente significativo ( $k = .588$ ; IC al 95%, da .587 a .589;  $p = .0000$ ). Per ogni singola area, tra le quali "Gestione", "Innovazione", "Leadership" e "Socializzazione", i valori di k erano compresi tra .470 e .827.

Per la seconda sezione di Dual Focus, quella relativa all'azione del DS a scuola, inizialmente abbiamo trovato un accordo moderato (Altman, 1999) tra i rispondenti, ( $k = .458$ ; IC al 95%, da .455 a .456;  $p = .0000$ ). Per ogni singola area, inclusi "Gestione", "Innovazione", "Leadership educativa" e "Socializzazione", i valori di k erano compresi tra .386 e .554. Poiché gli intervistati hanno indicato 15 elementi come problematici, abbiamo scelto di rimuoverli. Con questo cambiamento le risposte hanno raggiunto un valore di accordo soddisfacente tra i giudici (Altman, 1999). I risultati sono statisticamente significativi ( $k = 0,568$ ; IC 95%, da 0,567 a 0,569  $p = 0,0000$ ). Il valore di k per ogni singola area, inclusi "Gestione", "Innovazione", "Leadership educativa" e "Socializzazione", è compreso tra .482 e .680. La Tab. 3 riprende i risultati in dettaglio.

Sulla base delle risposte dei giudici indicanti l'appartenenza dei singoli item alle quattro

aree, abbiamo eseguito alcuni test al fine di verificare l'affidabilità di questa attribuzione, prendendo in esame 55 item della sezione sull'azione del DS a scuola, su due aspetti (Azione e Importanza) utilizzando i dati forniti dai DS delle scuole della Lombardia e del Lazio (Italia). Abbiamo eseguito un'analisi simile per il questionario dell'insegnante (lo fa..., importanza...). In questo caso, il campione includeva insegnanti della scuola italiana Vittorio Montiglio di Santiago (Cile). Poiché la maggior parte degli elementi presenti nei questionari per il DS e per gli insegnanti è la stessa, abbiamo trovato questa somministrazione utile perché ci ha permesso di verificare la stabilità dello strumento in contesti culturalmente diversi. Il campione di DS italiani ( $n = 28$ ) ha dato per le diverse scale un valore alfa di Cronbach tra .564 e .832 (azione) e tra .647 e .827 (importanza). Le risposte del campione di insegnanti della scuola Montiglio ( $n = 122$ ) hanno dato un valore alfa di Cronbach tra .780 e .911 (azione) e tra .689 e .892 (importanza), i valori per il campione della scuola Montiglio vanno considerati come di riferimento in relazione al numero di soggetti che in questo secondo caso sono superiori a

100. Le due versioni hanno quindi mostrato una coerenza interna delle risposte sempre più che accettabile. Nella Tab. 4 è possibile vedere tutti i risultati in dettaglio.

Dai dati raccolti risulta che Dual Focus ha un discreto consenso tra i giudici, passando da .482 a .827 per la classificazione degli articoli nelle quattro aree proposte. Benché occorrerà evidentemente sottoporre lo strumento a gruppi di DS di maggiore consistenza non appena possibile, al fine di stabilirne in modo più fondato la validità, i risultati finora ottenuti sono piuttosto incoraggianti. Per quanto riguarda l'affidabilità, invece, l'intervallo dei valori è compreso tra .564 e .911. Anche se il valore minimo è piuttosto basso, i risultati per le prime tre aree sono abbastanza soddisfacenti. In effetti la scala relativa all'innovazione sembra avere alcuni problemi con il campione di DS italiani, mentre per quanto riguarda gli insegnanti della scuola italiana Montiglio i valori ottenuti sono più coerenti. Sarà possibile verificare durante le future somministrazioni del test se questo è un problema generato dalle particolarità dei DS italiani o dal numero modesto dei soggetti componenti il campione.

	Leadership educative	Socializzazione	Gestione	Innovazione
Caratteristiche personali	.565	.827	.470	.633
Azioni a scuola - 70 items	.554	.398	.386	.466
Azioni a scuola - 55 items	.680	.482	.483	.571

Tab. 3 - Risultati dal panel di giudici.

	Leadership educative	Socializzazione	Gestione	Innovazione
DS italiani- Azioni a scuola	.832	.790	.749	.564
DS italiani - Importanza	.827	.683	.706	.647
Scuola Montiglio - Azioni a scuola	.780	.886	.911	.864
Scuola Montiglio - Importanza	.689	.853	.892	.850

Tab. 4 - Risultati di DS italiani e della scuola italiana Montiglio di Santiago.

## 8. Sviluppo e uso del Dual Focus nel coaching

La possibilità di costruire interventi di sviluppo e autosviluppo con i dirigenti scolastici richiede che esistano dei valori di riferimento con i quali i dirigenti possano confrontarsi. L'utilizzo di uno strumento che permetta al dirigente di avere un riscontro rispetto ai suoi comportamenti dona la possibilità di raccogliere rapidamente i feedback in modo da poter avere consapevolezza anche di quanto normalmente non percepito (Ashby *et*

*al.*, 2002). Il fatto che questo strumento sia il risultato delle idee proposte da altri DS rende i risultati più facilmente accettabili (Lewin, 1972) e integrabili in un processo di sviluppo.

Dopo la compilazione da parte degli insegnanti e del DS quest'ultimo riceve un report che serve come base di discussione per orientare le successive attività di coaching. Nel report vengono indicate le differenze tra i diversi valori del DS ma anche tra quanto i docenti affermano essere necessario fare e quanto si percepisce venga effettivamente messo in atto (Fig. 3).

L'incrocio tra le risposte di DS e docenti

permette di vedere quanto le percezioni siano coerenti o differenti e questo permette di lavorare nella direzione di integrare il feedback da parte dei docenti nella percezione più generale che il DS ha della sua azione professionale. In Fig. 4 è riportato un esempio di grafico relativo a una delle dimensioni del questionario.

Fornire un report a base grafica permette di reificare le differenti percezioni e poterle usare come valore di riferimento e base della riflessione. Un'attività di coaching ha sempre la necessità di poter avere una base comune di riflessione che permetta di svolgere

un'attività riflessiva condivisa ma anche che possa permettere di stabilire obiettivi di cambiamento che abbiano un oggetto al quale fare riferimento.

La pandemia e il lockdown che ne è seguito hanno impedito una compiuta sperimentazione sul campo dello strumento, il report riportato sopra fa infatti riferimento a un numero contenuto di DS con i quali è stato possibile sperimentare. I prossimi passi previsti con il questionario Dual Focus riguarderanno il suo utilizzo in contesti di coaching e mentoring. Coerentemente con il nostro approccio non invasivo, offriamo le

Valutazione dell'azione e dell'importanza - risposte docenti

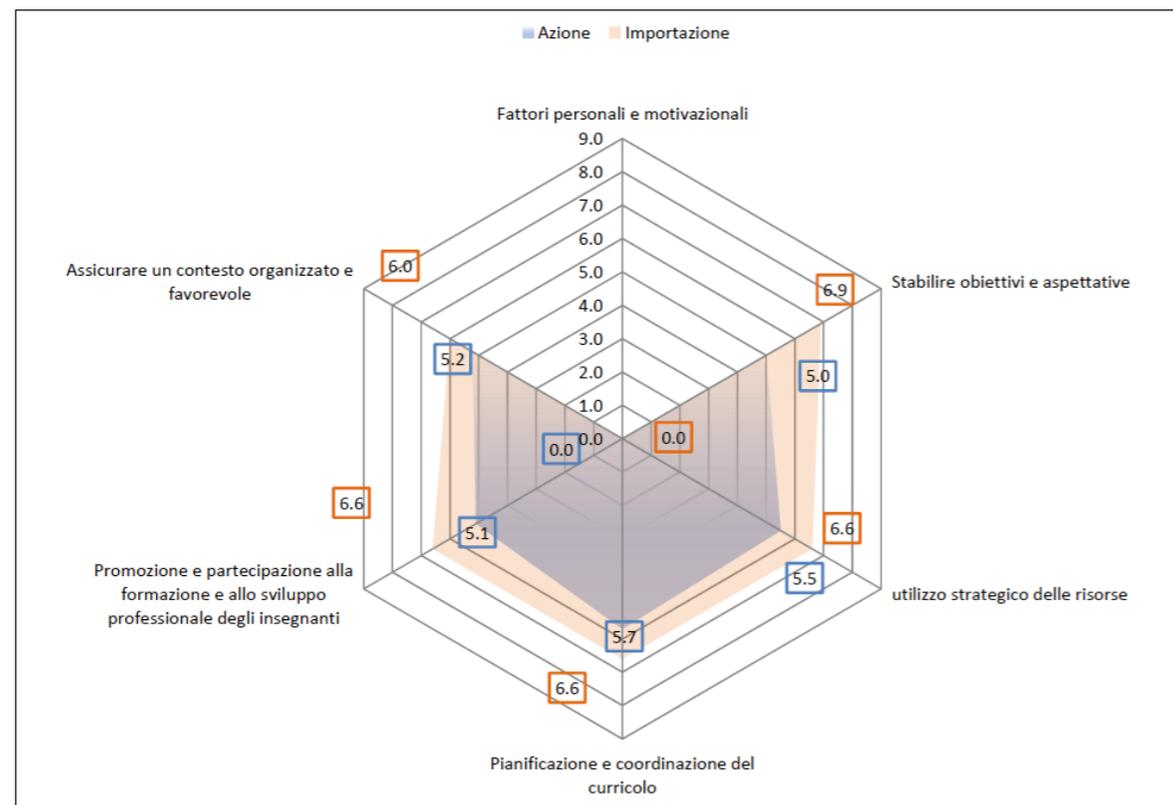


Fig. 3 - Esempio di grafico di report delle risposte dei docenti.

Valutazione dell'azione - confronto DS e docenti

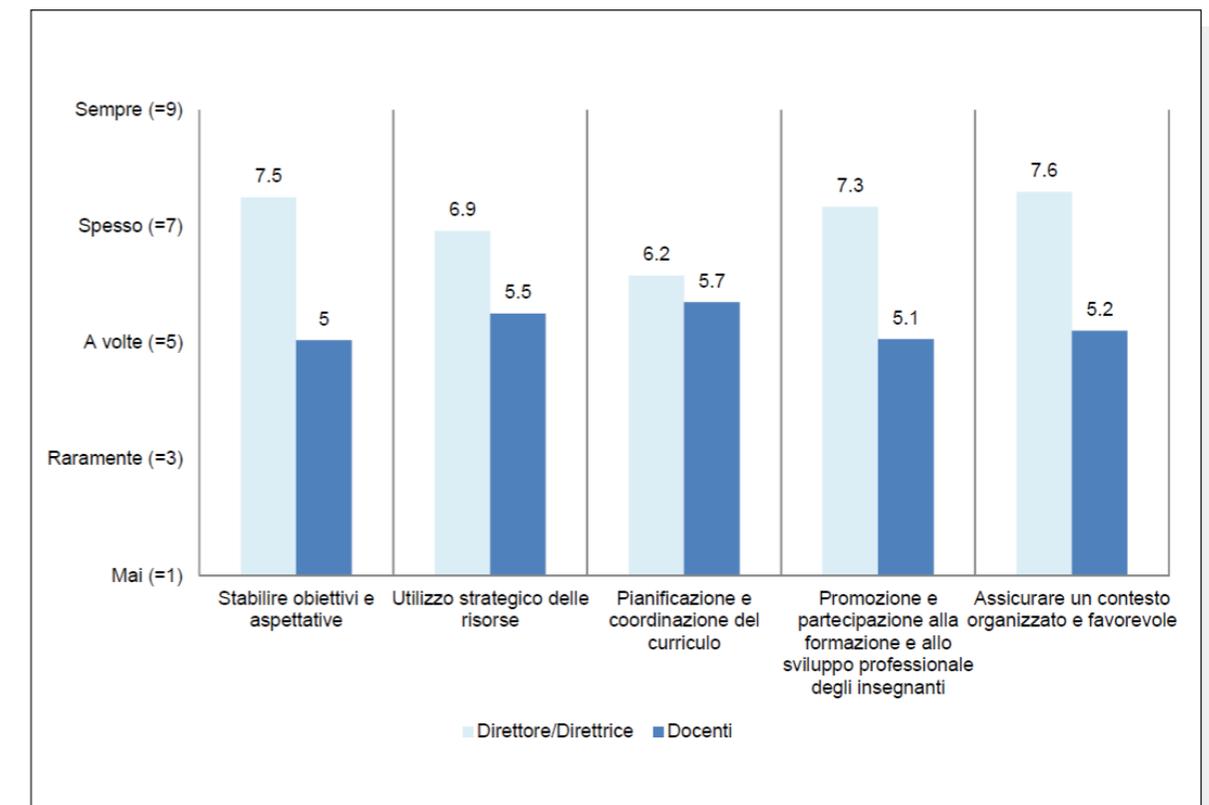


Fig. 4 - Confronto tra i valori del DS e i valori dei docenti.

seguenti scelte al gruppo di DS:

1. Non parteciperò
2. Risponderò al questionario solo per i DS, ma terrò i dati per me stesso
3. Risponderò al questionario per i DS e rifletterò sui risultati con un mentore
4. Presenterò il questionario anche agli insegnanti della mia scuola e rifletterò con un mentore
5. Presenterò il questionario anche agli insegnanti della mia scuola e rifletterò. Sono desideroso di condividere le informazioni all'interno di una comunità di apprendimento professionale a vari livelli possibili (personale, gruppo scelto di insegnanti, tutti gli insegnanti).

Malgrado l'attuale situazione contingente, che rende praticamente impossibili le sperimentazioni sul campo, la nostra prospettiva è comunque quella di riprendere le attività non appena le condizioni lo permetteranno. Intendiamo inoltre sviluppare ulteriormente lo strumento che consideriamo nel suo formato attuale definitivo. Al momento, stiamo usando le descrizioni di Tab. 2 come base per le scale secondarie, ma siamo consapevoli della necessità di una loro validazione, e questo sarà uno degli sviluppi di Dual Focus nei prossimi mesi.

## 9. Conclusioni

In questo articolo abbiamo descritto il processo seguito nello sviluppo del questionario Dual Focus per la valutazione formativa dei DS. Riteniamo che questo strumento soddisfi un bisogno nella scuola, poiché strumenti simili sono piuttosto rari e possono essere utili allo sviluppo della professionalità e delle capacità di leadership del DS. La sua duplice natura consente varie azioni: ad esempio, è possibile accompagnare il DS in una riflessione sulle differenze e/o somiglianze tra i suoi risultati della prima sezione, orientata alla personalità, e quelli presenti nella seconda parte del test, dove risulta il suo modo di agire all'interno della scuola. Oppure la sua autovalutazione può essere confrontata con il feedback degli insegnanti, cercando incongruenze e lavorando per migliorare la coerenza tra entrambi gli aspetti. Il fatto che nel processo di costruzione dello strumento siano stati coinvolti gli stessi DS è un punto chiave nella sua creazione. I vantaggi che abbiamo potuto individuare sono molteplici. Innanzitutto, questo processo ci ha permesso di includere nel questionario elementi di conoscenza situata. In secondo luogo, i DS sono più aperti verso qualcosa che sia stato sviluppato con la partecipazione dei loro colleghi. Ultimo ma non meno importante, è possibile confrontare quanto un DS fa (o gli piace fare) con l'importanza attribuita a queste azioni. Ciò che viene presentato in queste pagine è principalmente il processo di co-costruzione e validazione dello strumento. Allo stato attuale, i risultati ottenuti, anche tenendo conto delle limitazioni date dalla difficoltà

di ottenere campioni adeguati, confermano che Dual Focus ha dato esiti soddisfacenti e promettenti nel contesto di un processo di validazione che, a causa delle presenti condizioni legate alla pandemia da Covid 19, si è potuto sviluppare solo in modo parziale, ed è tuttora in corso. Siamo inoltre consapevoli del fatto che lo strumento è solo una parte di un quadro più ampio, che include i processi di coaching / mentoring sia per DS alle prime

esperienze, sia per dirigenti esperti, nonché, in prospettiva, lo sviluppo delle scuole come comunità di apprendimento professionale. Dual Focus può costituire un valido aiuto e un primo passo in questa direzione. Al di là dei potenziali utilizzi, si deve considerare come la sperimentazione sia stata ancora limitata e questo comporti una debolezza nelle analisi che possono essere condotte.

## Appendice

### Domande presenti nel questionario - versione DS

Ad ogni domanda al DS è chiesto di rispondere su due scale

#### Domande relative agli atteggiamenti

Mi piace...

Per nulla - Poco - Abbastanza - Molto - Moltissimo

È importante?

Per nulla - Poco - Abbastanza - Molto - Moltissimo

1. Mettermi in gioco in attività nuove
2. Assumere il ruolo di leader
3. Tenere conto di critiche e suggerimenti
4. Ascoltare in modo empatico gli altri
5. Mettere a proprio agio chi mi sta attorno
6. Riflettere sulle conseguenze delle decisioni da prendere
7. Farmi in quattro per gli altri
8. Pormi obiettivi abbastanza impegnativi ma raggiungibili
9. Far prevalere le mie opinioni e i miei punti di vista
10. Cogliere critiche costruttive sul mio operato
11. Prendere in mano le situazioni
12. Evitare il conflitto in tutti i modi
13. Ascoltare i feedback delle altre persone
14. Evitare situazioni che potrebbero condurre a problemi
15. Prendere decisioni
16. Vivere l'imprevisto come occasione per cambiare
17. Verificare gli esiti delle decisioni che prendo
18. Portare a termine con successo ciò che ho iniziato

#### Domande relative al modo di operare

Lo faccio ...

Per nulla - Poco - Abbastanza - Molto - Moltissimo

È importante?

Per nulla - Poco - Abbastanza - Molto - Moltissimo

1. Promuovo il rispetto reciproco nella scuola
2. Contribuisco a definire la missione attuale della scuola
3. Coinvolgo attivamente le famiglie in iniziative o progetti della scuola
4. Evito situazioni inconsuete
5. Mantengo rapporti proficui con gli uffici scolastici a livello territoriale e regionale
6. Stimolo gli insegnanti a differenziare il loro insegnamento in base alle caratteristiche degli allievi
7. Distribuisco compiti ed attività ai colleghi, lasciando loro la responsabilità di gestirli
8. Promuovo momenti di discussione con gli insegnanti su temi e problematiche di attualità in ambito educativo
9. Faccio in modo che la valutazione degli apprendimenti degli studenti sia svolta in modo accurato
10. Realizzo concretamente il mio progetto di sviluppo professionale
11. Cerco di portare a termine le innovazioni iniziate
12. Lascio un margine di flessibilità individuale a tutti i collaboratori (insegnanti, collaboratori amministrativi e scolastici) nell'implementazione delle novità
13. Agisco in modo che in questa scuola ogni allievo sia trattato con rispetto
14. Collaboro attivamente con agenzie formative esterne per la formazione continua degli insegnanti
15. Agisco per cambiare le situazioni
16. Mi impegno a far sì che le innovazioni che propongo tengano conto di quanto già si fa
17. Opero concretamente perché la scuola che dirigo sia una vera comunità educativa
18. Metto a disposizione dello staff le risorse (strutture, materiali) per incentivare iniziative volte al miglioramento scolastico
19. Pianifico e metto in atto iniziative tenendo conto delle condizioni dell'istituto
20. Quando propongo innovazioni, mi metto nei panni degli altri
21. Fornisco feedback ai miei insegnanti rispetto ai loro approcci didattici
22. Utilizzo le risorse a disposizione in modo efficace ed efficiente
23. Individuo procedure per il corretto uso di strutture e risorse, attrezzature e materiali
24. Verifico che la cultura della scuola tenga conto della prospettiva degli allievi
25. Mantengo un equilibrio tra la pianificazione di iniziative innovative (progetti, ecc.) e la pratica didattica corrente
26. Condivido con le famiglie i valori e gli obiettivi di fondo della scuola
27. Quando introduco innovazioni, cerco di evitare il conflitto in tutti i modi

28. Promuovo un ambiente d'apprendimento nel quale i docenti e gli altri operatori professionali conoscano gli allievi e si prendano cura di loro
29. Invito gli insegnanti a riflettere su come il loro modo di agire influenzi l'apprendimento degli allievi
30. Gli insegnanti si rivolgono a me per consigli e suggerimenti
31. In caso di problemi, prendo tempo e aspetto che le cose si risolvano autonomamente
32. Tengo conto dei risultati della ricerca educativa per progettare il miglioramento scolastico
33. Verifico che il tempo scolastico previsto per le varie attività sia utilizzato in modo efficiente
34. Utilizzo del tempo per pensare a iniziative volte al miglioramento della scuola
35. Coinvolgo gli altri in attività e progetti innovativi
36. Stimolo gli insegnanti ad adottare pratiche didattiche innovative
37. Mi adopero per far sì che la scuola sia ben organizzata
38. Sostengo e promuovo attivamente il miglioramento della pratica professionale dei miei insegnanti
39. Uso strategie efficienti per far rispettare le regole nella scuola
40. Pianifico e metto in atto iniziative tenendo conto delle condizioni dell'istituto
41. Mi adopero per reperire risorse aggiuntive per la scuola
42. Promuovo scambi con istituti scolastici che sperimentano progetti innovativi
43. Per innovare devo avere la situazione sotto controllo
44. Stimolo l'attivazione di gruppi di lavoro collaborativi fra insegnanti
45. Condivido con gli insegnanti la definizione degli obiettivi della scuola
46. Mi tengo aggiornato sugli aspetti giuridici relativi alla conduzione scolastica
47. Promuovo la collaborazione fra gli insegnanti
48. Promuovo un lavoro di rete fra i servizi che si occupano di allievi in difficoltà
49. Mi prendo il tempo necessario per ascoltare i miei insegnanti
50. Fornisco feedback ai miei insegnanti per orientarli al miglioramento
51. Tengo in debita considerazione ogni critica alle novità che propongo
52. Quando necessario, svolgo un ruolo di mediazione tra scuola e famiglia
53. Contribuisco in modo determinante a definire la visione della scuola per il futuro
54. Individuo responsabili per il corretto uso di strutture e risorse, attrezzature e materiali
55. Promuovo il miglioramento continuo della scuola che dirigo
56. Verifico in modo rigoroso gli esiti di iniziative innovative
57. Monitoro il raggiungimento degli obiettivi che la scuola si è data
58. Distribuisco equamente il carico di lavoro fra gli insegnanti, i collaboratori amministrativi e scolastici
59. Cerco di governare il cambiamento nella mia scuola in modo efficace
60. Sviluppo progetti per favorire una collaborazione tra l'istituto scolastico e la comunità
61. Presto attenzione a che gli obiettivi innovativi siano raggiungibili
62. Propongo iniziative volte a sviluppare un clima positivo fra il personale della scuola
63. Quando voglio introdurre cambiamenti nella scuola ne spiego gli obiettivi
64. Faccio in modo che l'istituto collabori regolarmente con altri istituti scolastici

## Bibliografia

- Alsbury, T., & Hackmann, D.** (2006). Learning from experience: Initial findings of a mentoring/induction program for novice principals and superintendents. *Planning and Changing*, 37, 169-189.
- Altman, D. G.** (1999). *Practical statistics for medical research* (reprint 1999). Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Ashby, F. G., Maddox, W. T., & Bohil, C. J.** (2002). Observational versus feedback training in rule-based and information-integration category learning. *Memory & Cognition* 30, 666-677  
<https://doi.org/10.3758/BF03196423>
- Avallone, F.** (1994). *Psicologia del lavoro: storia, modelli, applicazioni*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.
- Bandura, A.** (1994). Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection. In *Preventing AIDS* (pp. 25-59). Boston: Springer.
- Bennis, W.** (2009). *On becoming a leader*. New York: Basic Books.
- Bennis, W., & Nanus, B.** (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Betoret, F.** (2009). Self efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29 (1), 45-68.
- Biesta, G.** (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 33-46.
- Black, P., & Wiliam, D.** (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5.
- Bloom, B.** (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means: The 68th yearbook of the National Society for the Study of Education (part II)* (Vol. 68(2), pp. 26-50). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Burns, J.** (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Catano, N., & Stronge, J. H.** (2007). What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education*, 10 (4), 379-399.
- Clarke, M., & Drudy, S.** (2006). Teaching for diversity, social justice and global awareness. *European Journal of Teacher Education*, 29 (3), 371-386.
- Covey, S.** (2007). Developing Tomorrow's Transformational Leaders Today. *The Transformational Leadership Report*.
- Davies, B., Ellison, L., & Bowring-Carr, C.** (2005). *School leadership in the 21st century: Developing a strategic approach*. Abingdon: Psychology Press.
- Drath, W., & Palus, C.** (1994). *Making common sense: Leadership as meaning-making in a community of practice*. Center for Creative Leadership.
- Duke, D.** (1992). Concepts of Administrative Effectiveness and the Evaluation of School Administrators. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6 (2), 103-21.
- Eady, C., & Zepeda, S.** (2007). Evaluation, Supervision, and Staff Development under Mandated Reform. *The Rural Educator*, 28 (2).
- Ebmeier, H.** (1991). The development and field test of an instrument for client-based principal formative evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4 (3), 245-278.

- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. London: Sage.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New-York: McGraw-Hill.
- Fontana, D., & Fernandes, M. (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self assessment in Portuguese primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 64 (3), 407-417.
- Frederiksen, J. R., & White, B. J. (1997). *Reflective assessment of students' research within an inquiry-based middle school science curriculum*. Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Fullan, M. (2001). *Whole school reform: Problems and promises*. Chicago, IL: Chicago Community Trust.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Gaziel, H. (2008). Principals' Performance Assessment: Empirical Evidence from an Israeli Case Study. *Educational Management Administration & Leadership*, 36 (3), 337-351.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management & administration*, 28 (3), 317-338.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin press.
- Hallgren, K. A. (2012). Computing inter-rater reliability for observational data: an overview and tutorial. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 8 (1), 23.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61 (7), 8-13.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2012). *Sustainable leadership* (Vol. 6). S. Francisco: John Wiley & Sons.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1), 11-24.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of educational administration*, 46 (2), 172 – 188.
- Haynes, G., Wikely, F., & Wragg, E. C. (2002). *Teacher appraisal observed*. London: Routledge.
- Hemphill, J. K. (1959). Job descriptions for executives. *Harvard business review*, 37(5), 55–67.
- Hogan, R., & Kaiser, R. (2005). What we know about leadership. *Review of general psychology*, 9 (2), 169-180.
- Holt, S., & Marques, J. (2012). Empathy in leadership: Appropriate or misplaced? An empirical study on a topic that is asking for attention. *Journal of business ethics*, 105 (1), 95-105.
- Howard, B. B., & McColskey, W. H. (2001). Evaluating Experienced Teachers. *Educational Leadership*, 58 (5), 48-51.
- Huber, S. G., & Hiltmann, M. (2011). Competence Profile School Management (CPSM)—an inventory for the self-assessment of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23 (1), 65-88.
- Katz, D., & Kahn, R. (1978). *The social psychology of organizations* (Vol. 2, p. 528). New York: Wiley.
- Kirkpatrick, S., & Locke, E. (1995). Leadership: Do traits matter?. *Academy of Management Executive*, 5 (2), 48-60
- Kolb, D., Osland, J., & Rubin, I. (1991). *Organizational behavior: An experiential approach*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Kunkel, D., Wilcox, B., Cantor, J., Palmer, E., Linn, S., & Dowrick, P. (2004). *Report of the APA task force on advertising and children*. Washington, DC: American Psychological Association, 30, 60.
- Lashway, L. (2003). Distributed leadership. *Research Roundup*, 19 (4), n4.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School effectiveness and school improvement*, 1 (4), 249-280.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School effectiveness and school improvement*, 10 (4), 451-479.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17 (2), 201-227.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of educational research*, 79 (1), 464-490.
- Lewin, K. (1972). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, il Mulino.
- Marsh, I., & Scott, A. (1991). Staff appraisal: Lessons from United Kingdom industry? *The Vocational Aspect of Education*, 43 (2), 205-213.
- McClelland, D. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mintzberg, H. (1983). *La progettazione dell'organizzazione aziendale*. Bologna: Il Mulino.
- Moreno-Abril, O., Luna-del-Castillo, J., Fernández-Molina, C., Jurado, D., Gurpegui, M., Lardelli-Claret, P., & Gálvez-Vargas, R. (2007). Factors associated with psychiatric morbidity in Spanish schoolteachers. *Occupational medicine*, 57(3), 194-202.
- Motowidlo, S. (1992). *Leadership and leadership processes*. *Handbook of Industrial/Organisational Psychology*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Norberg, K. (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and teacher education*, 16 (4), 511-519.
- Ostinelli, G. (2019) *L@scuola1.0*. Bologna: Il Mulino.
- Ovando, M., & Harris, B. (1993). Teachers' perceptions of the post-observation conference: Implications for formative evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7 (4), 301-310.
- Parylo, O., Zepeda, S., & Bengtson, E. (2012). Principals' experiences of being evaluated: A phenomenological study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24 (3), 215-238.
- Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E., Murphy, J., Elliott, S. N., & May, H. (2010). Developing a psychometrically sound assessment of school leadership: The VAL-ED as a case study. *Educational Administration Quarterly*, 46 (2), 135-173.
- Rice, R. (1978). Psychometric properties of the esteem for least preferred coworker (LPC scale). *Academy of Management Review*, 3 (1), 106-118.
- Robbins, S. (2003). *Organizational Behavior: A Managerial and Organizational Perspective*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Robinson, V. M., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why, 41, 1-27. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Rogers, C. (1945). Counseling. *Review of educational research*, 15, 155–163.
- Rogers, C. (1946). Significant aspects of client-centered therapy. *American Psychologist*, 1, 415–422.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 5 (1), 77-84.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation* (AERA Monograph series on curriculum evaluation, No. 1). New York: Rand Mc Nally.
- Stoll, L., & Louis, K. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

- Stufflebeam, D.** (1988). *The Personnel Evaluation Standards: How To Assess Systems for Evaluating Educators*. Newbury Park: Sage Publications.
- Sugrue, C.** (2004). Revisiting teaching archetypes: identifying dominant shaping influences on student teacher's identities. *European Educational Research Journal*, 3 (3), 583-602.
- Thomas, A.** (1988). Does leadership make a difference to organizational performance?. *Administrative Science Quarterly*, 33 (3), 388-400.
- Townsend, T., & MacBeath, J. (Eds.)**. (2011). *International handbook of leadership for learning* (Vol. 25). Berlino: Springer Science & Business Media.
- Veroff, J.** (1957). Development and validation of a projective measure of power motivation. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54 (1), 1.
- William, D.** (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational assessment*, 11 (3-4), 283-289.
- Winter, D. G.** (1992). Power motivation revisited. In C. Smith (Ed.) *Handbook of Thematic Content Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yukl, G.** (1998). *The nature of leadership*. Upper Saddle River: Pearson Publishing.
- Yukl, G.** (2013). *Leadership in Organizations*, 9/e. Bengaluru: Pearson Education India.
- Zaleznik, A.** (1991), Leading and managing: understanding the difference, in M. Kets de Vries (Ed.), *Organizations of the Couch: Clinical Perspectives on Organizational Behavior and Change*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 97-119.

# RicercaAzione

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



RICERCHE

---

**ESPERIENZE E RIFLESSIONI**

RECENSIONI

**iprase**

## Adolescenti. Prendiamocene cura

### Spunti di riflessione dal seminario online “Crescere oggi - Dialoghi sui giovani al tempo della pandemia”

a cura di Ludowica Dal Lago e Paola Giori<sup>1</sup>

*Siamo pronti a promuovere la cittadinanza digitale e a proporre un'educazione all'insegna dell'Information Literacy? Possiamo imparare a utilizzare modalità e linguaggi propri della società informazionale segnata dal protagonismo e dalla pervasività del digitale, di cui siamo tutti cittadini, per dialogare con gli adolescenti, i nostri studenti, i nostri figli, per sintonizzarci con loro a partire da loro, dai loro mondi, dalle loro pratiche e strumenti di interazione e comunicazione? Siamo disponibili a parlare anche del loro dolore e della loro sofferenza? Vogliamo confrontarci sui temi del disagio di cui troppo spesso gli adulti non vogliono parlare, non riescono a parlare, e che invece fanno parte della vita degli adolescenti da sempre e che oggi, più che mai in questo tempo segnato dalla pandemia, vivono nella mente dei ragazzi? Siamo consapevoli di quanto significativo sia sostenere e attivare la rete tra pari nei processi di educazione dei giovani? Siamo pronti a tendere una mano alla loro inequivocabile e talvolta silenziosa richiesta di comunicazione e di aiuto?*

Facendo eco alle parole di Pier Cesare Rivoltella, Matteo Lancini e Stefano Alemanno, sono queste alcune delle questioni rilevanti proposte a educatori, insegnanti, genitori, volontari dei servizi per i giovani, che hanno partecipato all'incontro pubblico online **Crescere oggi - Dialoghi sui giovani al tempo della pandemia**<sup>2</sup> - incontro di riflessione e formazione dedicato ad affrontare problematiche giovanili con attenzione ai temi della cittadinanza digitale e del benessere dei giovani nel periodo della pandemia.

L'evento - ideato e proposto da *Progetto Psychachè - Sostegno al disagio giovanile* coordinato dalla psicologa e psicoterapeuta Giovanna Bronzini, promosso con il supporto finanziario della Fondazione Caritro e dei 9 Club Service di Rovereto, attuato con la partecipazione dell'Associazione AMA - Auto Mutuo Aiuto di Trento e con il patrocinio del Comune di Rovereto e della Comunità della Vallagarina<sup>3</sup> - si è svolto online in collaborazione con l'Istituto provincia-

1. Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE).

2. 23 marzo 2021 - Piattaforma E-learning IPRASE.

3. Progetto Psychachè - il dolore mentale - nato nel 2019 in rete con soggetti pubblici e privati, ha tra i propri partner sostenitori la Fondazione Caritro, i club service della città di Rovereto, costituiti per il perseguimento senza scopo di lucro di finalità civiche solidaristiche: i tre Lions club di Rovereto Rovereto Host, Rovereto Depero, Rovereto San Marco di Rovereto; i club Rotary di Rovereto, Inner Wheel Rovereto, Rotary Club Rovereto, Rotary Club Rovereto Vallagarina, Rotaract Rovereto-Riva del Garda; la Roundtable e Club 41 Italia e di utilità sociale. Il progetto opera con il patrocinio del Comune di Rovereto e della Vallagarina e con una partecipazione significativa dell'Associazione A.M.A. - Auto Mutuo Aiuto che gestisce il progetto Invito alla vita e la chat Tra di noi Youngle Trento.

le per la ricerca e la sperimentazione educativa della Provincia autonoma di Trento (IPRASE) nell'ambito delle iniziative dedicate all'area *Scuola - Salute e benessere*, ambito per il quale l'Istituto ha proposto numerose occasioni di approfondimento su diversificate tematiche del benessere e della relazione, in sinergia con il Dipartimento Istruzione e Cultura e con l'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari della Provincia autonoma di Trento.

Si è trattato, come ha sottolineato il Direttore di IPRASE Luciano Covi, di un'iniziativa pubblica su un tema così rilevante che anche l'Istituto ha voluto sostenere nell'ambito del sistema educativo provinciale, con particolare riferimento alla dimensione dello sviluppo professionale dei docenti. Nel piano straordinario di formazione per gli insegnanti della Provincia è prevista, infatti, un'apposita area di attenzione sugli aspetti psico-sociali e relazionali degli studenti. La capacità di fare rete e di mettere insieme soggetti del privato sociale con soggetti pubblici favorisce la possibilità di cooperare per creare confronto, per promuovere nuove opportunità e per proseguire a dialogare su questioni significative come quelle legate al benessere dei giovani e alla cittadinanza digitale.

Il tema è quindi di grandissima portata e in questo contesto è stato affrontato a partire dall'attenzione e dalla capacità di una comunità di leggere i segnali del disagio giovanile presenti in un territorio e dalla possibilità, per affrontarli, di coinvolgere nello stesso territorio i diversi attori dell'educazione, della scuola, dell'extra scuola, della famiglia. Questo dunque l'intento del progetto *Psychachè* (parola greca che significa *tormento mentale*), nato dalla consapevolezza delle difficoltà diffuse tra i giovani della comunità della città di Rovereto e della Vallagarina, in provincia di Trento. Un disagio che, come ha sottolineato Giovanna Bronzini, si esprime il più delle volte non a parole ma attraverso segnali del corpo e del comportamento e che in alcuni casi, anche a livello locale, è sfociato in atti di attacco al sé e di rinuncia alla vita. La comunità della Vallagarina è stata ed è testimone di questi fatti e i club service, che hanno nella loro mission il prendersi cura del bene comune, hanno voluto costruire un'iniziativa per cercare di dare voce non tanto ai fatti di cronaca ma al tema stesso, per provare a leggerlo nei suoi significati più profondi.

Ad accompagnare questa ricerca di prospettive di lettura, di spunti di riflessione e di suggerimenti operativi per comprendere e affrontare il fenomeno del disagio giovanile in questo tempo drammaticamente difficile, le voci autorevoli di Pier Cesare Rivoltella, Matteo Lancini e Stefano Alemanno. Un insight specialistico, raffinato e pragmatico dentro il fenomeno, che i tre relatori hanno saputo efficacemente intrecciare nel corso dell'incontro online, approcciando da prospettive diverse i temi del benessere dei giovani e della cittadinanza digitale.

Nel primo intervento, ***La cittadinanza digitale: cosa è, come promuoverla***, Pier Cesare Rivoltella, Professore ordinario di Education Technology presso l'Università Cattolica di Milano e Presidente e Direttore scientifico del CREMIT, ha descritto la realtà in trasformazione in cui siamo immersi: una «società cosiddetta informazionale, postmediale, del codice, tutte espressioni che alludono ad alcuni cambiamenti strutturali della scena della comunicazione quali la

mediatizzazione, l'ibridazione degli oggetti e delle nostre vite da parte dei media, il protagonismo sempre più marcato dei dati e delle piattaforme»<sup>4</sup>. Rivoltella ha poi compiuto una riflessione sul concetto di cittadinanza digitale come risultato di tali trasformazioni, ha descritto le due età della nostra ricezione sociale rispetto a tale concetto, passando quindi ad individuare le tre principali dimensioni della cittadinanza digitale: la dimensione critica, la dimensione etica e la dimensione estetica. Ha concluso infine il suo intervento con una riflessione su come si possa promuovere la cittadinanza digitale, unitamente alla proposta di alcune interessanti indicazioni operative.

***Il benessere dei giovani nel periodo della pandemia***, è stato il tema della seconda relazione, affrontato da Matteo Lancini, psicologo e psicoterapeuta, Presidente della Fondazione "Minotauro" di Milano. Lancini ha voluto fornire alcuni spunti di riflessione su questo grande argomento sottolineando l'importanza di considerare seriamente le implicazioni dell'emergenza pandemica per il futuro dei giovani. Dopo aver proposto una descrizione iniziale sul "funzionamento dei ragazzi" e sui principali aspetti che caratterizzano l'età adolescenziale oggi, ha tratteggiato alcuni elementi del disagio e delle difficoltà che gli adolescenti manifestano, con riferimento alle implicazioni nelle dinamiche della relazione con l'adulto. Un'attenzione particolare è stata posta al tema dell'assenza del digitale: la mancanza di accesso ad internet nell'esperienza di molti ragazzi è un fattore di criticità che contribuisce a generare situazioni di disuguaglianza. Da qui un richiamo al ruolo centrale che può svolgere la scuola per far sì che il digitale diventi una risorsa per tutti e sia centrale nei processi di apprendimento dei ragazzi, nell'ottica dell'innovazione dell'insegnamento. Anche la famiglia, secondo Lancini, deve prestare attenzione al mondo di internet, alle pratiche e ai linguaggi dei ragazzi, se vuole essere progressivamente significativa nell'accompagnare la crescita e l'educazione degli adolescenti. È fondamentale chiedersi «come stanno oggi i nostri ragazzi, ma soprattutto di quali genitori e docenti hanno davvero bisogno, e cosa dobbiamo fare per promuovere il loro benessere»<sup>5</sup>. Gli adulti, afferma Lancini, dovrebbero guardare collettivamente al futuro e aiutare i giovani a ricostruirlo.

Il terzo importante contributo, ***Ascolto dei giovani e counseling online***, è stato proposto da Stefano Alemanno, pedagogista e formatore, esperto di web communication e counseling online, che ha raccontato la sua esperienza di creatore di spazi e di ambienti nei quali non solo gli adulti ma soprattutto i pari, cioè i ragazzi adolescenti, possono condividere con i propri coetanei tutta una serie di esperienze di realtà, di mondi e di quotidianità. La progettualità descritta da Alemanno durante l'intervento, e di seguito sintetizzata, racconta di iniziative innovative e significative di counseling rivolto agli adolescenti. «Si chiama "Youngle" dalla somma delle parole inglesi Young (giovani) e Jungle (giungla), ed è un servizio pubblico di ascolto e counseling sui social media, rivolto ad adolescenti e gestito da altri adolescenti con il supporto di psicote-

4. Tratto dall'abstract di presentazione di Pier Cesare Rivoltella.

5. Tratto dall'abstract di presentazione di Matteo Lancini.

rapeuti, educatori ed esperti di comunicazione. Un network nazionale - attualmente presente in 12 regioni con 15 centri - con interventi innovativi che uniscono la peer education e le nuove tecnologie in un laboratorio virtuale per riflettere su come, con alcuni dei nostri comportamenti in rete, agiamo come un virus, allontanandoci gli uni dagli altri e facendoci del male a vicenda. [...] I peer educator di Youngle, una volta formati, sono online per rispondere alle chat sulla app, per aiutare i coetanei a scoprire le regole per stare in rete in maniera corretta e per ascoltarli su argomenti come la scuola, le relazioni, le emozioni, la solitudine, la depressione»<sup>6</sup>.

Tra i numerosi spunti di riflessioni e le piste di lavoro presentate intorno ai temi del benessere dei giovani e della cittadinanza digitale, è certamente significativa la sollecitazione rivolta alla scuola a ricercare modalità nuove e indicazioni di metodo per insegnare e promuovere la cittadinanza digitale nel quadro della nuova legge sull'insegnamento dell'educazione Civica<sup>7</sup>; legge che ha creato le condizioni per prevedere nel curriculum un'attenzione per il digitale, insieme ai temi dello sviluppo sostenibile e della Costituzione. In questa direzione Pier Cesare Rivoltella ha invitato innanzitutto a lavorare su alcuni fondamenti dell'Information Literacy: nella nostra società caratterizzata dal digitale è importante guidare i ragazzi a imparare a cercare i contenuti sul web, renderli consapevoli dell'importanza di vagliare criticamente le fonti e, in generale, educarli a interagire sulla rete senza conformarsi necessariamente all'opinione dei più. Promuovere la cittadinanza digitale implica favorire lo sviluppo della dimensione della responsabilità per saper stimare gli effetti delle proprie azioni: se fino a poco tempo fa eravamo tutti solo spettatori della comunicazione di massa, ci ricorda Rivoltella, oggi siamo anche autori di contenuti digitali e ciò comporta una responsabilizzazione costante del nostro agire, ponendo attenzione anche alla qualità e all'estetica necessarie per riconoscere e produrre contenuti digitali affidabili e gradevoli. Prendersi cura dei bisogni, dei dubbi e delle curiosità dei ragazzi sull'uso dei media digitali, assicurare loro l'accesso a internet, educare a un consumo vario, equilibrato e responsabile dei contenuti digitali stessi, anche a garanzia della possibilità di difendersi da soli dai potenziali fattori di rischio, sono compiti a cui non possiamo sottrarci.

Con riferimento ai grandi temi proposti nell'incontro, diventa allo stesso modo importante, come sottolineato da Matteo Lancini, sensibilizzare i genitori, gli educatori e gli adulti in generale a riconoscere che il disagio adolescenziale, sempre più manifestato attraverso attacchi al sé, nasconde anche la sofferenza e il dolore di cui i ragazzi vogliono parlare, hanno bisogno di parlare. I giovani chiedono di potersi confrontare con un adulto autorevole, disponibile al dialogo a partire da loro e dal loro mondo. Anche la scuola è chiamata a cercare nuove modalità per prendersi cura di questa richiesta di vicinanza e di comunicazione che altrimenti gli adolescenti vanno a cercare altrove, specialmente nel web. Impariamo quindi a offrire ai ragazzi l'ascolto che chiedono, sintonizzandoci ai loro linguaggi e alle loro pratiche di comunicazione quotidiana

6. Tratto dall'abstract di presentazione di Stefano Alemanno.

7. Con la Legge nazionale 92 dell'agosto 2019, dal corrente anno scolastico è stato introdotto l'insegnamento trasversale dell'Educazione civica (Tre gli assi attorno a cui ruoterà l'Educazione civica: lo studio della Costituzione, lo sviluppo sostenibile, la cittadinanza digitale), che in provincia di Trento, è anche insegnamento alla cittadinanza (Linee Guida).

sempre più centrate sul digitale.

Non solo la famiglia e la scuola, ma anche le reti territoriali, tramite il coinvolgimento di più attori nella logica dei patti di comunità, possono facilitare il dialogo e allineare i messaggi da dare ai giovani per sostenere i loro percorsi di crescita. Stefano Alemanno testimonia il valore di importanti progetti in atto come *Youngle - servizio pubblico di ascolto e counseling sui social media* che, attraverso l'attivazione della rete tra pari, crea luoghi in cui è possibile la comunicazione sulle esperienze della vita quotidiana e la condivisione, attraverso i messaggi e i prodotti dei ragazzi, di una serie di indicazioni positive e di aiuto. La peer education rappresenta infatti una risorsa straordinaria per attivare i minori tra loro, fuori e dentro la scuola; è una prospettiva di grande valenza per i percorsi di counseling e una strategia metodologico-didattica innovativa che favorisce processi di insegnamento/apprendimento efficaci, non centrati esclusivamente sulla trasmissione del sapere da parte del docente, ma piuttosto sull'elaborazione degli apprendimenti attraverso attività tra pari.

Questo breve contributo vuole rendere valore a un momento di confronto pubblico che ha offerto stimoli significativi e numerose sollecitazioni di riflessione intorno a tematiche rilevanti e attuali, in particolare per il mondo dell'educazione. Vogliamo concludere con le parole di Rivoltella che richiama a «un lavoro da fare nella direzione di un ripensamento dei linguaggi e delle pratiche a partire dall'onere di una conoscenza molto precisa dei mondi e delle culture dei più giovani».



## Sillabe globali per leggere e scrivere

Una nuova modalità per l'apprendimento delle competenze di lettura e scrittura

Carlo Matteo Callegaro<sup>1</sup>

È compito della scuola primaria avviare e sostenere lo sviluppo delle competenze di lettura e scrittura.

Durante il percorso scolastico i bambini imparano a leggere e scrivere ma, spesso, il modo in cui questo avviene non li rende capaci di un utilizzo sicuro e piacevole: resta una competenza scolastica, non diventa una passione. Purtroppo, frequentemente, l'acquisizione di queste competenze è anche accompagnata da sentimenti di noia, fatica e frustrazione.

L'apprendimento del linguaggio alfabetico va proposto ai bambini in modo ludico e favorendone l'autonomia, seguendo i propri ritmi e interessi. Non quindi per soddisfare aspettative o richieste di altri, ma per rispondere a propri bisogni e desideri, all'interno di relazioni e situazioni significative cariche di affettività (Montessori, 2000).

Solo così i bambini potranno innamorarsi della lettura e della scrittura e procedere nel loro percorso di crescita in serenità.

Il problema quindi è il modo con cui i bambini e le bambine vengono avviati alla lettura e alla scrittura. Quali sono le condizioni per realizzare un percorso per far appassionare a queste



<sup>1</sup>. Pedagogista e Pedagogista Clinico, docente a contratto presso l'Università degli Studi di Verona. Esperto in tematiche legate all'apprendimento. Formatore progetto SIGLO.

fondamentali attività?

*Anzitutto, costruire comunità.* Nella scuola costruire relazioni che siano occasioni di crescita per i bambini è gratificante, ma certamente anche esigente per la responsabilità e l'impegno che richiede. La capacità di caratterizzare in modo educativo le relazioni non può essere data per scontata, va sostenuta e alimentata.

*Incoraggiare, altra parola guida.* Serve pazienza per aspettare il passo del bambino e fiducia nelle sue possibilità per accompagnarlo senza sostituirsi a lui o comunicargli insoddisfazione per quanto fa.

*Favorire esperienze di successo.* I bambini non amano le cose facili, si divertono affrontando sfide, ma non vogliono fallire. Si cresce attraverso esperienze di successo, la cui riuscita genera gratificazione.

*Rendere autonomi e protagonisti i bambini.* Riconoscere al bambino autonomia significa promuovere la motivazione intrinseca.

*Soprattutto creare occasioni per l'apprendimento.* Il ruolo dell'insegnante non è quello di insegnare al bambino a leggere e scrivere, ma di creare le condizioni perché egli possa arrivare da sé a scoprire le intuizioni necessarie per impadronirsi del sistema del linguaggio alfabetico.

*Predisporre contesti piacevoli e accoglienti.* È un aspetto fondamentale per aiutare ognuno a maturare i comportamenti adeguati per poter interagire con gli altri.

*Infine giocare per apprendere.* Per i bambini giocare è una cosa seria, è il loro modo di apprendere insieme agli altri. Nel gioco esplorano la realtà, sia fisica che relazionale, si mettono alla prova, imparano ad autoregolare i propri comportamenti, ciò che sperimentano lo fanno proprio.

Il Metodo SI.GLO., ideato dal maestro Giovanni Meneghello e successivamente sviluppato e affinato dal prof. Claudio Girelli, docente di Pedagogia presso l'Università di Verona, racchiude un po' tutte queste attenzioni e propone le condizioni affinché l'apprendimento del linguaggio alfabetico possa avvenire nel modo il più possibile naturale e in autonomia, seguendo i propri ritmi e modalità di apprendimento<sup>2</sup>.

L'originalità di questa proposta sta nel creare una continuità tra il linguaggio parlato e quello alfabetico utilizzando la *Sillaba GLObale*. Infatti parliamo per sillabe, ma scriviamo per lettere. La continuità è quindi possibile solo se l'approccio al linguaggio alfabetico avviene a livello di sillaba, percepita come un tutto unitario e non come frutto di sintesi di singole lettere.

Grazie a questo metodo si rendono i bambini e le bambine protagonisti del loro processo di apprendimento.

Il ruolo dell'insegnante, che applica il metodo SIGLO, non è semplicemente quello d'insegnare al bambino a leggere e scrivere, ma di creare le condizioni perché egli possa arrivare da sé a scoprire le intuizioni necessarie per impadronirsi del sistema del linguaggio alfabetico.

L'IPRASE ha attivato alcune iniziative formative per avvicinare i docenti della scuola primaria

(ma anche della scuola dell'infanzia, al fine di sostenere l'alfabetizzazione emergente) a questa modalità di lavoro, con l'obiettivo di proporre nell'anno scolastico 2021/22 un percorso di accompagnamento formativo esperienziale e di ricerca tramite il quale, chi lo vorrà, potrà sperimentare con la propria classe, sotto la guida degli esperti, l'applicazione di questo approccio e ricevere dei feedback mirati sulle esperienze che verranno realizzate.

#### **Per approfondire:**

Meneghello, G., Girelli, C. (2016), *Le parole sono un gioco. scoprire il piacere di leggere e scrivere in famiglia*, La Scuola: Brescia.

Meneghello, G., Girelli, C. (2016), *Giocare con le parole. Sostenere l'alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia*, La Scuola: Brescia.

Meneghello, G., Girelli, C. (2016), *Sillabe globali per leggere e scrivere. Promuovere la letto-scrittura nella scuola primaria*, La Scuola: Brescia.

2. Si veda il sito <https://www.progettosiglo.it/>

## L'approccio della Logogenia per la comprensione del testo narrativo

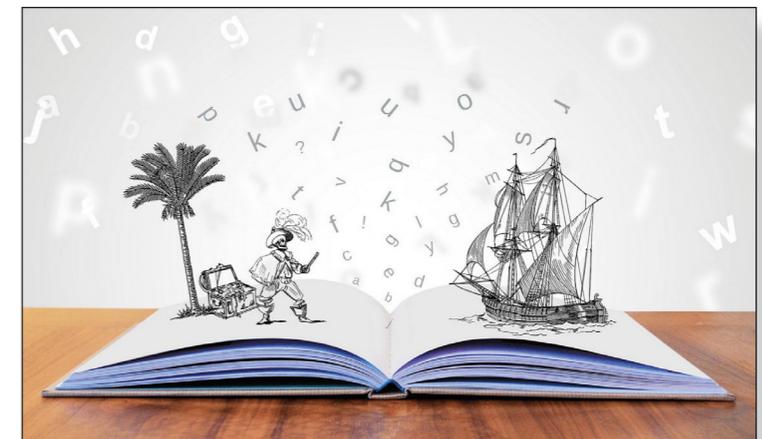
Una modalità di lavoro utile per tutta la classe

Debora Musola<sup>1</sup>

Quello della comprensione del testo negli anni della Scuola Primaria è un tema ampiamente dibattuto, che sottende almeno due quesiti: quali sono i nodi di complessità del testo narrativo e in che modo si può sostenere la capacità di comprensione degli alunni?

Una recente proposta proviene dalla Logogenia, un metodo elaborato nell'ambito della linguistica generativa da Bruna Radelli, docente dell'INAH di Città del Messico, e introdotto in Italia alla fine degli anni '90<sup>2</sup>. Obiettivo della Logogenia è offrire un input selezionato e compatto costituito da informazioni grammaticali, in modo da compensare la carenza di esposizione alla lingua parlata che subisce il bambino con sordità profonda preverbale<sup>3</sup>.

Nell'attività di comprensione del testo con gli allievi sordi il logogenista incontra tre ordini di difficoltà. Il limite della conoscenza del lessico dell'italiano è l'ostacolo più frequente, ma anche più facilmente rimovibile, attraverso un apposito lavoro di arricchimento lessicale<sup>4</sup>; la seconda difficoltà riguarda la capacità di fare inferenze e di applicare la propria conoscenza enciclopedica al contesto del racconto; lo scoglio maggiore si osserva infine nell'accesso alle informazioni grammaticali, intese come «le informazioni veicolate non dal lessico ma dagli elementi funzionali e dalla struttura sintattica della frase» (Radelli, 2002).



1. PhD, logogenista. Svolge attività di formazione, applicazione della Logogenia e ricerca sui temi dell'acquisizione dell'italiano in caso di sordità.  
2. Le prime esperienze di applicazione del metodo sono testimoniate in Radelli (1998), che contiene la trascrizione integrale del lavoro realizzato con alcuni studenti sordi dell'ISIS Magarotto di Padova. Una recente descrizione del metodo è in Musola (2018). Recentemente l'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE) ha proposto un corso online asincrono sulla acquisizione dell'italiano in caso di sordità secondo l'approccio della Logogenia (<https://www.iprase.tn.it/formazione/dettaglio-iniziativa?corsoid=21315>).  
3. L'inaccessibilità uditiva dell'input viene aggirata con l'utilizzo della lingua scritta. La vista è infatti un organo di senso equivalente all'udito rispetto alla trasmissione dell'informazione linguistica, come conferma l'esistenza delle lingue dei segni. L'input va inteso come informazione linguistica amodale, ossia indipendente dal mezzo fisico (visivo o uditivo) attraverso il quale viene veicolato.  
4. Cfr. Franchi, Musola (2012).

Un recente percorso di formazione-ricerca proposto dall'Università di Verona e realizzato da un gruppo di 20 docenti di Scuola Primaria conferma che la comprensione del testo è un'area di lavoro complessa e faticosa per molti studenti, anche non sordi. La tabella a seguito riportata mostra il livello di soddisfazione di 17 docenti rispetto alle abilità maturate dal gruppo classe sul compito di comprensione del testo:

Per nulla	Poco	Molto
11,5%	77%	11,5%

La seguente tabella illustra le aree su cui, secondo la percezione dei docenti, si concentrano le maggiori difficoltà dei loro allievi.

Concentrazione	41%
inferenze	35%
Conoscenze lessicali	29%
Comprensione domande	17%
Comprensione pronomi	17%
Reperimento informazioni	17%

Nell'ambito della Logogenia è stato elaborato un approccio al lavoro sul testo che necessariamente tiene conto della tipologia di utente: l'alunno infatti potrebbe non comprendere sia il testo sia la spiegazione sul testo, poiché anche questa è veicolata mediante frasi<sup>5</sup>. Per evitare dunque questo circolo vizioso e nel contempo guidare l'alunno nell'attività, il logogenista utilizza le domande, intese sia come strumento standard di verifica della comprensione sia come strumento di guida della comprensione.

Le domande sì/no offrono il vantaggio di convogliare l'attenzione dell'alunno precisamente verso il luogo del testo che contiene l'informazione persa o fraintesa. La sostituzione di informazioni vere con informazioni false (es. *Cappuccetto Rosso va dalla zia?*) orienta la comprensione dell'alunno nella giusta direzione, evita l'intervento dell'adulto e sostiene la sua percezione di efficacia nello svolgimento del lavoro.

Le domande a costituenti (es. *Dove va Cappuccetto Rosso? Cosa porta alla nonna?*) verificano, in maniera tradizionale, l'accesso alle informazioni del testo. Se il testo esprime queste informazioni mediante elementi e strutture grammaticali (es. pronomi personali, soggetto sottinteso, ...) queste domande permettono di acuire l'attenzione del lettore su tali elementi, ottenendo una comprensione precisa e consapevole.

La drammatizzazione di un'informazione implicita e il coinvolgimento attivo degli alunni nella

messa in scena guidata dal docente aiutano i bambini a percepire le informazioni implicite al racconto, che spesso rappresentano gli stati d'animo o le intenzioni dei personaggi della storia. Calandosi nei panni dei personaggi, indossando le loro emozioni e intenti, i bambini entrano nella storia, diventano parte di essa, ne comprendendo le sfumature e riconoscono i diversi punti di vista, a seconda del ruolo che ogni personaggio riveste nel racconto.

L'IPRASE ha attivato alcune iniziative formative per avvicinare i docenti di Scuola Primaria a questa modalità di lavoro, con l'obiettivo di proporre nell'anno scolastico 2021/22 un percorso di accompagnamento formativo esperienziale e di ricerca tramite il quale ogni docente potrà realizzare con la propria classe un laboratorio di comprensione del testo secondo l'approccio logogenico.

### Per approfondire:

Radelli, B. (2002) "Una nueva aplicación de la lingüística: la logogenia". En Memorias del VI Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste. Eds. Zarina Estrada Fernández y Rosa María Ortiz Ciscomani. Hermosillo: Universidad de Sonora, t.3, pp. 189-213.

Radelli, B. (1998), *Nicola vuole le virgole*, Bologna: Decibel Zanichelli.

Franchi E. e Musola D. (2012), *Percorsi di Logogenia 1/ Strumenti per l'arricchimento del lessico con il bambino sordo*, Venezia: Cafoscarina.

Franchi E. e Musola D. (2015), *Percorsi di Logogenia 2/ Strumenti per guidare la comprensione del testo*. Venezia: Cafoscarina.

Musola, D. (2018), "La Logogenia" in Rinaldi, Tomasuolo, Resca (a cura di) *La sordità infantile. Nuove prospettive di intervento*, Trento: Erickson.

Musola, D., Franchi, E. (2019) "Proposte della Logogenia per stimolare l'autonomia dell'alunno sordo nella comprensione del testo scritto" in *La Linguistica moderna nella pratica didattica: dalla riflessione alle competenze*, Cleup: Padova.

5. Cfr. Franchi, Musola (2015).



# Ri-pensare la formazione del pensiero matematico

## Il metodo ABN per l'insegnamento della matematica

Carlos Pérez<sup>1</sup>  
Ivonne González<sup>2</sup>  
Guido Benvenuto<sup>3</sup>

La formazione del pensiero matematico del bambino non inizia certamente a scuola. All'infanzia, con la matematica in azione, nella primaria e ancor dopo, fino a quando diventa adulto, questa formazione sarà il frutto di "molta matematica". Ma come si spiegano i cattivi risultati nelle prove nazionali e internazionali di matematica, e, soprattutto, quella difficoltà e atteggiamento preoccupato che molti studenti, e adulti nel tempo, mostrano nei confronti del calcolo e della matematica in generale?

La matematica, ammettiamolo, è una preoccupazione internazionale. La maggior parte dei curricula dei Paesi, se non tutti, danno grande importanza a questa disciplina, riconoscendola come uno dei principali agenti di mobilità sociale. A titolo d'esempio, l'evidenza scientifica ha dimostrato in modo abbastanza definitivo che, per analizzare il divario tra la percezione e la realtà su questioni politiche, sociali, socioeconomiche, culturali, così come salariali o demografiche, la mancanza di ragionamento logico-matematico ha un'alta incidenza, insieme ad altri fattori come la concentrazione dei media, il pregiudizio e l'accesso a Internet.

La formazione del pensiero matematico, della competenza matematica, come necessità nazionale viene tradotta e implementata attraverso i curricula scolastici, che diventano una "road map" da seguire per formare i futuri cittadini. Coloro che devono svolgere questa nobile, intensa e impegnativa missione di educare i bambini e gli adolescenti sono gli insegnanti.

Tuttavia, per questa missione non ci sono ricette magiche da dare agli insegnanti. Se fosse così, non esisterebbero i gap permanenti che si rivelano, per esempio, nei test PISA. Al massimo, forse ci sarebbero consigli, suggerimenti, orientamenti pedagogici, didattici, disciplinari, insieme di buone pratiche da sperimentare. Ma a prescindere da questo, qualsiasi metodologia che un

1. Instituto de Ciencias Sociales, Universidad de O'Higgins, Chile.

2. Centro Interdisciplinario de Innovación Educativa (CIED), Facultad de Educación, Universidad Santo Tomas, Chile.

3. Sapienza Università di Roma, Facoltà di Medicina e Psicologia, Italia.

insegnante voglia usare richiederà uno sforzo costante, perseveranza, dedizione ed entusiasmo.

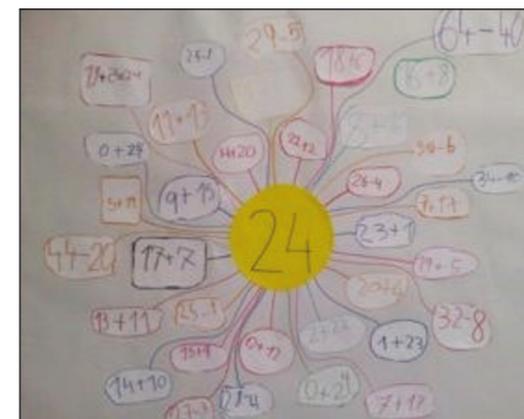
Le domande dei bambini che apprendono e le risposte dei maestri ci indicano una strada necessaria da percorrere nella grande sfida dell'insegnamento della matematica. Pensiamo alle seguenti domande: Perché non si può dividere per zero? Perché il numero 1 non può essere primo? Lo zero è pari o dispari? Perché è valida la regola "meno per meno dà più"?

Per l'attuale livello di sviluppo della matematica come scienza, tutte queste domande hanno una risposta chiara e convincente. Ma nell'educazione matematica queste domande costituiscono sfide enormi perché, per alcune di esse, le risposte possono essere tentate di essere elaborate e trasmesse da un livello di conoscenza superiore, adulto, dimenticando che dobbiamo essere capaci di consegnarle a persone con un livello di formazione e sviluppo che non è il nostro. Questo è molto importante da capire, perché i bambini, e gli insegnanti, continueranno a costruire il loro background matematico con le risposte che possiamo dare loro a queste e altre domande in futuro.

È in questo paradigma di matematica scolastica pertinente che emerge, come una nuova opportunità, il cosiddetto Metodo ABN (*Abierto Basado en Números*)<sup>4</sup>. Si tratta di una proposta metodologica, con una propria didattica, che ha suscitato interesse nella comunità di insegnanti a livello internazionale. La sua diffusione è partita dall'adozione nel curriculum nazionale spagnolo per interessare molti Paesi dell'America latina. Il Metodo si basa sull'apprendimento significativo del sistema di numerazione decimale e sul dominio completo delle operazioni e delle loro proprietà, che vengono apprese e assimilate contestualmente dai bambini fin dalle prime fasi dell'insegnamento<sup>5</sup>.

Nelle immagini seguenti si evidenziano le caratteristiche proprie del metodo, che propone; a) la scomposizione nel calcolo per semplificare le procedure e rappresentare graficamente i diversi passaggi; b) la natura di attività di gruppo, per sostenere attraverso la collaborazione la soluzione nei diversi passaggi; c) la dimensione linguistica, richiesta per descrivere e riflettere sui diversi passaggi e successivamente per inventare una storia che rimandi a un contesto autentico per ambientare il calcolo richiesto.

Il metodo ABN propone un modo di lavorare con le operazioni aritmetiche per mezzo di rappresentazioni che mantengono fedelmente l'attività manipolativa delle azioni associate alle operazioni aritmetiche. Questo si ottiene attraverso una transizione intenzionale dalle fasi concrete, pittoriche e astratte attraverso l'uso e l'esercizio di quantificatori, collezioni ed equivalenze, disposizione di oggetti, creazione, riconoscimento e ordinamento di modelli fisici e pittorici di aspetto diverso, lavoro con distribuzioni, con ordinamento e confronto di insiemi, uso di strategie di subitizzazione e stima, una costruzione graduale della decina e della linea dei nu-



meri, così come la costruzione della tabella dei 100, per raggiungere una padronanza fluente e cosciente della composizione e scomposizione dei numeri e il lavoro di calcolo mentale, con cui si stabiliscono i cosiddetti "Algoritmi ABN" per l'addizione, la sottrazione, la moltiplicazione e la divisione. Gli algoritmi, nel rappresentare fedelmente i processi manipolativi in base ai quali sono state stabilite le sequenze di apprendimento, contribuiscono alla comprensione di alcuni concetti matematici di base, come seriazioni, modelli, forme, confronti, stime, verifiche, ecc.<sup>6</sup>.

Il metodo ABN utilizza quindi i numeri e i calcoli per sviluppare precisione nelle procedure, velocità di confronto, metalinguaggio, lavoro di gruppo. Esso riesce in tal modo a stabilire una proposta pedagogica e didattica completa e documentata, sia dal punto di vista dei suoi fon-

4. Martínez-Montero, J., & Sánchez, C. (2013). *Resolución de Problemas y Método ABN*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.  
Martínez-Montero, J. (2018). El cálculo ABN. Un enfoque diferente para el aprendizaje del cálculo y las matemáticas. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (376), 52-59. <https://doi.org/10.14422/pym.i376.y2018.008>  
5. Sitografia di riferimento: Blog del creatore del metodo, Jaime Martínez Montero: <http://algoritmosabn.blogspot.com>; Blog delle maestre Lucía y Maite <https://elblogdelamaestraLucia.blogspot.com/>; Facebook del Gruppo ABN (pubblico) <https://www.facebook.com/groups/GRUPOCALCULOABN/> Pagina delle risorse didattiche, Actiludis <http://www.actiludis.com>; SOS Profesores <https://sosprofes.es/>

6. Levitin, A. (2015). *Introduction to the Design & Analysis of Algorithms*. Boston, CA: Addison-Wesley.

damenti pedagogici e didattici, sia della sua articolazione curricolare dalle fasi iniziali fino alla fine della scuola primaria. Il metodo ABN dà all'aritmetica una profondità che permette una transizione graduale all'algebra<sup>7</sup>.

Il metodo ABN sorprende per diversi aspetti rispetto ad altre metodologie, a partire dalla convinzione e dall'intenzione di ampliare l'orizzonte numerico convenzionale o curricolare fin dalle prime età, intendendo i riferimenti curricolari come livelli minimi di realizzazione, ma consapevoli che, attraverso un adeguato lavoro matematico, è possibile valorizzare il senso numerico coerente che permette ai bambini di 3 anni di contare fino a 10, di 4 anni fino a 30 e di 5 anni fino a 100. Questi risultati non sono frutto del caso, poiché molte recenti ricerche nel campo delle neuroscienze confermano che gli esseri umani nascono con una certa capacità matematica intrinseca, inoltre non dimenticano le conoscenze matematiche informali acquisite nel tempo, anche al di fuori della scuola<sup>8</sup>.

Un altro aspetto rivelatore di questa metodologia è il grado di motivazione e impegno osservato negli insegnanti, che condividono apertamente video delle loro classi, disegni dei loro materiali, consigli, suggerimenti e buone pratiche.

Esiste un fatto innegabile che dovrebbe essere alla base dell'interesse formativo di qualsiasi metodologia: la matematica fa ragionare. Ragionare è ciò che faremo per tutta la vita, consciamente o inconsciamente. Ciò non significa necessariamente che saremo infallibili, o che avremo un successo duraturo, o che le cose andranno come vogliamo, ma ragionare ci aiuta a sviluppare un grado di intelligenza che ci permetterà di analizzare e interiorizzare le ragioni per cui le cose a volte possono andare bene e a volte no. Il ragionamento a cui la matematica contribuisce sostiene la nostra capacità critica. Il metodo ABN tenta di offrire un'opzione responsabile per affrontare la sfida dell'educazione matematica nel nostro tempo, cercando di incorporare nella sua proposta didattica l'imparare a pensare matematicamente coniugato con il divertimento, la bellezza, l'utilità.

È certo che tutto ciò può sembrare incredibile, e può anche sorgere, con buona ragione, un certo grado di incredulità da parte di coloro che non conoscono o non hanno messo in pratica il metodo. A questo proposito, è necessario specificare due elementi fondamentali: in prima istanza, l'adozione del metodo ABN, come ogni nuova metodologia che si voglia padroneggiare, non è esente da sforzi da parte di chi decide di adottarla. Ma non è questa la missione di un insegnante? Essere in revisione permanente delle metodologie che possono aiutarlo a migliorare la qualità dell'apprendimento dei suoi studenti? Il secondo elemento è che, a differenza di altre metodologie, il Metodo ABN è stato oggetto di rigorosi studi scientifici sulla sua efficacia.

Ad oggi, sono stati pubblicati molti risultati in riviste scientifiche che mostrano questa effi-

cacia, misurata sia negli studenti che negli insegnanti<sup>9</sup>. Ad esempio, è stato rivelato che la metodologia ABN sviluppa in modo migliore i livelli di competenza matematica precoce rispetto ad altri gruppi che seguono la metodologia tradizionale. Inoltre, ci sono differenze significative a favore dei gruppi che seguono la metodologia ABN rispetto alle competenze numeriche di stima e conoscenza generale dei numeri, o nello sviluppo di schemi di ragionamento formale e informale in 9 delle 10 dimensioni valutate dal test TEMA-3<sup>10</sup>. D'altra parte, il metodo ABN migliora anche la percezione nei confronti della matematica degli insegnanti che si avvicinano per la prima volta alla metodologia, passando da una visione basata sulla formalità e la rigidità nelle aspettative di realizzazione, verso una maggiore apertura<sup>11</sup>.

In sintesi, crediamo che si stiano sviluppando importanti evidenze scientifiche, e in costante aumento, per poter affermare con convinzione che il Metodo ABN costituisce un'opzione che contribuisce efficacemente al miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento della matematica scolastica. Questa affermazione non scredita altre metodologie che possono esistere o essere di uso comune per gli insegnanti o le scuole; al contrario, sfida ad offrire, come ABN, un corpo di prove scientifiche che trascende l'opinione di gruppi di praticanti, poiché, dal punto di vista della prospettiva educativa, siamo tutti motivati dallo stesso desiderio di promuovere il successo degli studenti e contribuire allo sviluppo delle loro competenze. Il metodo ABN ha acquisito una rilevanza internazionale e, evidentemente, non è esente da opinioni sia favorevoli che sfavorevoli, da diverse prospettive (pedagogiche, didattiche, disciplinari, politiche, sociali,...). L'evidenza scientifica dovrebbe essere sempre la migliore garanzia della serietà e efficacia di un metodo, in queste discussioni.

Un gruppo di ricercatori dell'Università La Sapienza sta iniziando a diffondere e studiare l'effetto dell'implementazione di questa metodologia nella realtà scolastica italiana, e ad offrire, nella propria lingua, materiale vario che permetta il suo studio, l'implementazione in classe e la possibile valutazione dell'efficacia<sup>12</sup>. Speriamo che in breve tempo anche le esperienze locali mostrino quelle caratteristiche che sono alla base dell'entusiasmo che questa metodologia ha generato nelle comunità educative di altri Paesi.

9. Bracho-López, R., Gallego-Espejo, M. D. C., Adamuz-Povedano, N., & Jiménez-Fanjul, N. (2014). Impacto escolar de la metodología basada en algoritmos ABN en niños y niñas de primer ciclo de Educación Primaria. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 39, 97-109.

Aragón, E., Canto, M., Marchena, E., Navarro, J. I., & Aguilar, M. (2017a). Perfil cognitivo asociado al aprendizaje matemático con el método algoritmo abierto basado en números. *Revista de Psicodidáctica*, 22 (1), 54-59. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.16396>

Aragón, E., Delgado, C., & Marchena, E. (2017b). Diferencias de aprendizaje matemático entre los métodos de enseñanza ABN y CBC. *Psychology, Society & Education*, 9 (1), 61-70. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i1.462>

Cerda, G., Aragón, E., Pérez, C., Navarro, J.I., & Aguilar, M. (2018) The Open Algorithm Based on Numbers (ABN) Method: An Effective Instructional Approach to Domain-Specific Precursors of Arithmetic Development. *Frontiers in Psychology*, 9:1811. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01811>

10. Test of Early Mathematics Ability-Third Edition, Herbert P. Ginsburg, Arthur J. Baroody (<https://www.proedinc.com/Products/10880/tema3-test-of-early-mathematics-ability-third-edition.aspx>)

11. Pérez, C., González, I., Cerda, G., & Benvenuto, G. (2018). El Método ABN como articulador efectivo de aprendizajes matemáticos en la infancia: experiencias en profesores y profesoras de ciclo inicial en Chile. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 17, pp.75-96.

12. González, I., & Benvenuto, G. (2017). Evaluación de la matemática temprana mediante la primera validación italiana del Early Numeracy Test-Revised (ENT-R). *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 1 (15), 127-142. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-015-gonz>

7. Humberstone, J., & Reeve, R. A. (2018). The conceptual overlap between arithmetic and algebraic referential mapping. *Learning and Instruction*, 54, 138-146. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.001>

Cerda, G., Aragón, E., Pérez, C., Navarro, J.I., & Aguilar, M. (2018). The Open Algorithm Based on Numbers (ABN) Method: An Effective Instructional Approach to Domain-Specific Precursors of Arithmetic Development. *Frontiers in Psychology*, 9:1811. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01811>

8. Iuculano, T., Padmanabhan, A., & Menon, V. (2018). *Systems Neuroscience of Mathematical Cognition and Learning*. Heterogeneity of Function in Numerical Cognition, 287-336. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-811529-9.00015-7>

## Disgrafia o cattiva grafia?

### L'importanza del laboratorio grafo-motorio nei primi mesi della scuola primaria

Elisa Migliorini<sup>1</sup>

Nel mio ruolo d'insegnante di scuola primaria perseguo da anni l'interesse verso temi, azioni e strategie inerenti alle difficoltà di apprendimento nella scuola, in modo peculiare ai Disturbi Specifici di Apprendimento, annoverati all'interno della normativa di riferimento.

Nel 2017 ho avuto l'opportunità di partecipare a un Bando per "Borse di ricerca per insegnanti" indetto dall'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE). Tra le tematiche oggetto di ricerca afferenti il mio ordine di scuola, la scelta dell'argomento "La coordinazione occhio-mano e l'uso del corsivo nella scuola primaria", mi ha condotto ad un'attenta riflessione sul tema dell'apprendimento della letto-scrittura come fondamento dei futuri processi di acquisizione in tutti gli alunni.

La capacità di ogni alunno di "pianificare", e di seguito trasferire sul foglio, quanto compreso attraverso processi di analisi e di sintesi, nell'uso della pratica educativa finalizzata alla relazione esistente tra il grafema e il fonema, la pianificazione, il controllo e l'esecuzione dell'atto grafo-motorio, sono stati i focus della mia "ricerca", articolata in un percorso che ora potrei definire "Laboratorio grafo-motorio".

Nel "Laboratorio grafo-motorio", prendendo anche spunto dalle indicazioni degli esperti messi a disposizione da IPRASE, ho progettato, per le mie classi prime, azioni mirate, nello spazio e nel tempo, per favorire la corretta grafia, sia nella forma, sia attraverso la giusta attenzione all'impugnatura del mezzo grafico.

Per la realizzazione di un grafismo fluido e controllato, oltre alla coordinazione dei diversi segmenti dell'arto superiore e della mano, la capacità di coordinare occhio e mano scrivente è indispensabile all'esecuzione grafica di tutti gli alligrafi.

Nei primi mesi della scuola primaria è stato necessario presentare lo stampato maiuscolo fino alla completa stabilizzazione negli alunni, prima di passare al corsivo.

Il Laboratorio ha previsto quanto di seguito sinteticamente esposto.

Una prima fase osservativa di tutti gli alunni, sia della loro *postura*, sia dell'*impugnatura dello strumento grafico*, con la loro eventuale correzione; per l'impugnatura tramite il *giusto esempio e/o ausili*, anche *autoprodotti*, come l'uso di *elastici colorati* posti alla fine dello strumento gra-

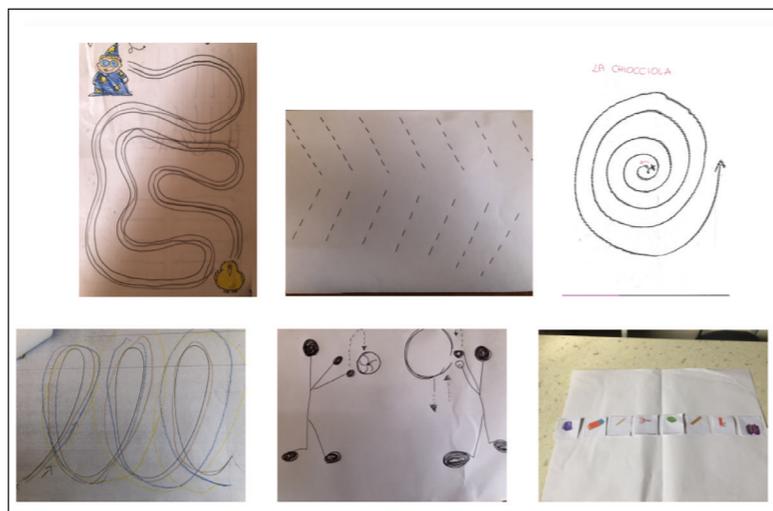
1. Insegnante di scuola primaria nella Provincia autonoma di Trento.

fico per finalizzare la prensione. Di notevole importanza è stato l'uso di griglie di osservazione, anche da riproporre in un secondo momento. L'impugnatura definita "a prensione a tre dita dinamica" (vi sono esempi presenti in molti testi e video youtube) permette la giusta inclinazione della matita e favorisce l'adeguata pressione sul foglio, così da riprodurre correttamente i grafemi, agevolandone anche la discriminazione visiva.

Una seconda fase in cui è stata considerata l'attenzione all'organizzazione spaziale del foglio e la capacità di coordinazione oculo-manuale come abilità che ha permesso un lavoro simultaneo e coordinato fra i movimenti degli occhi e quelli della mano scrivente, così da limitare il più possibile l'insorgere e la "fissazione" di "cattive grafie" e favorire l'esecuzione manuale, fluente e controllata del proprio gesto grafico. Sono stati proposti percorsi, riproduzione di cerchi in senso orario e antiorario, grafemi, su fogli grandi e piccoli, seguendo il tratteggio prima con le dita, poi con un colore e infine con la matita grigia sul foglio; giochi di allenamento della memoria visuo-spaziale; esercitazioni sia su fogli bianchi A4 sia su fogli a quadretti di 1 cm, per poi passare piano piano ai quadretti di mezzo centimetro e/o alla riga.

La terza fase ha visto lo svolgimento sia delle attività programmate, sia il loro potenziamento, attraverso percorsi puntuali di motricità fine della mano e grosso motoria: gli alunni hanno esercitato correttamente la loro capacità visuo-spaziale attraverso la gestione dello spazio dimensionale e bidimensionale del foglio, l'orientamento dei percorsi, i labirinti e la rappresentazione grafica delle lettere dell'alfabeto. Sono state promosse attività di pregrafismo, alfabeto grafo motorio, giochi di coordinazione occhio-mano, orientamento, equilibrio statico e dinamico in palestra e nella classe. In palestra sono stati proposti giochi motori con la palla o con i cerchi e vari percorsi, svolti individualmente, a coppie o in piccolo gruppo.

Nelle immagini seguenti<sup>2</sup> sono riportati alcuni esempi di lavoro e di esercizi per la memoria uditivo/visivo-verbale.



2. La prima immagine è stata tratta dal testo *Laboratorio grafo motorio*, di P. Fantuzzi e S. Tagliuzucchi, Ed. Erickson, 2009; la chiocciola è stata tratta da *Dal gesto alla scrittura*, di A. Venturelli, Ed. Mursia, 2016; le altre immagini sono state create dall'autrice del presente contributo.

Spesso, come insegnanti, ci troviamo di fronte ad alunni che manifestano una grafia confusa, trascurata, a volte illeggibile anche da parte di loro stessi, e ci chiediamo se si tratti di trascuratezza nell'uso e/o nell'apprendimento della grafia o se siamo di fronte a un disturbo specifico di apprendimento.

Se parliamo di disgrafie, entriamo nel campo delle Difficoltà Specifiche di Apprendimento, annoverate all'interno della legge 170/2010, dove la disgrafia rientra tra le "peculiarità" del disturbo, anche in comorbilità. La disgrafia si presenta come un disturbo che riguarda la competenza grafo-motoria nella realizzazione grafica o disgrafica, a carico della fluenza e qualità del segno grafico. È un deficit di natura motoria, che coinvolge i processi di realizzazione grafica<sup>3</sup>. Come definito nei maggiori manuali, i testi scritti sono poco leggibili, le parole appaiono in disallineamento rispetto alla riga/quadretto e le singole lettere possono presentare grandezze diverse. È un disturbo di natura evolutiva e si presenta in forme "personalizzate" correlate alle diversità dell'individuo. La lentezza e la fatica nello scrivere sono elementi caratteristici di tale disturbo. Trattandosi di un disturbo specifico, richiede una valutazione psicodiagnostica specialistica.

Nella consapevolezza che la trattazione dell'argomento non possa trovare il suo spazio esaustivo all'interno del presente intervento, concludo con una riflessione che scaturisce anche da questa mia esperienza di "ricerca": ritengo che, nelle classi prime, uno dei nostri compiti fondamentali, come docenti, sia quello di far esercitare gli alunni attraverso percorsi diversificati e coinvolgenti e di fornire maggiori e svariati input per lo sviluppo dei prerequisiti che stanno alla base dell'acquisizione di una funzionale abilità comunicativa verbale e non verbale, che passa anche attraverso lo sviluppo adeguato del gesto grafico.

### Per approfondire:

Berna, F. (2002), *Il corpo in cartella*, Ed. Ermes: Milano.

Bertoglio, I., Rescaldina, G. (2017), *Il corsivo, encefalogramma dell'anima*, Ed. La Memoria del Mondo: Milano.

Blason, L., Borean, M., Bravar, L., Zoia, S. (2016), *Il corsivo dalla A alla Z*, Ed. Erickson: Trento.

Bravar, L., Gortana, M., Dengo, M., Borean, M., Biancotto, M., Zoia, S. (2014), *Le difficoltà grafo-motorie nella scrittura*, Ed. Erickson: Trento.

Costa, E., Doniselli L., Taino A. (2015), *Quaderno del corsivo Fanta parole*, La Spiga Edizioni: Padova.

Fantuzzi, P., Tagliuzucchi, S. (2009), *Laboratorio grafo motorio*, Ed. Erickson: Trento.

Giorgetti, G. (2017), *Guida al metodo Venturelli*, Ed. Raffaello Scuola: Ancona.

Pratelli, M. (2016), *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, Ed. Erickson: Trento.

Venturelli, A. (2016), *Dal gesto alla scrittura*, Ed. Mursia: Milano.

Venturelli, A. (2016), *Il corsivo una scrittura per la vita*, Ed. Mursia: Milano.

3. Fonte: Consensus Conference, 2007.

## The Language of Encouragement in the Classroom

Bill Rogers<sup>1</sup>

*Nel contributo a seguito presentato, Rogers sottolinea come l'incoraggiamento sia un tassello fondamentale per i bambini nella costruzione sia dei propri processi di apprendimento, sia di un atteggiamento di impegno e di un sentimento di fiducia in se stessi. Attraverso opportune strategie di feedback finalizzate alla promozione dell'autoconsapevolezza e della comprensione significativa, nonché alla promozione di processi riflessivi, l'insegnante può aiutare il bambino a costruire il proprio senso di fiducia come studente, a rafforzare in modo costruttivo una percezione di sé positiva in relazione agli altri, supportandolo nell'assunzione dei "rischi di apprendimento", nell'imparare dai "fallimenti" e dai successi, nella ricerca intrinseca della propria motivazione.*

### Encouragement: enabling a child's confidence and 'courage' as a learner

Dreikurs et al. (1982) have argued that encouragement is paramount (sic) in building a child's self-confidence, learning ability and commitment to the learning process. He attenuates the word *courage* (from *encouragement*) with respect to the way we enable students to take the effort of 'learning risks', to find self-motivation from the affirmation and encouragement of significant others, and in the teacher's continued and sustained enabling to help them to learn from their 'failure' as well as their successes.

When we help a child to build their sense of confidence as a learner, we are also enabling them 'to belong' in constructive and cooperative ways - we strengthen their positive sense of self in relationship to others.

Conversely, when teachers frequently criticise and negate a child's effort it breeds discouragement (we can all, no doubt, remember our own schooldays with some of our teachers...).

Take the common example of a teacher commenting on a child's writing...

"Yes you have used some interesting examples of adjectives of comparison here but your writing is very messy. Why can't you write more neatly...? If only you would try harder. Is it so

1. Insegnante e consulente educativo australiano. I suoi lavori, in termini di pubblicazioni scientifiche e di partecipazione a conferenze e workshop rivolti agli insegnanti, affrontano tematiche correlate alla gestione della classe e al comportamento degli studenti, nonché allo stress correlato all'insegnamento e allo sviluppo di programmi di supporto tra pari per gli insegnanti e di politiche orientate alla comunità.

difficult...? You know you should write more neatly..."

When we give encouragement, we don't need to add these kind of negative caveats eg. "OK you've marked the line where to cut the wood, *but* you're not holding the saw properly are you? How many times have I told you? No wonder you've cut the wood crookedly..."

It is likely that it is only the last bit that is heard by the student - and remembered - by the student; particularly with a child who feels inferior in their writing ability, or using a saw or...

"No, that's not the way to do it!" (how many times have I heard *some* teachers say that when I was at school?). Conversely, I can recall instances of encouragement that gave me feedback and consequent confidence.

I recall, in a woodwork class (as a student), my teacher saying: "...if you put your index finger on the handle of the saw it'll help stabilise it; it won't jar as much. Do you want me to show you?" He was *always* encouraging; never "No you don't do it like that!" or "What did I say, weren't you listening?" "Come on (big sigh), give it to me I'll show you..." I owe much of my confidence in using woodwork tools to this teacher.

I recall in an English class one of my teachers encouraging me in my writing.

I remember, for example, him giving me a quiet reminder about the difference between wrapped and rapt; I'd miscued (wanting to mean *rapt*, spelling it as wrapped...). He quietly reminded me (a few times) about how 'tricky' English spelling can be. I owe my developing sense of confidence in expressing myself in writing to this very supportive teacher. He always *acknowledged and affirmed the effort* in what I was trying to express, convey and communicate. He showed both interest in and encouragement in my natural struggle as a learner.

Some teachers tend to over-qualify any 'praise' they give with the 'but...', 'if...', 'why...?'

"You've *finally* finished nearly all your maths work today. Now why can't you work like that all the time?!" Or the teacher that puts an immediate cross against the wrong maths work, or the large red circle around incorrect spelling, or punctuation ... then adds, "You weren't concentrating were you?" or, "You haven't made any *real* effort here have you, look how many you have got wrong." "If only you would concentrate...". Even if that is true it doesn't help if a child *frequently hears it when expressed that way*... When a teacher adds such unnecessarily qualifying caveats (like this) it negates the actual encouragement comment for some children. It is possible to 'mark' a student's work and give accurate, meaningful and helpful feedback about incorrect work in a way that doesn't unnecessarily minimise or negate a student's effort and motivation.

The way we *physically* mark children's work can also unnecessarily discourage a child. I've seen children's workbooks covered with red markings, circled words, crosses...

Careful marking (with brief margin notes - or endnotes - for feedback) still gives dignity to the student's effort to *their work*; it is their effort that we are seeking to affirm and build and, hence, enable their on-going learning journey.

What encouragement seeks to do is to initiate and engage a student's self-awareness

about, and meaningful understandings - even 'assessment' - of *their work* (or behaviour). know when our feedback and encouragement is genuine. As Dreikurs notes, "Children are keen observers and they know who is sincere and who is not. When anyone tries to put up a front, most children will sense this and resent or ridicule it." (Op. Cit. p 93).

Encouragement also needs to be distinguished from 'praise'. When we encourage our students it will help when we:

- Focus on *their* engagement and effort (regarding their work and behaviour). We do this quietly (without patronising), often as an 'aside' in class time (as well as in class work-books/papers etc). Older students may get embarrassed by overtly public praise, particularly praise that centres on the child or uses overblown adjectives: "You were great!", "That was *brilliant... fantastic... marvellous... awesome...!*" All these global descriptions give no meaningful information feedback to the student. They also over-focus on the student as the 'good' or 'brilliant' one.

- It is also important to *talk with the student about their work* so that *they* can be more self-reflective; even very young children respond well to this. Instead of 'that's a great (or marvellous, or brilliant or awesome) picture...' We talk with them about the features, colours, images, characters, and the contrasts in their artistic expression. We also talk with them about how we have noticed what they enjoyed about doing their work; *how* they developed their ideas, concepts (etc); *how* they decided to pursue a learning task in a certain way... My colleagues and I call this 'conversational encouragement'.

I still hear some teachers say things like "You are the best student I've ever had...", "You're the best at...", "... so good at...", "That's a great drawing..." Praise like this, however well meant, focuses on the child in terms of 'how good *they* are...' or 'how good *they* are at something'. When such comments are said, particularly in other children's hearing it can breed natural resentment and unnecessary comparisons (as when only the *best* essay is read, and when only the *best* art work is shown, or when the highest score is noted...). Praise, in this sense, can actually be manipulative of the student's feelings and an overly competitive sense of self. "You are a good boy/girl for... (or because)...". As Ginott (1971) noted in his writings on praise and encouragement - *supportive* praise recognises and affirms a student's effort, allowing a student to begin to understand and *fairly* evaluate *their work/behaviour*. This kind of 'praise' *encourages and motivates* rather than 'judges'.

The teacher is not the sole *validating* person in the student's sense of work. Nor are students simply 'good' because they get correct answers (or conversely 'bad' because they get incorrect answers...).

I've worked in a number of art classes as a mentor-teacher. In one such class (in a prison school for young female inmates) I chatted with a student about her 'gothic' drawing (the theme of the unit of work). The students were using a range of soft lead pencils. She had drawn Buffy ('the vampire slayer') walking towards a castle archway ... in profile; the moon casting its long

shadow..., dark scudding clouds overhead ... I asked her how she managed to get the moon looking so bright with just soft graphite pencils and white paper. She began to explain what she was attempting to do. I then asked her how she had worked out where to place the shadow in relationship to the moon, the archway and Buffy... She again, shared her thoughts... This chat was relaxed; in no way strained. I asked her what was happening to the character in her art work... I briefly noted how much I had enjoyed art when I was at school... We chatted like this for some minutes and the student next to her said, "Hey Bill, can you look at my work too?"

My colleague (who I'd been team teaching with) noted later (over coffee) that she had not heard me say once that the student's work was 'great', 'wonderful' or 'brilliant'. She had also noticed the students clearly enjoyed, and were encouraged, and evidenced confidence *by talking with them about their work*.

It was the teacher/student conversations that *enabled the students to be self-reflective*. In this sense the student is able to see the effort in their work; it is affirmative and 'evidential'.

In one of my Humanities classes:

"The way you have described loneliness in the character is very clear, very moving - particularly when you contrast how she is feeling with what's going on in her relationship with the other characters such as... in reading this you can sense the loneliness of the character even though

the word lonely isn't being used..."

*Descriptive* feedback - as encouragement - can become a more constructive and helpful 'norm', than the use of praise. If we do give a spontaneous (and genuine) 'Wow!', or 'Great' it will help to - at least - add *why* we were 'wowed' or thought what the student had done in work/behaviour that was 'great' or 'brilliant'...

Even a 'well done' is more appropriate than 'great'... it can also help, of course, to add what was 'well' about what



was 'done' ...

While we need to help students with errors, we can do this constructively without over-focusing on a child's struggle, or failure; particularly past failures.

"You've really got that idea - now - of how to multiply decimal fractions. The last few questions were a bit tricky though; I can see how it might have been more difficult to do this. Let's see how we can go back and have another look..."

"By using that sharp pencil Michael, you're able to get an accurate reading with the protractor on those obtuse and acute angles."

"The way you've set your chart out, Shaun, makes it easier for me to read what the steps in the experiment are... particularly for someone who's not a science teacher..." (I said this to a student when I was mentoring in a science class recently - and I meant it).

"The way you've carefully labelled your diagram makes each part of the process really clear and how the steps progress and link-up..."

"There's been some difficult words to remember this week, Elise; you've made an effort to use them (and their meaning) in your writing on this topic..." (here the teacher shares a few specific examples as reminders...).

"Those are interesting adjectives, Ahmed; see how many ways you've been able to describe that box..." (this to a student where we were discussing adjectives of size, comparisons, shape, colour etc). "Not only a yellow box but a *bright* yellow box...", "So... you've got not just a big box but a *gigantic* box..."

If a student rejects (or seems to reject our feedback/encouragement) eg: the student says something like, "Anyway I think it's rubbish (my work)", or 'attentionally' putting their hands over their work and, with the attentional grin adding, "Can't see my work, it's not good - no, don't look !!" It will not help to 'over service' what may be a form of attentional behaviour. "Oh it is good; your work is good. I *really* meant it. Please don't say your work is rubbish...". Students know (as we all do ...) when they *really* did make an effort, or whether what they did was done well (or as well as they *were able to* ...).

It's enough to say, 'I meant it' and walk away (at that point) to work with another student. You can always address the work later when giving written feedback and 'marking'.

Encouragement also reassures and strengthens *one's belief in one's ability, effort, progress...* as Malala Yousafzai has said, "Encouragement makes you believe in yourself" (in an interview on ABC television [Australian Broadcasting Commission] 2014).

## Mutual respect

Dreikurs (et al., 1982, p. 69) frequently affirms that “mutual respect is based on (the) acceptance of the equality of human beings, independent of individual differences, knowledge, abilities and position”.

- Respect means respecting the essential dignity of the individual.
- Respect is based on *equality and mutuality of rights*; this is at the core of the UN Charter on the rights of the child (and on human rights generally). Respect is intrinsically related to fundamental human rights. Within school communities these rights are the basis for building supportive and co-operative classrooms and schools. Respect also doesn't mean we ascribe some kind of false 'virtue' to someone when it is not deserved, nor does it mean an artificial deferential esteem. It is more to do with basic civility, manners and co-operative social courtesy, and - most of all - about the way we treat others. These are understandings even young children can be taught, encouraged and can understand. Conveying respect to our students also *enables* a student's self-respect (Rogers, 2011).

For a sustained discussion on respect within the teacher-student/s relationship see Rogers 2011.

In being aware of, and considering others' rights, we (in effect) affirm and acknowledge our own rights. We can stand up for our rights - firmly and respectfully without trampling on others' rights. The teacher's modelling of mutual respect is essential in building a rights-enhancing and rights-protecting school community.

- Respect means recognising the equality of difference (in gender, race, background...).
- Respect also means that even when we need to discipline a student we do not imply we 'reject' them as a person. This is probably the most challenging value we seek to hold as teachers. It means we can (and should) balance firmness with kindness; assertion without holding grudges. It means (and this is also very difficult) starting each day afresh with the student as it were; particularly when we've had to utilise behaviour consequences. I would further argue that we don't have to *like* all our students (some students will be much easier to like than others...).

Respect is concerned with and directed to our *behaviour towards others*; the way we *treat others*... It is pointless *trying to force ourselves to like* a student whose behaviour (at times) can be not just annoying but even obnoxious or worse... Respect is about a *mindset and one's behaviour towards others* - more particularly perhaps towards the 'unlikeable'. This key feature of the concept of inter-personal respect is also important for children. We are not asking our students to 'like', (or pretend to like) every single fellow student; 'liking' is related very much to preferential, social, behaviour.

Our feelings (naturally) come and go with the vagaries of mood, chance, digestion (!), circumstance, the amount of stress we are subject to ...

In our day-to-day relations with our students we do not easily (or merely) give in to feelings of like/dislike; we seek to behave to the other respectfully.

Marcus Aurelius, the Roman Stoic philosopher, said

«In the morning when thou risest unwillingly, let this thought be present - I am rising to the work of a human being». Meditation V (in *The Meditations of Marcus Aurelius: Meditation V*. Harvard Classics 1980 (trans: George Long) Grolier Press, Connecticut (p 222).

- The conveying of respect (not excusing a student's distracting/disruptive behaviour) is an essential pre-requisite in addressing and resolving behaviour issues and initiating repairing and rebuilding and restitution.
- Respect derives from fundamental rights. Rights also *entail* responsibilities and rules. Good and fair rules give protection to rights (of all members of the school community). Such protection, though, needs consciously respectful leadership by all teacher leaders in the school community. It also requires our 'relaxed vigilance' particularly with respect to any issues of harassment.

### **Per approfondire:**

Dreikurs, R.; Grunwald, B. and Pepper, F. (1982) *Maintaining Sanity in the Classroom 2nd Edition* New York: Harper and Row.

Rogers, B. (2011) *You Know the Fair Rule and much more 3rd Edition* Melbourne: ACER Press. In the UK London: Sage Publications.

Rogers, B. (2015) *Classroom Behaviour 4th Edition* London: Sage Publications.



# RicercaAzione

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



RICERCHE

---

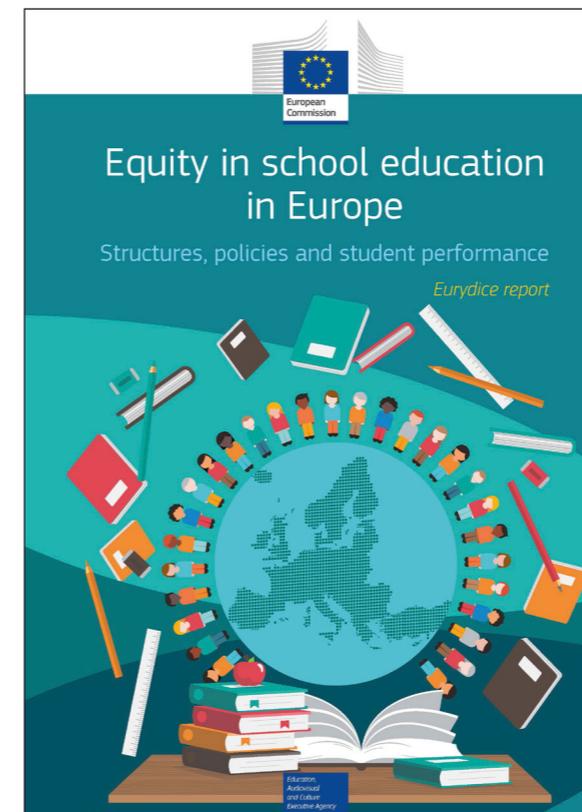
ESPERIENZE E RIFLESSIONI

**RECENSIONI**

**iprase**

## I sistemi educativi europei garantiscono equità ai giovani? L'ultimo rapporto Eurydice

Recensione del report *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission, 2020



Questo report, redatto dalla rete europea Eurydice, fornisce una panoramica delle strutture e delle politiche educative che influenzano l'equità in ambito scolastico in relazione ai risultati degli studenti, esaminando anche i dati che emergono da indagini internazionali sulla valutazione degli studenti (PISA, PIRLS e TIMSS). Attraverso la valutazione di 42 sistemi educativi europei, il report individua quali politiche e strutture sono associate a livelli più elevati di equità del sistema in relazione al rendimento degli studenti, e si struttura in tre parti.

Nella prima parte viene approfondito il concetto di equità in ambito educativo e viene condotta un'analisi degli indicatori dell'impatto del contesto socioeconomico sulle performance degli studenti nei questionari internazionali (PISA, PIRLS, TIMSS). La società trarrebbe maggiori benefici se gli studenti fossero incoraggiati a sviluppare le proprie potenzialità e talenti, indipendentemente dal fatto che questi ultimi siano innati o siano il prodotto del loro background socioeconomico familiare, per questo cerca di fornire diverse opportunità educative volte a migliorare le performance degli studenti in termini di risultati accademici; tuttavia resta da vedere in che modo tali opportunità educative debbano essere distribuite e se tutti gli studenti possano raggiungere risultati positivi con le risorse a disposizione. Il concetto di equità si delinea qui in due direzioni: (1) a livello scolastico tutti gli studenti dovrebbero poter trarre i benefici dell'educazione e se l'educazione è inclusiva i gap tra i differenti segmenti della popolazione studentesca non dovrebbero essere ampi (per esempio

in termini di anni scolastici completati o livelli di competenze acquisite); (2) equità in termini di giustizia, ovvero le condizioni personali e sociali come il genere, lo stato socioeconomico, le origini etniche, non devono essere un ostacolo al raggiungimento degli obiettivi educativi<sup>1</sup>. Concludendo, il sistema educativo dovrebbe essere imparziale (l'educazione non dipende dalle caratteristiche del background degli studenti) e fondato sulla meritocrazia (il raggiungimento di risultati deve essere correlato alle abilità e non ad altre caratteristiche degli studenti).

Il capitolo termina con una panoramica delle definizioni e strategie nazionali, prendendo in esame i sistemi educativi che hanno dato una definizione del concetto di equità nei documenti ufficiali e hanno sviluppato strategie (o azioni politiche) per affrontare tali questioni. Le definizioni concettuali variano in modo considerevole da un sistema educativo all'altro, quindi è difficile parlare di un modello unico o comune in tutta Europa, ma 37 dei 42 sistemi di educazione europei studiati hanno promosso almeno un'importante iniziativa politica per favorire l'equità in educazione, ridurre le disuguaglianze o sostenere gli studenti svantaggiati.

Nella seconda parte il rapporto descrive le caratteristiche del sistema educativo prendendo in esame quelli che la ricerca in letteratura ha evidenziato come fattori influenti sull'equità in educazione. Questi fattori includono: la partecipazione all'educazione e alla cura della prima infanzia, il finanziamento scolastico, la differenziazione e i tipi di scuola, la scelta scolastica, le politiche di ammissione, i percorsi scolastici differenziati, la ripetenza, l'autonomia scolastica, l'accountability, il sostegno alle scuole svantaggiate, il sostegno agli studenti con scarso rendimento scolastico e l'opportunità di apprendimento.

Le evidenze scientifiche mostrano che ci sono chiari benefici per i bambini coinvolti in percorsi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) in termini di sviluppo generale e, più specificamente, di rendimento accademico; tuttavia alcuni dati (EU-SILC Survey e PISA 2018) rivelano che c'è meno partecipazione da parte dei bambini provenienti da famiglie svantaggiate, le quali si trovano a dover affrontare delle sfide importanti quali barriere economiche, culturali, linguistiche e mancanza di informazioni. Per questo le politiche per migliorare l'equità nella cura della prima infanzia cercano di estendere l'accesso e di migliorare la qualità dell'offerta, ad esempio impiegando personale qualificato.

In termini di finanziamento scolastico, l'educazione scolastica in Europa è finanziata prevalentemente con fondi pubblici e questo implica una redistribuzione della ricchezza a favore delle famiglie con redditi relativamente più bassi in modo da ridurre l'effetto del contesto socioeconomico sul rendimento degli studenti. Tuttavia il finanziamento pubblico è una condizione necessaria, ma non sufficiente, per l'equità nei sistemi educativi europei: finanziamenti aggiuntivi possono essere disponibili ma potrebbero non raggiungere le scuole o gli studenti che ne hanno più bisogno<sup>2</sup>.

1. Ballarino, G., Bratti, M., Filippin, A., Fiorio, C., Leonardi, M., & Scervini, F. (2014). Increasing Educational Inequalities? In: Salverda, W., Nolan, B., Checchi, D., Marx, I., McKnight, A., Tóth, I.Gy. & van de Werfhorst, H., eds. *Changing Inequalities in Rich Countries*. Oxford: Oxford University Press, pp. 121-145.

2. Merry, M. (2020). *Educational Justice*. Cham: Palgrave Macmillan.

Riguardo la differenziazione scolastica, esaminare le diverse tipologie di scuola da diversi punti di vista contribuisce a comprendere il grado di differenziazione nei Paesi europei: una grande varietà di tipologie scolastiche può soddisfare le diverse esigenze degli studenti, ma può anche aumentare le disuguaglianze educative. In tutti i sistemi di educazione gli studenti si differenziano per il loro background, esperienze, abilità e bisogni; molti Paesi cercano di ovviare a queste differenze introducendo nel loro sistema educativo una differenziazione in termini di finanziamento e governance (settore pubblico o privato), programmi di studio (offerta di diverse specializzazioni o percorsi educativi), caratteristiche strutturali<sup>3</sup> (la transizione tra gradi di scuola non avviene per tutti gli studenti alla stessa età ma a diverse età in base al tipo di scuola a cui decidono di iscriversi).

La libertà di poter scegliere una determinata scuola offre alle famiglie l'opportunità di assicurare la miglior educazione ai propri figli; ciò nonostante, la libertà di scelta può portare le scuole a una maggiore stratificazione socioeconomica e di competenze, con conseguenze sia sull'efficienza educativa che sull'equità nei risultati. La scelta scolastica aumenta solo leggermente le opportunità per gli studenti che devono affrontare vincoli finanziari, legati alla residenza e al trasporto<sup>4</sup>: per esempio la possibilità di scegliere l'istituto scolastico può essere molto limitata o inesistente per gli studenti che vivono nelle periferie dove è presente una sola scuola (o scuole alternative sono molto lontane) oppure gli studenti che vivono in determinate condizioni socioeconomiche potrebbero non avere le risorse (economiche e di tempo) per poter scegliere di studiare fuori dal quartiere locale.

Collegate alla scelta scolastica troviamo le politiche di ammissione: mentre le politiche di scelta della scuola determinano il grado in cui i genitori e gli studenti possono esprimere una preferenza per una scuola o percorso educativo, le politiche di ammissione determinano a chi è effettivamente offerto un posto in una particolare scuola o programma. Secondo alcuni dati (PISA 2018) relativi agli studenti di 15 anni, i criteri di ammissione alla scuola più comunemente utilizzati sono il luogo di residenza degli studenti e il loro rendimento accademico, come indicato dai dirigenti scolastici. Ampiamente utilizzati in alcuni sistemi di istruzione (per esempio in quello belga) sono altri criteri, come gli interessi o bisogni degli studenti e l'approvazione da parte dei genitori della filosofia educativa o religiosa della scuola.

Nei sistemi educativi europei troviamo percorsi scolastici differenziati, a cui accedono gli studenti al più tardi entro i 16 anni (più della metà dei sistemi di educazione inizia il processo a 15 anni). Separando in percorsi differenziati gli studenti, questi ultimi possono ricevere un livello di formazione in proporzione alle loro capacità ed esigenze. Ciò riduce il rischio di studenti con prestazioni insufficienti o che abbandonino prematuramente il percorso scolastico;

3. La differenziazione strutturale non è molto comune in Europa, è contemplata in meno di un quarto dei sistemi educativi trattati in questo rapporto (per esempio Spagna e Lituania).

4. Cornelisz, I. (2017). Theory versus empirics: a review of the international school choice literature. In Johnes, G., Johnes J. Gasisti, T. & Lopez-Torres, L., eds. *Handbook of Contemporary Education Economics*. Cheltenham: Edward Elgar, pp. 289-317.

Echazarra, A., & Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools: insights from PISA, TALIS and the literature*. OECD Education Working Paper No. 196.

secondo questa logica vi è una specie di compromesso tra le prestazioni (o “l’efficienza” di un sistema educativo) e l’equità nei sistemi di istruzione: mentre i percorsi scolastici differenziati aumentano le disuguaglianze tra studenti con risultati superiori e risultati inferiori, attraverso la differenziazione si massimizzano le prestazioni. In gruppi eterogenei, le prestazioni degli studenti con basse abilità sono influenzate dalla composizione della classe e dall’interazione con gli studenti con abilità superiori<sup>5</sup>. Ciò significa che un’educazione globale (con l’assenza di percorsi differenziati) può contribuire a un guadagno sia in termini di efficienza che di equità.

Il report, per quanto riguarda le bocciature scolastiche, descrive un quadro europeo in cui le autorità educative sono più contenute e prudenti per quanto riguarda la ripetizione del grado nell’istruzione primaria rispetto la ripetizione nell’istruzione secondaria: la ripetenza ha un effetto sproporzionatamente negativo se avviene troppo presto, il che può spiegare perché alcune autorità educative hanno scelto di rendere più difficile la ripetizione dell’anno scolastico durante l’istruzione primaria o addirittura di escludere del tutto la pratica nei primi gradi. Date le crescenti evidenze nel corso degli anni<sup>6</sup> che dimostrano che la ripetizione dell’anno non aiuta veramente le prestazioni degli studenti ma piuttosto può danneggiarle, potrebbero essere previste in futuro riforme educative in questa direzione.

Un altro aspetto da tenere in considerazione è l’autonomia scolastica. L’autonomia scolastica si riferisce al grado di libertà che le singole scuole devono avere per prendere decisioni finanziarie e operative. La gestione delle risorse umane e finanziarie, nonché vari aspetti dell’insegnamento e dell’apprendimento (curriculum, valutazione, metodi di insegnamento), sono tutti settori in cui le scuole hanno un grado di autonomia, anche se questo varia tra i diversi sistemi di educazione<sup>7</sup>. In generale monitorare la qualità degli insegnanti e standardizzare l’allocazione delle risorse potrebbe migliorare l’equità, ma un grado molto elevato di decentramento (o autonomia) potrebbe portare a una differenziazione significativa tra le scuole nella qualità dell’offerta ed eventualmente condurre a una gerarchizzazione degli istituti scolastici; tutti fattori che possono avere un effetto negativo sull’equità<sup>8</sup>.

L’autonomia scolastica è collegata a un altro elemento che è quello dell’accountability, qui designato come settore complesso dove spesso è difficile trarre conclusioni definitive sull’impatto che ha sul rendimento degli studenti o sull’efficacia delle istituzioni educative. L’accounta-

bility scolastica in generale si riferisce alla pratica di attribuire alle scuole la responsabilità dei risultati ottenuti attraverso una serie di procedure per monitorare e valutare le prestazioni degli studenti e le attività scolastiche. I sistemi di educazione europei variano nella misura in cui utilizzano due principali indicatori: i dati sulle prestazioni degli studenti (i risultati degli esami nazionali per qualifiche certificate o altri test nazionali standardizzati) e i dati sulla performance della scuola (risultati delle valutazioni scolastiche esterne). Riguardo alle prestazioni degli studenti, alcuni studi<sup>9</sup> hanno dimostrato che la pubblicazione dei dati di rendimento degli studenti può aumentare l’efficacia della scuola, ma altri studi<sup>10</sup> notano che può promuovere sia la concorrenza (indesiderata) tra le scuole che spingere i genitori verso scelte strategiche<sup>11</sup>.

All’interno del panorama europeo emergono anche quelle che vengono definite scuole svantaggiate, ossia quelle scuole caratterizzate da alte percentuali di studenti provenienti da ambienti socioeconomici bassi; generalmente queste scuole registrano prestazioni educative inferiori alla media, mancanza di risorse e devono affrontare problemi maggiori legati alla disciplina. La concentrazione di studenti provenienti da ambienti socioeconomici bassi nelle scuole svantaggiate può verificarsi a causa della segregazione residenziale o può anche essere il risultato involontario delle politiche scolastiche (es. criteri di ammissione). Le autorità scolastiche, di fronte a queste disparità, possono adottare diverse strategie: correggere lo squilibrio nella composizione socioeconomica delle scuole, fornire sostegno mirato alle scuole svantaggiate, assegnare incentivi per incoraggiare gli insegnanti a lavorare in queste scuole (anche se questa strategia non è molto comune tra i sistemi educativi europei); il report segnala che solo 5 sistemi educativi non hanno nessuna di queste politiche in atto (Croazia, Malta, Albania, Bosnia ed Erzegovina, Turchia) e 26 sistemi hanno adottato almeno una delle politiche sopraelencate per fornire un sostegno supplementare alle scuole svantaggiate.

Una parte rilevante del report è dedicata al sostegno degli studenti con scarso rendimento scolastico. Dalla letteratura scientifica<sup>12</sup> emerge che gli studenti provenienti da un basso status socioeconomico hanno maggiori probabilità di ottenere risultati negativi, ma le misure di sostegno adottate dalle scuole possono contribuire a migliorare le loro prestazioni. Tra le misure a sostegno degli studenti vengono identificate diverse forme di supporto, tra le quali supporto da parte di insegnanti specializzati nell’assistere studenti con difficoltà in matematica o nella lettura; supporto da parte di psicologi, logopedisti, assistenti sociali o altri specialisti professionali; supporto derivante da esercitazioni individuali (one-to-one) o piccoli gruppi.

5. Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(March), pp. C63-C76.

Zimmer, R. (2003). A new twist in the educational tracking debate. *Economics of Education Review*, 22(2003), pp. 307-315.

Zimmer, R.W. & Toma, E.F. (2000). Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(1), pp. 75-92.

6. Hwang, S., & Cappella, E. (2018). Rethinking early elementary grade retention: examining long-term academic and psychosocial outcomes. *Intervention, Evaluation, and Policy Studies*, 11(4), pp. 559- 587.

Manacorda, M. (2012). The cost of grade retention. *Review of Economics and Statistics*, 94(2), pp. 596-606.

Tingle, L., Schoeneberger, J., & Algozzine, B. (2012). Does grade retention make a difference? *The Clearing House*, 85(5), pp. 179-185.

Bonvin, P. (2008). Grade retention: decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), pp. 1-19.

Reynolds, A. (1992). Grade retention and school adjustment: an explanatory analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(2), pp.101-121.

7. Eurydice (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*. Brussels: Eurydice.

8. Altrichter, H., Heinrich M., & Soukup-Altrichter, K. (2014). School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection. *Journal of Education Policy*, 29(5), pp. 675-699.

9. OECD (2016). *PISA (2015). Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publishing.

Burgess, S., Wilson, D., & Worth, J. (2013). A natural experiment in school accountability: The impact of school performance information on pupil progress. *Journal of Public Economics*, 106, pp. 57-67.

10. Francis, B., & Hutchings, M. (2013). *Parent Power? Using Money and Information to Boost Children’s Chances of Educational Success*. Sutton Trust.

11. Questo potrebbe danneggiare gli studenti più svantaggiati. I genitori provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati potrebbero infatti incontrare difficoltà nell’interpretare dati di rendimento complessi o potrebbero scegliere una scuola sulla base di altri fattori, come la vicinanza alla propria casa.

12. Considine, G., & Zappala, G. (2002). Factors influencing the educational performance of students from disadvantaged backgrounds. In: T. Eardley and B. Bradbury, eds, *Competing Visions: Refereed Proceedings of the National Social Policy Conference 2001*, SPRC Report 1/02, Social Policy Research Centre, University of New South Wales, Sydney, pp. 91-107.

L'ultimo elemento descritto in questo capitolo è l'opportunità di apprendimento nei sistemi educativi. L'opportunità di imparare è essenziale se gli studenti devono raggiungere il loro potenziale; la quantità di tempo di apprendimento di qualità è un elemento chiave che contribuisce a migliorare le prestazioni e a ridurre il divario di risultati tra i diversi gruppi socioeconomici.

Nella parte finale del report viene analizzato il rapporto tra le caratteristiche del sistema educativo e gli indicatori di equità calcolati sulla base dei questionari internazionali sulle performance degli studenti. In primo luogo, viene esaminato il rapporto tra caratteristiche del sistema educativo ed equità educativa in un contesto bivariato, cioè quando ogni fattore esplicativo viene analizzato da solo, senza controllare altri fattori. In secondo luogo, vengono mappate le interazioni, gli schemi e le relazioni attraverso una path analysis.

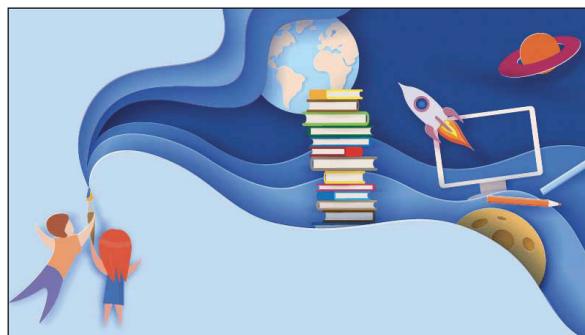
Concludendo, il report Eurydice sottolinea l'importanza dell'equità all'interno dei sistemi educativi al fine di garantire a tutti i giovani la possibilità di sviluppare il loro potenziale e far fiorire il loro essere.

In questo particolare momento storico abbiamo assistito a uno scivolamento verso l'apprendimento a distanza, che ha aumentato le sfide che si ritrovano a dover affrontare gli studenti svantaggiati in termini di capacità digitali, accesso alla tecnologia e supporto per l'apprendimento da casa. Il lockdown economico e sociale ha portato alla chiusura di alcune scuole all'interno dell'Europa, costringendoci a fare esperienza di un sistema scolastico con un accesso molto ridotto o addirittura inesistente, e abbiamo iniziato a comprendere le implicazioni che tutto questo può avere sull'equità; per questo, di fronte a questi e numerosi altri effetti dettati dalla pandemia COVID-19, gli stati membri dell'Unione Europea sono stati invitati a «prestare una maggiore attenzione all'assicurare opportunità eque e un accesso continuo a un'educazione di alta qualità per gli studenti di tutte le età» (Council conclusions of 16 June 2020 on countering the COVID-19 crisis in education and training. 2020/C 212 I/03).

**Marta Ballarini**  
*Università di Verona*

## Una sfida per superare frammentazioni e riconoscere ciò che unisce

Recensione delle *Linee pedagogiche per il Sistema Integrato “zerosei”*, Ministero dell’Istruzione, 2021



La Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, istituita ai sensi dell’articolo 10 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, ha definito le Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”. Il testo, lanciato con evento pubblico alla presenza del Ministro dell’Istruzione Bianchi, si presenta come un documento corposo che intende riassumere

e rilanciare gli aspetti principali che caratterizzano il sistema dei servizi e delle scuole rivolte ai bambini dai 0 ai 6 anni.

La prima parte, dedicata ai diritti dei bambini, tratteggia il quadro istituzionale-normativo nazionale e internazionale che ha portato alla nascita e allo sviluppo dei servizi e delle scuole come noi oggi le conosciamo. Viene in particolare sottolineato il passaggio culturale da una visione assistenzialistica dei servizi per l’infanzia a una educativa, sancita definitivamente con l’entrata in vigore del Decreto 65/2017. Preziosi i riferimenti ai documenti europei che richiamano quei requisiti di qualità irrinunciabili affinché il sistema 06 possa svolgere efficacemente il suo decisivo ruolo di contrasto alla povertà educativa e superamento delle disuguaglianze sociali.

La seconda parte, intitolata “Un ecosistema formativo” richiama le caratteristiche principali del contesto socioculturale in cui vivono i bambini oggi: la pluralità delle culture, le diversità dei modelli familiari e dei progetti di vita, la pervasività dei media e dei dispositivi tecnologici e le difficoltà legate al mondo del lavoro. In questa complessità viene richiamato come aspetto nodale la rinnovata necessità di un’alleanza solida con i genitori, chiamati ad assumere sempre più un ruolo non da passivi fruitori/utenti ma da protagonisti attivi all’interno dei contesti educativi.

La terza parte, che insieme alla quarta e quinta costituisce il cuore pedagogico del documento, riconosce la centralità del bambino, unico, irripetibile, competente e protagonista nel proprio percorso di crescita. Si ribadisce che l’infanzia non è un’età in preparazione dell’età

adulta, ma è di per sé un valore e come tale va vissuta con completezza e distensione. Vengono inoltre sottolineati alcuni tratti caratterizzanti la fascia d'età che va dalla nascita ai sei anni: la corporeità e sensorialità come veicolo principale di relazione, il gioco come canale d'espressione privilegiato, la cura come pratica educativa che permea tutti i tempi della quotidianità, l'apprendimento come scoperta ed elaborazione dei significati che si fonda sulla naturale curiosità dei bambini verso la realtà, il rapporto con i pari come fondamentale opportunità di crescita socio-cognitiva.

Tutte queste considerazioni chiamano in campo una serie di responsabilità che gli adulti sono chiamati ad assumere e che vengono definite nei capitoli quattro "Curricolo e progettualità" e nel capitolo cinque "Coordinate della professionalità". A fianco dei bambini occorrono adulti "accoglienti", "incoraggianti", "registi", "responsabili" e "partecipi". Adulti capaci di definire un percorso curricolare unitario e continuo che, partendo da scelte valoriali e dall'identificazione di finalità educative esplicite, si realizza attraverso l'organizzazione di spazi, tempi, gruppi di apprendimento, ed esperienze finalizzate a promuovere la crescita globale dei bambini. A questo scopo le figure educative sono chiamate a coltivare quegli strumenti di professionalità che caratterizzano la pedagogia dell'infanzia del nostro Paese: la collegialità, l'osservazione, la documentazione e la valutazione.

Nell'ultimo capitolo, infine, vengono richiamati, quegli interventi strategici che a livello amministrativo, politico ed istituzionale si rendono necessari per la costruzione e la tenuta del sistema integrato e per il superamento dell'attuale split system tra servizi 03 e scuole dell'infanzia. Dopo un richiamo delle diverse competenze assegnate ai diversi livelli di Governo (dallo Stato ai Comuni), vengono identificate alcune azioni strategiche per lo sviluppo del sistema 0-6: l'estensione dei Poli per l'infanzia, la stabilizzazione delle Sezioni Primavera, il coordinamento pedagogico territoriale e la formazione continua del personale.

Il testo non sostituisce le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia (D.M. 254/2012 aggiornate con i Nuovi scenari del 2018), né gli Orientamenti per il segmento 0-3 in via di elaborazione da parte della Commissione, ma rappresenta una cornice di riferimento nella quale entrambi i settori (0-3 e 3-6) possano ritrovarsi e riconoscersi.

Una cornice di elementi comuni che sfidano scuole e servizi alla costruzione di un percorso educativo e di istruzione unitario capace di valorizzare le specificità dei singoli segmenti ma all'interno di un «*continuum inteso come condivisione di riferimenti teorici, coerenza del progetto educativo e scolastico, intenzionalità di scelte condivise*»<sup>1</sup>.

Lara Vannini  
Responsabile Coordinamento pedagogico Fism Bologna

---

1. Cfr. Linee pedagogiche per il sistema integrato 'zerosei', Parte II, paragrafo 4, p. 14.

## Strumenti operativi per redigere il nuovo PEI

Recensione del testo di Angelo Lascioli e Luciano Pasqualotto (a cura di),  
*Il Piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola. NUOVA EDIZIONE AGGIORNATA AI MODELLI NAZIONALI*,  
Carocci, Roma, 2021



La Nuova edizione del testo “Il Piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola”, a cura di Angelo Lascioli e Luciano Pasqualotto, edito da Carocci, aggiornata ai nuovi modelli di PEI (Piano Educativo Individualizzato) nazionali, è un testo ricco di nozioni e strumenti operativi pratici, ad uso degli insegnanti di ogni ordine e grado scolastico, che in base al Decreto Interministeriale del 29 dicembre 2020, n. 182 saranno chiamati a compilare il nuovo PEI.

La pubblicazione del volume prende le mosse dalle novità introdotte dal D. Lgs. 66/2017, inerenti all’inclusione scolastica degli alunni e delle alunne con disabilità, a cui ha fatto seguito l’introduzione, nel 2020, dei nuovi modelli ministeriali per la redazione del PEI.

Il PEI, infatti, è il dispositivo pedagogico e didattico su cui si fonda l’inclusione scolastica degli alunni, delle alunne, degli studenti e delle

studentesse con disabilità. Assieme alla figura dell’insegnante specializzato in sostegno didattico e alla cosiddetta “certificazione di handicap”, rappresenta uno dei pilastri fondamentali della via italiana all’integrazione scolastica. A partire dal D. Lgs. 66/2017, fino alle Linee Guida per la redazione dei nuovi modelli di PEI, pubblicate unitamente al Decreto Interministeriale del 29 dicembre 2020, si chiarisce che tale documento va redatto sulla base dell’approccio biopsicosociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento e della Disabilità (ICF, 2001).

Scrivono gli autori: «L’ICF permette di evidenziare come lo stesso alunno in un plesso sco-

lastico possa sperimentare maggior disabilità che in un'altra sede, come in una classe possa funzionare maggiormente che in un'altra, con un insegnante meglio che con un altro». Ciò perché la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni e delle alunne con disabilità, in base alla logica ICF, richiede un'attenta analisi dell'interazione individuo-ambiente, ossia delle variabili personali e ambientali che operano nei contesti di apprendimento in cui essi sono presenti. La disabilità, infatti, non è per così dire un attributo fisso della persona ma, in base a quanto stabilito dalla Convenzione dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità, è una condizione che si sperimenta quando le persone con una determinata condizione di salute entrano in interazione con barriere di diversa natura «che possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri».

Alla ricostruzione dei nuclei fondamentali della normativa italiana sull'integrazione scolastica è dedicata la Parte prima del libro. Angelo Lascioli ne ripercorre gli snodi fondamentali.

Con le leggi n. 118 del 1971 e n. 517 del 1977, l'Italia fu la prima nazione al mondo a introdurre il diritto all'istruzione per le persone con disabilità nelle scuole ordinarie. Prima di queste riforme operava una concezione segregativa di educazione speciale, che si fondava sull'idea che per rispondere correttamente ai bisogni educativi e d'istruzione degli alunni e delle alunne con disabilità bisognasse allestire degli ambienti dedicati, speciali. In pochi anni, grazie ai provvedimenti legislativi emanati dal Parlamento italiano negli anni Settanta, si passò dal paradigma dell'inserimento - il diritto degli alunni con disabilità di frequentare la scuola di tutti - a quello dell'integrazione, che punta a garantire una reale occasione di apprendimento e partecipazione alla vita scolastica.

Il modello dell'integrazione scolastica ebbe un importante momento di evoluzione con la legge n. 104, del 1992, altrimenti nota come "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate". Questa legge, con il successivo DPR del 24 febbraio 1994, è stata il riferimento fondamentale per la redazione del PEI fino alle novità introdotte con il D. Lgs. 66/2017, da cui ha preso spunto la pubblicazione del libro. Angelo Lascioli sottolinea che la L. 104/1992 risulta strettamente correlata alla prima Classificazione dell'Organizzazione Mondiale della sanità (ICIDH, 1982), così come è evidente che l'evoluzione della legislazione scolastica in materia di inclusione sia correlata all'ICF (OMS, 2001), dalle Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (MIUR, 2009), alla Direttiva ministeriale sui BES (bisogni educativi speciali) del 27 dicembre 2012, fino alla legge 107/2015 cosiddetta "Buona scuola" e i successivi decreti attuativi.

L'ICF ha avuto un impatto anche sul linguaggio: si pensi, ad esempio, al termine "disabilità" in sostituzione dell'ormai obsoleto "handicap", o la comparsa del termine "funzionamento" in contrapposizione a quello di "disabilità". Osserva l'autore che non si tratta solo di un cambio terminologico. L'ICF sposta infatti l'attenzione dalla disabilità, intesa come problema di salute, all'importanza dell'interazione individuo-ambiente. Infatti, secondo il paradigma biopsicosociale proposto dall'ICF, la disabilità è il prodotto dell'interazione fra fattori biologici, personali

e ambientali. Tali fattori vengono esplorati in dettaglio con riferimento al funzionamento degli alunni con disabilità a scuola alla fine della Parte prima del libro.

L'ICF porta anche a distinguere tra inclusione e integrazione, perché il concetto di inclusione va oltre l'impostazione tradizionale della disabilità come intesa nella L. 104/1992. L'enfasi sull'ambiente pone in evidenza il dato che l'azione a favore delle persone con disabilità non può che derivare da un approccio di tipo ecologico, in grado di superare la prospettiva dell'integrazione. Le basi dell'educazione inclusiva, osserva Lascioli, fanno riferimento a una concezione dell'educazione che tende a superare la classica distinzione tra alunni con disabilità e alunni senza disabilità. Per comprendere gli obiettivi dell'inclusione, continua l'autore, bisogna fare riferimento ai documenti internazionali che ne hanno tracciato i contenuti e le linee: dalla Conferenza di Jomtien, del 1990, dove l'UNESCO avviò il movimento denominato Education for all, alla Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) che postulò la necessità di un'educazione centrata su chi apprende, fino ai Principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva dell'Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, del 2009.

Nella Parte seconda del libro vengono proposti alcuni strumenti e le linee guida per favorire l'adozione della logica ICF a scuola, per la redazione del PEI, coerentemente a quanto stabilito dal D.Lgs. 66/2017 e dal D.I. 182/2020. Al fine di guidare gli insegnanti nella sua applicazione, l'autore, Luciano Pasqualotto, offre una serie di proposte pratiche per facilitarne l'utilizzo. Dapprima, sono richiamate le nozioni basilari dell'ICF e le modalità di codifica utili alla valutazione del funzionamento degli alunni con disabilità. Si spiega il lessico e la struttura dell'ICF, e come, grazie ad esso, si possono compilare i nuovi modelli di PEI. Viene inoltre fornito un primo strumento valutativo, elaborato dagli autori su base ICF, il "cruscotto interpretativo". Esso consente di analizzare in modo critico i comportamenti-problema che manifestano gli alunni a scuola, non solo quelli certificati con disabilità. Le cause delle performance problematiche degli alunni - ci suggerisce il modello - possono essere varie e concomitanti.

Viene inoltre fornita una guida agli insegnanti per redigere un "profilo biopsicosociale" degli alunni con disabilità, funzionale alla redazione del PEI, nel rispetto dei criteri di evidence-based, ossia basando tale documento su dati empirici, e inserito in una progettualità globale volta a promuovere la qualità della vita della persona con disabilità anche oltre la scuola.

Il profilo biopsicosociale rappresenta uno strumento per l'osservazione sistematica degli alunni con disabilità, così come suggerito dal legislatore, che ha lasciato libertà alle scuole nel definire modalità e azioni per realizzare tale osservazione. Esistono diverse griglie osservative costruite su base ICF, che risultano spesso molto complesse. Gli autori avanzano per questo una proposta semplificata di questionario, denominato ICF-Scuola, funzionale alla redazione del PEI su base ICF, prodotto nell'ambito di un percorso di ricerca e formazione svolto in provincia di Verona a partire dal 2016.

Il questionario ICF-Scuola, scaricabile dal sito <https://www.icf-scuola.it/>, raccoglie una selezione di item di attività e partecipazione ritenuti necessari e sufficienti per osservare il funziona-

mento di bambini, ragazzi e adolescenti fino all'assolvimento dell'obbligo formativo. Gli autori non diversificano il questionario per età, ma prevedono che alcuni item siano di pertinenza di alcuni gradi di scolarità e non di altri, e indicano di volta in volta come effettuarne la valutazione. Gli item sono proposti in forma di domanda e riguardano ogni dimensione/dominio della vita degli alunni, anche quella che si svolge al di fuori della scuola, così da ottenere una rappresentazione completa del loro funzionamento.

Il questionario richiede la valutazione distinta delle performance (PF), delle capacità (CAP) e dei fattori ambientali (FA). Gli autori hanno inoltre optato per una codifica semplificata dei fattori ambientali e personali. Anche i genitori possono completare una versione del questionario appositamente predisposta ed è altresì possibile l'autovalutazione da parte dell'alunno con disabilità.

Gli autori suggeriscono quindi di sintetizzare i dati provenienti dall'osservazione sistematica in un documento che chiamano "profilo biopsicosociale di funzionamento". Si tratta di uno strumento di lavoro particolarmente utile per la compilazione di alcune sezioni del nuovo modello di PEI, nonché per la sua verifica. Questo documento può essere generato automaticamente inserendo i dati nella piattaforma <https://www.icfapplicazioni.it/> messa a disposizione per questo scopo dall'Università di Verona.

Se vengono inseriti più questionari sulla stessa persona nello stesso arco di tempo, la piattaforma consente di generare un profilo che integra le diverse valutazioni e le compara (es. degli insegnanti e dei genitori, di due docenti), calcolando in automatico l'indice di accordo (interrater reliability). La cornice teorica in cui si inserisce questo strumento è quella dell'evidence based education.

Il profilo biopsicosociale di funzionamento punta a ridurre la discrezionalità in fase di compilazione del PEI, supportando gli insegnanti nell'individuazione delle priorità su cui impostare la progettualità didattica ed educativa. A questo scopo offre alcuni indicatori di sintesi molto utili: il livello di funzionamento complessivo, l'indice di inclusione, l'indice di sostegno sociale, l'indicatore del bisogno di sostegno all'autonomia. La piattaforma ICF Applicazioni è programmata per consentire il confronto di diversi questionari, realizzati anche a distanza di tempo. Gli insegnanti possono, ad esempio, comparare il profilo biopsicosociale all'inizio e alla fine dell'anno. Questo consente di monitorare gli esiti del PEI durante tutto l'anno e nelle sedi preposte alla sua revisione (tipicamente dopo il primo trimestre/quadrimestre e alla fine dell'anno).

Nell'ultima parte del volume, Lascioli mette a fuoco i guadagni didattico-educativi resi possibili dall'adozione dell'ICF a scuola. Rimarca anzitutto la distinzione esistente fra capacità e performance, cruciale per l'impianto complessivo dell'ICF. Le capacità degli alunni dipendono dalle strutture e funzioni biologiche e sono mediate dall'apprendimento - sono ciò che sono in grado di fare in un contesto astratto/neutro. Le performance sono invece legate al contesto scolastico, alla presenza di facilitatori e barriere. Questa distinzione consente di riorganizzare in modo chiaro gli interventi propri dell'educazione speciale. Gli interventi riabilitativi e abilitativi

agiscono sulle capacità degli alunni mentre gli interventi compensativi e dispensativi sulle performance. Da una parte si punta a costruire/ricostruire abilità e autonomie, dall'altra si lavora sulle pratiche scolastiche, sugli ostacoli che peggiorano il funzionamento degli alunni. Si conclude quindi che gli insegnanti, e l'insegnante per il sostegno in particolare, debbano essere in grado non solo di predisporre programmi educativi e didattici ma anche di intervenire sui contesti.

Il volume si conclude con un esempio di utilizzo degli strumenti messi a disposizione dall'Università di Verona per la compilazione del nuovo PEI.

Marco Andreoli  
Università di Verona



## Coniugare ricerca e pratica educativa mantenendo uno sguardo attento, riflessivo, trasformativo

Recensione del testo di Paolo Sorzio e Caterina Bembich, *La ricerca empirica in educazione. Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido*, Carocci, Roma, 2020



L'elemento che contraddistingue il libro di Paolo Sorzio e Caterina Bembich è la possibilità di affrontare il tema della ricerca empirica in educazione con uno sguardo non usuale.

Nel testo sono oggetto di approfondimento molteplici prospettive di ricerca - sia qualitative, sia quantitative - ciascuna caratterizzata da specifiche domande, modalità di lavoro sul campo e procedure di analisi, nonché diversi contesti socio-pedagogici. Gli autori le presentano però utilizzando l'approccio proposto da Alistair C. Crombie, e successivamente approfondito da Ian Hacking, i quali hanno introdotto nel dibattito epistemologico il concetto di stili di ragionamento scientifico, «*intesi come dimensioni di costruzione della conoscenza più ampie di ciò che si intende per metodo, perché si*

*riferiscono a modi complessivi di pensiero, in relazione a pratiche stabilizzate di ricerca, a presupposizioni spesso implicite, a forme di elaborazione dell'indagine e a criteri di giustificazione dei risultati*» (p. 12).

Nel primo capitolo gli autori introducono le problematiche che emergono nella pratica educativa e che sono all'origine dell'atteggiamento di ricerca, intesa come attività critica e sistematica finalizzata all'identificazione e alla trasformazione delle condizioni contestuali che ostacolano lo sviluppo e la partecipazione dei soggetti. Sorzio e Bembich presentano nei successivi capitoli quattro stili di ragionamento sviluppati nella storia delle scienze dell'educazione, ovvero il ragionare per casi (cap. 2), il ragionare per eventi comunicativi (cap. 3), il ragionare per temi (cap. 4) e

il ragionare per indicatori (cap. 6).

L'approccio di ricerca proposto offre inoltre elementi per valutare la partecipazione delle persone nelle pratiche educative, nonché la possibilità di introdurre cambiamenti che favoriscono l'adattamento dinamico delle persone all'ambiente, promuovendone la crescita e la capacità di agire. «*Lo scopo della metodologia di ricerca*» - evidenziano gli autori - «è offrire un'intelaiatura cognitiva per ricostruire la relazione tra le esperienze socio-educative e le opportunità di crescita individuale» (p. 24).

Ogni stile di ragionamento estende e sistematizza un approccio naturale alla comprensione dei fenomeni educativi che segue una doppia direzione: propositiva e proattiva nell'elaborazione del disegno di ricerca; retrospettiva e retroattiva nell'analisi della validità della ricerca realizzata, per verificarne solidità, rigore e rilevanza. Elemento comune alle due fasi è la componente riflessiva, la quale implica la necessità di mantenere uno sguardo attento alle condizioni del contesto per saper cogliere e affrontare incertezze, dubbi, aperture e le inaspettate difficoltà che frequentemente costellano le ricerche in ambito educativo.

Il volume si rivolge agli studenti, orientati ad approfondire l'ampio panorama delle metodologie della ricerca, per favorirne l'immergersi nei contesti educativi; ai ricercatori, per entrare nella pratica e riconoscere le condizioni contestuali che impattano sullo sviluppo della capacità di agire delle persone e sulla loro crescita; ai professionisti dell'educazione, interessati ad analizzare le loro pratiche quotidiane, contestualizzandole, per ottenerne una visione maggiormente strutturale.

Alessia Bevilacqua  
Università di Verona

## La valutazione tra ricerca, formazione e didattica

Recensione del testo di Valentina Grion ed Emilia Restiglian (a cura di),  
*La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*, Erickson, Trento, 2020



In un'indagine condotta durante il lockdown dalla Società Italiana di Ricerca Didattica su oltre 16.000 docenti, la valutazione è risultata la dimensione metodologico-didattica rispetto alla quale si sono riscontrate le maggiori criticità. D'altro canto, sin da marzo le cronache hanno riportato episodi, come quelli relativi alla scelta di bendare studentesse e studenti, che evidenziano lacune dal punto di vista delle competenze che consentono di gestire un processo complesso come quello valutativo. Il volume *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*, curato da Emilia Restiglian e Valentina Grion, rappresenta un fondamentale contributo alla riflessione sul ruolo che la valutazione assume come elemento di regolazione di apprendimento e insegnamento e può essere impiegato come

prezioso strumento di formazione, in ingresso e in servizio, alla docenza.

Il lavoro presenta genesi, sviluppi e realizzazioni concrete del modello di valutazione fra pari sviluppato dal GRiFoVA (Gruppo di Ricerca e Formazione per la Valutazione e l'Apprendimento), un gruppo coordinato dalle curatrici e composto da insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado e da docenti del dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università di Padova. Il modello GRiFoVA è incentrato sulla definizione condivisa di criteri di qualità che orientano l'attività, la formulazione di giudizi su di essa e l'impiego di tali giudizi come elemento regolatore delle prassi. Nella prima parte la presentazione

del modello, affidata a Concetta Tino, viene preceduta da un utile approfondimento di Grion sul percorso che ha portato dalla valutazione formativa alla valutazione sostenibile. Si tratta di una premessa particolarmente significativa, dato che porta ordine in un campo che ha visto il proliferare di locuzioni (come *formative assessment*, *assessment for learning*, *assessment as learning*) che però troppo spesso - anche a causa del luogo comune che vede nella valutazione essenzialmente uno strumento finalizzato a tirare le somme al termine del lavoro svolto - vengono date per scontate e usate in maniera intercambiabile.

Grion evidenzia come le possibilità trasformatrice della valutazione rimangano disattese se non si assume consapevolezza rispetto alla complessità di un processo che chiama in causa non solo le capacità di accertamento, ma anche il coinvolgimento intrinsecamente motivato e costruttivo delle diverse soggettività interessate e la formulazione di riscontri in grado di promuovere cambiamenti concreti. Se studentesse e studenti non imparano a valutarsi e a valutare partecipando attivamente al processo di elaborazione del giudizio, sarà più difficile che apprendano ad apprendere. Ed ecco allora che la valutazione non è solo una strategia di regolazione dell'insegnamento, ma diviene essa stessa un processo d'apprendimento. L'asse portante di tale processo è il feedback, dispositivo che permette a chi apprende di riconoscere elementi di forza e di debolezza nella propria prestazione e di riadattare il proprio percorso di apprendimento. Saper costruire, formulare e comunicare feedback efficaci è un'operazione che chiama in causa in primo luogo la competenza metodologica di chi insegna. Ma, se è vero che è attraverso il feedback che la valutazione consegna a chi apprende le chiavi del processo di apprendimento, apprendere a formulare feedback efficaci è essenziale per alunne e alunni. Di qui l'accento posto sulla valutazione fra pari, che consente di ricongiungere il discorso aperto con il *formative assessment* alla valutazione sostenibile proposta da Boud, intesa come processo che prepara studentesse e studenti a capire e rispondere ai bisogni futuri.

L'intervento di Tino sulla costruzione condivisa di criteri valutativi comuni chiude la prima parte presentando il modello di valutazione fra pari del GRiFoVA ed evidenziando l'importanza di lavorare con *exemplar*, modelli che illustrano le dimensioni di qualità e chiariscono le aspettative sui compiti da svolgere. Si tratta di strumenti fondamentali perché supportano l'intero processo di valutazione fra pari e rappresentano una bussola utile ad allineare tra loro finalità, obiettivi e attività di insegnamento e processi di apprendimento.

Se la prima parte del lavoro esplicita i presupposti teorici e metodologici del modello, la seconda illustra le prassi e i percorsi che consentono di integrare ricerca, formazione e didattica. Vengono descritti il processo di progettazione e realizzazione della valutazione fra pari nelle classi (Sabrina Maniero), il complesso rapporto tra valutazione fra pari e documentazione ufficiale (Giuliana De Vecchi) e il lavoro di riflessione che chi insegna svolge a partire dalla progettazione di esperienze di *peer review* (Giuliana De Vecchi, Rosanna Mutton, Umberta Sandre). Seguono poi le restituzioni di esperienze di valutazione fra pari nella scuola primaria (Rosanna Mutton, Silvia Azzolin, Costanza Marcante), nella scuola secondaria di I grado (Maira Bortoluzzi, Paolo Scorzo-

ni, Daniele Pavarin, Valeria Vello) e di II grado (Lucia Mazzella, Silvia Zamperlin).

Infine, la terza parte (Anna Serbati, Ettore Felisatti, Pietro Tonegato) restituisce l'esperienza universitaria che ha consentito, nell'ambito del corso di laurea di Scienze della formazione primaria dell'Università di Padova, di legare significativamente formazione e ricerca, mettendo a punto il modello di *peer feedback* attraverso il lavoro con studentesse e studenti tirocinanti.

Come ricorda Restiglian nella prefazione, il testo parte dall'osservazione della scollatura tra gli sviluppi della ricerca sulla valutazione e le prassi valutative nelle scuole. Incentrato su un organico e coerente dialogo tra fondamenti teorici e lavoro sulle prassi, il volume rappresenta indubbiamente uno strumento utile per colmare tale divario a patto che, come suggerisce Grion nelle conclusioni, si riconosca l'imprescindibilità del coinvolgimento attivo di chi apprende nel processo valutativo.

Cristiano Corsini  
Università Roma Tre



## Scene in tema di valutazione nel cinema

### Una rassegna di opere filmiche con riflessioni pedagogico-didattiche

Il presente contributo è incentrato sul tema della valutazione, uno dei compiti della funzione docente complesso e strategico, e insieme assai delicato. Attorno a questo argomento si formuleranno alcune riflessioni a partire da una serie di film in cui compaiono situazioni attinenti a tale componente didattica.

La prima sequenza selezionata ci porta in un istituto scolastico francese d'élite, in un'aula in cui un docente inizia a consegnare i componimenti scritti, da lui corretti e valutati, ai suoi allievi ed allieve, visibilmente in apprensione se non addirittura impauriti. "Vi restituisco i temi, per cui scendiamo nei bassifondi dell'intelligenza umana, e atterriamo brutalmente su una terra ottusa e barbara com'è l'intelligenza della nostra povera Noémie che con quattro su venti ha persino fatto progressi, si fa per dire... Antoine, cinque. Sarà meglio considerare un'altra scuola per l'avvenire, mh? Anna, non ha senso, è stupido, e pretenzioso e anche abbastanza vuoto! Ecco qua, cinque. Al contrario sua sorella Louise è intelligente, sa argomentare e mostra umiltà nella scrittura! Quindici! Incredibile, dieci punti di differenza tra voi due, curioso come i misteri della genetica siano impenetrabili! (risatina beffarda) Pénélope Leger... è davvero troppo leggero, ci si annoia troppo a leggerlo lo sa? Chausson, Elvire Chausson, dov'è? Ah, ma allora lei ha paura? Ha paura del voto, ma fa male perché ha preso sedici! Alain? Non ho nulla da dire! È stato Molière a dire così a La Grange: fece osservazioni a tutti gli altri studenti, e alla fine terminò con La Grange dicendogli 'a lei non ho nulla da dire', fu il più bel complimento. Isabelle Jolie... la sua ignoranza è veramente toccante, non dirò il suo voto ad alta voce. Justine Lefranc... mmh... Justine Lefranc è così tirata che non arriva alla sufficienza! Talmente



misero che alla fine è mediocre, ecco!" Abbiamo aperto queste riflessioni sul tema cruciale della valutazione didattica citando le battute che il professore François Foucault - che abbiamo già conosciuto nelle pagine di questa rivista, e precisamente nel primo numero del 2019 - pronuncia nell'incipit del film *Il professore cambia scuola* (reg. Olivier Ayache-Vidal, Francia 2017, tit. orig. *Les grands esprits*). Appare su-

bito evidente che siamo dinanzi ad una forzatura cinematografica: lo sceneggiatore deve far apparire il docente cinico e beffardo per aumentare il contrasto rispetto a come lo stesso docente apparirà nel prosieguo della vicenda, quando dal prestigioso liceo Henri IV, situato nel centro storico di Parigi, si troverà ad insegnare in una scuola di periferia della metropoli francese. Eppure, pur riconoscendo nella prima sequenza del film una caratterizzazione eccessiva, e verosimilmente lontana dai modi di valutare attualmente praticati nelle scuole francesi, ci viene offerta un'occasione per mettere a fuoco una serie di precisazioni rilevanti. Nessun insegnante si sognerebbe mai oggi di mortificare i suoi allievi con i modi e con le parole del professor Foucault, anche per le presumibili rimostranze da parte dei genitori, che un tempo non osavano reagire minimamente, neanche a fronte di veri e propri maltrattamenti didattici, soprattutto se perpetrati da insegnanti ritenuti particolarmente valenti. Tuttavia si possono formulare alcuni rilievi interpretativi circa la funzione alla quale questo docente ritiene debba assolvere la valutazione. Una prima dimensione che appare evidente è quella sanzionatoria, e di pesante riprovazione verso i suoi allievi. Si potrebbero anche riconoscere come presenti nel professore un indiscutibile senso di potere, e forse anche di onnipotenza, e addirittura un pizzico di sadismo, di cui è spia il suo modo di comunicare con i suoi studenti, una comunicazione caratterizzata da ripetuti toni sarcastici. Tutto ciò è da ricollegarsi verosimilmente alla sua posizione rispetto agli allievi e alla sicurezza ferrea che gli dà la sua competenza disciplinare, ed anche probabilmente alle scelte 'culturali' di quella scuola, una cultura in cui è presente in modo evidente una volontà di selezionare per tenersi solo gli studenti migliori, ovvero quelli ritenuti meritevoli di frequentare il prestigioso liceo. Nondimeno il docente compie a nostro avviso una serie di errori, per così dire, che forse ancor oggi si possono compiere, magari anche inconsapevolmente. Il professore ad esempio fa paragoni tra gli allievi, per di più in modo plateale, e in special modo si stupisce come due sorelle abbiano raggiunto voti distanti a fronte del medesimo compito, non evitando un commento del tutto stereotipato e fuori luogo sulle medesime origini genetiche. Si limita a comunicare voti e giudizi, ma non fornisce mai le motivazioni per le quali egli ha ritenuto di volta in volta di doverli assegnare. Arriva al paradosso di non dire nulla ad un allievo che ha svolto egregiamente il suo lavoro, sostenendo come tale assenza di commenti sia da ritenersi in effetti il più bel complimento che si possa ricevere. Probabilmente uno stile insegnativo più consono ad un profilo pedagogico corretto vorrebbe che un docente esprimesse agli allievi motivazioni e giustificazioni adeguate sia nei casi di successo sia in quelli di insuccesso. Ma ci si potrebbe chiedere: in quanti e quali modi e con quanti e quali strumenti un insegnante può esprimere le sue valutazioni ai suoi allievi, e in quali momenti e all'interno di quali setting? Certamente per esprimere e comunicare una valutazione non esiste solo il voto, ovvero un numero che solitamente più alto è e più corrisponde ad una prestazione via via migliore e all'incontrario più basso è e più indica che tale prestazione è stata ritenuta insufficiente, in modo decrescente rispetto ad uno standard atteso.

Nel caso del professor Foucault egli, molto spesso prima di comunicare il voto, si prodiga

invece a fornire commenti ricchi di termini desolanti e, oseremmo dire, mortificanti. Dopo la cupa evocazione della discesa nei bassifondi dell'intelligenza umana, già di per sé carica di un giudizio negativo assoluto, e non ancora orientato verso la prima vittima, e quindi volto a creare verosimilmente nella platea studentesca un clima di apprensione e di attesa carica di timori in tutti gli allievi, egli scocca la sua prima freccia su una allieva alla quale non si limita a comunicare il voto, bensì lo fa precedere da due attributi pesantissimi, definendola ottusa e barbara. A proposito del setting va notato come il professore agisca di fronte a tutta la classe, aggirandosi tra i banchi, raggiungendo gli allievi e le allieve anche da dietro le loro spalle, perdendo o fingendo di perdere quasi l'orientamento per trovare la loro ubicazione, e provocando verosimilmente in loro il desiderio di rendersi minuscoli, di nascondersi, forse anche di scomparire per non farsi trovare. In tal modo egli crea un clima che ha tutti i requisiti pari a quelli di una sorta di terrorismo, provocato da chi si sente in una posizione superiore, di potere assoluto, indiscutibile, una posizione del tutto autoritaria.

È uno stile che si ritrova in più di una sequenza di un altro celebre film di François Truffaut, *I quattrocento colpi* (Francia 1959, tit. orig. *Les Quatre Cents Coups*), in cui agisce un maestro dispotico, dai tratti maniacali ed isterici, che mortifica gli allievi più in difficoltà e nella sua furia pedagogica commette anche una solenne ingiustizia. Il film ci guida a riflettere attorno ad una questione cruciale: l'allievo è da considerarsi oggetto o soggetto in educazione? Evidente il tono retorico, ma forse non scontato,



della domanda. In una scena particolarmente dura del film il maestro di Antoine Doinel, il protagonista della pellicola citata, lo accusa di plagio per aver egli osato 'copiare' un brano del testo *La ricerca dell'assoluto* di Balzac nello svolgimento di un tema in cui il ragazzo si era immaginato la morte del nonno, descrivendola magistralmente attraverso la parafrasi del brano letterario, da lui letto precedentemente. Il maestro gli assegna uno zero come voto, non ascoltando né quanto gli dice Antoine, né il compagno di banco René, che testimonia che Antoine non aveva copiato. In realtà la mossa di Antoine gli era stata dettata dalla sua ammirazione per Balzac, e resa possibile dalla sua fervida capacità di mandare a memoria testi che gli fossero particolarmente piaciuti. Per svolgere al meglio il tema assegnatogli dal maestro, 'Descrivete un fatto grave a cui avete assistito e che vi ha profondamente commosso', Antoine non aveva trovato di meglio che rifarsi al testo del celebre autore. Perché ci si sofferma su questi che

possono sembrare dettagli? Per sottolineare come sia importante, quando si valuta, cercare di capire i motivi profondi di qualcosa che possa averci sorpreso. Il maestro non ha nelle sue aspettative il trovarsi di fronte ad un testo sorprendente prodotto da Antoine, e non lo sfiora minimamente l'idea che il suo allievo possa aver letto il libro di Balzac, e che, essendone rimasto affascinato, abbia voluto riproporlo, nella speranza che il tema avrebbe potuto far colpo sull'insensibile docente. Un atto di amore e di fiducia verso un maestro della letteratura viene dunque interpretato come un'azione illecita, un'appropriazione indebita, un 'plagio'. È il termine che pronuncia con uno sguardo terribile il maestro. Evidente l'assoluta mancanza di attenzione verso il soggetto in educazione. Il maestro non si chiede che cosa possa aver condotto Antoine a proporre quel testo. Lo accusa e basta. Antoine inutilmente afferma che non ha copiato. Il docente non gli crede, nonostante le difese del compagno. Sicché ambedue i ragazzi vengono puniti. Certamente il film di Truffaut si riferisce ad un'epoca e ad un contesto in cui sovente la valutazione, o meglio chi valutava, trattava gli allievi come oggetti, con un'attenzione esclusiva alla qualità dei loro prodotti e delle loro performance senza troppo interrogarsi circa i motivi e i processi che avessero potuto portarli a tali risultati. Ma il documento di Truffaut può forse suggerirci qualcosa d'altro, ovvero che quando si valuta occorre tenersi aperti alle sorprese, agli eventi inaspettati, in relazione ai quali conviene formulare più ipotesi esplicative, piuttosto che giungere velocemente a conclusioni che poi possono rivelarsi pregiudizievoli. L'interrogarsi riflessivo da parte degli insegnanti sul perché degli insuccessi, o dei successi, degli allievi appare come un atteggiamento in grado di guidare ad un approccio più raffinato e curvato verso l'allievo quando quest'ultimo ci stupisce, sia in negativo, sia in positivo. Nel caso del maestro de *I 400 colpi* la curvatura è tutta verso il prodotto, ritenuto gravemente inadeguato, anzi frutto di una scelta disonesta, colpevole, e quindi riprovevole, e il docente si fa autore di una valutazione sanzionatoria che ha i caratteri della violenza, al pari di quella che è solito esprimere, corredandola di congrue - ai suoi occhi - punizioni il direttore dell'istituto che fa da sfondo alla vicenda narrata nel film *Les choristes* (reg. Christophe Barratier, Francia 2004). Patetica e nello



stesso tempo amaramente ridicola risulta l'esclamazione dello stesso maestro de *I 400 colpi* quando, a fronte dei disastri dei suoi mortificati allievi, esclama: 'Povera Francia!'

La stessa atmosfera opprimente dei film fino ad ora citati la ritroviamo nel lungometraggio cinese *La guerra dei fiori rossi* (reg. Zhang Yuan, Cina-Italia 2006). Con questo film ci

addentriamo nello scenario della valutazione competitiva, destinata a creare presso i bambini più danni che benefici. Siamo in una scuola d'infanzia cinese, nei primi anni Cinquanta, dunque durante i primi anni dell'egemonia assoluta del Partito Comunista che nel 1949 aveva fondato la Repubblica Popolare Cinese, divenendo di fatto il detentore esclusivo del potere politico del Paese. Nel contesto rappresentato nel film le educatrici praticano un sistema di premi e punizioni che si esterna in fiorellini rossi che compaiono o scompaiono in un tabellone accanto ai nomi dei piccoli allievi, di modo che ciascuno di loro possa vedere fino a che punto ha corrisposto alle attese e alle richieste della scuola. Il bambino protagonista della vicenda ad un certo punto comincia ad entrare in sofferenza, ossessionato dal fatto che non riesce ad ottenere gli ambiti fiorellini, sicché comincia ad infierire sui compagni in vari modi. Pur essendo un film che descrive uno scenario forse difficilmente presente nella scuola d'oggi, nondimeno la sua visione può essere utile perché fa riflettere sui danni che può provocare l'esercizio della valutazione fondamentalmente, se non addirittura quasi esclusivamente, come forma di condizionamento e di controllo. Inoltre il film cinese mette in evidenza il malessere psicologico e morale che sono in grado di produrre negli allievi queste modalità valutative che possono far nascere conflitti tra gli stessi allievi, ovvero forme di inimicizia, di rivalità, di invidia, e che sono capaci anche di indurli ad atti di bullismo. È attestato in effetti da molte ricerche su tale fenomeno che ad essere bullizzati sono sovente i primi della classe o i soggetti più scadenti, oppure, più tristemente ancora, i soggetti portatori di qualche handicap.

Quasi a mo' di spartiacque rispetto all'organizzazione di questo scritto, si vuole fare menzione in questo contributo di un film ritenuto un cult per la sua straordinaria capacità di interpretare un sentimento generazionale. Si tratta di *Breakfast Club*, un film americano uscito nel 1985 per la regia di John Hughes. I cinque giovani protagonisti della vicenda, quasi al termine della loro adolescenza, costretti per punizione a trascorrere a scuola un intero sabato, dopo un'interazione di gruppo arrabbiata e a tratti violenta, mettono a nudo i propri pensieri più personali, tra il desiderio di essere migliori dei propri genitori distratti, superficiali, violenti o troppo esigenti, e la paura di finire per assomigliare, una volta cresciuti, ai loro genitori stessi. A proposito di valutazione Brian, uno dei cinque studenti, viene costantemente spinto in famiglia a ottenere voti alti, tanto che appena ne ottiene uno gravemente negativo si fa sfiorare dalla tentazione del suicidio. C'è da dire che la situazione descritta nel film appare a tratti



troppo lontana dal verosimile, con un preside che nei suoi modi di sorveglianza dei ragazzi si delegittima, apparendo più volte ridicolo. C'è però un elemento di verità in quello che uno dei ragazzi dice al preside stesso che assegna loro un tema, come compito scritto da elaborare durante quel sabato. Il titolo del tema è 'Chi sono io?'. Evidente da un lato, forse, l'intenzione del capo di istituto di farli riflettere su se stessi, dall'altro forse anche quello di indurli ad una forma di pentimento rispetto alle loro malefatte. Un ragazzo gli esprime comunque in modo sprezzante tutto il suo fastidio verso una richiesta che ritiene assurda: 'Tanto lei ci vede come vuole'. Il tema dello 'sguardo' si fa qui centrale, e a proposito di valutazione non si può che dar ragione allo studente, il quale ritiene inutile corrispondere a quella richiesta vissuta come arbitraria. 'Lei ci vede come vuole': in realtà in parte succede proprio così nella valutazione; è evidente che nella valutazione c'è qualcuno che definisce uno standard di riferimento, in base al quale viene definita la valutazione stessa. Il problema è vedere se questo standard di riferimento, che può essere comportamentale, o di prestazione cognitiva, è riconosciuto e accettato da chi è valutato. Nel film i ragazzi dimostrano che non si riconoscono negli standard della scuola, né in quelli del loro contesto familiare. Tutta la prima parte del film mostra un rifiuto esplicito e provocatorio della richiesta che la scuola formula nei loro confronti. I cinque studenti non si riconoscono nelle richieste istituzionali, e sono attraversati da una totale sfiducia negli adulti, dentro e fuori dalla scuola. E nei processi di valutazione il sentimento della fiducia risulta essere fondamentale e imprescindibile. *Breakfast Club* indica poi un problema valido in ogni tempo, ovvero che il contesto familiare e il contesto culturale di riferimento sono fondativi del rapporto fra allievi e scuola perché ciascuno dei primi vi arriva con il proprio vissuto e il relativo modello familiare, più o meno condiviso, se non intimamente detestato per vari motivi, come nei singoli casi dei cinque studenti che compaiono nel film. È come se questi ragazzi chiedano di essere riconosciuti e valutati come persone, e di essere riconosciuti e valutati per quello che sanno fare, anche al di fuori delle attese estrinseche. Nel film, in particolare nei venti minuti finali, si vede che c'è un qualcosa che è dentro di loro, ma che non è atteso dall'esterno, né dalla scuola, né dalle famiglie, e che attende di manifestarsi nel segno della loro unicità in quanto persone. Essi si sentono costretti a fornire delle prestazioni, scolastiche, ma anche al di fuori della scuola, senza riconoscersi. Si sentono condizionati da tali pressioni esterne. Il film risulta interessante perché mette in evidenza che a volte le richieste, le attese, e le corrispondenti valutazioni non collimano con le aspettative profonde o con i bisogni degli stessi allievi. Certamente si tratta di un problema complesso, tuttavia degno di essere considerato. Alla fine del film, il tema assegnato dal preside Vernon, 'Chi sono io?', sarà svolto per tutti da Brian, lo studente più brillante. Letto durante le ultimissime scene, lo stringatissimo testo afferma nella sostanza l'arrabbiato desiderio da parte dei ragazzi di essere riconosciuti per quello che sono, al di là di progetti del tutto esterni e perciò per nulla attenti alle loro autentiche esigenze individuali, proprie del loro essere appunto persone, e non solo studenti o figli.

Affrontiamo ora, attraverso la citazione di un paio di pellicole, un problema che certamen-

te è complesso, ovvero quello del ruolo che possono giocare, nella valutazione da parte del docente, le dimensioni della fascinazione e della seduzione, talvolta biunivoche tra insegnanti ed allievi, e della volontà di potenza, già menzionata, soprattutto quando queste componenti, più o meno consapevoli, si intrecciano, a creare talvolta circuiti assai difficoltosi da dominare, causando comportamenti problematici da parte delle figure docenti. A proposito di fascinazione e di scelte o mosse illecite può essere interessante la visione di un lavoro cinematografico sorprendente, di grande raffinatezza sul piano estetico, del regista François Ozon. Si tratta del film *Nella casa* (Francia 2012, tit. orig. *Dans la maison*), in cui viene narrata una vicenda che ha del surreale, ma che risulta assai avvincente e certamente significativa sul piano delle riflessioni che se ne possono ricavare.



Un professore di liceo, mancato scrittore, si fa affascinare dalle capacità letterarie di un allievo sedicenne, che gli propone del materiale scritto a puntate. Al termine di ogni componimento, che riguarda ciò che avviene tra le mura domestiche di una casa in cui abita un suo compagno di classe con i due genitori, lo studente scrive un 'continua' che non è altro, lo si capisce ben presto, che un amo, al quale il professore abbocca fin dall'inizio. Il primo voto che egli infatti assegna al ragazzo è un lusinghiero otto e mezzo. L'allievo ha capito di aver fatto presa sul professore, in maniera talmente forte che tra i due si genera un legame ambiguo, giocato tra la complicità e la manipolazione reciproche. Tra i due protagonisti si sviluppa dunque una dinamica che il docente ad un certo punto è incapace di dominare, tanto che egli si fa autore di una grave scorrettezza per favorire il suo pupillo, scorrettezza che gli costerà addirittura il licenziamento. Con questo rapido commento al film *Nella casa* abbiamo acceso un riflettore sui guai che si possono generare quando nella valutazione non si è in grado, per vari motivi, di mantenere quel distanziamento professionale che sarebbe invece necessario. A questo proposito singolare è anche il rapporto che si instaura tra un professore e un allievo ribelle nel film *Il club degli*



*imperatori*, del regista Michael Hoffman (USA 2001, tit. orig. *The Emperor's Club*). Il docente in questione non esita ad assegnare voti enfaticamente ad un allievo che egli ha deciso di voler a tutti i costi plasmare, attuando una pericolosa scommessa: quella di riuscire a convertire un soggetto ribelle e irrispettoso, quale appare lo studente all'inizio del film, in uno studente modello. Solo che la valutazione falsa, truccata, si ritorcerà drammaticamente sul docente stesso, che imparerà con molta amarezza che uscire dai binari propriamente professionali può creare più guai che benefici. In altre parole una valutazione opaca, in questo caso sostanzialmente disonesta, perché danneggia un altro allievo più meritevole, produce verosimilmente ulteriore opacità e, nel caso della vicenda narrata in questo film, le condizioni perché si producano ulteriori ingiustizie e scorrettezze. In ambedue i film le figure preposte all'educazione e all'istruzione dei loro studenti si lasciano giocare da quelle che potremmo definire come delle vere e proprie 'tentazioni'. Qual è l'errore che entrambi commettono? Probabilmente quello di non saper valutare in un modo professionalmente corretto, rimanendo nei limiti di tale funzione. Ambedue trasgrediscono quelli che dovrebbero avere ben presenti come confini deontologici propri di un insegnante: il primo perché non riconosce, abbagliato dal livello della prestazione dell'allievo, un comportamento illecito da parte di quest'ultimo; il secondo perché assegna dei voti deliberatamente gonfiati ad uno studente ribelle, con il verosimile progetto di riuscire a domarlo, come si diceva, riportandolo sul sentiero dell'allievo a modo, corretto, diligente, e soprattutto aderente ad un'idea di studente modello che sta però solamente nella mente, e si potrebbe dire nel cuore, di chi lo sta guidando. Ambedue i docenti si rendono dunque



protagonisti di una valutazione dettata da un atteggiamento del tutto opinabile.

Proseguendo sulla traccia di opere cinematografiche in cui la funzione valutativa viene rappresentata in termini assai problematici, una riflessione a se stante, ma di interesse rispetto al tema attorno

al quale si sta ragionando, merita il film *La classe*, del regista francese Laurent Cantet (Francia 2008, tit. orig. *Entre les murs*). Considerando che la visione dell'intera pellicola può risultare utile perché presenta una situazione quanto mai attuale, e in particolare quella di una classe multietnica assai turbolenta e piuttosto aggressiva nei confronti di una scuola situata nell'immediata periferia di Parigi, le sequenze che isoliamo e che commentiamo si trovano verso il termine del film. È esattamente quando il consiglio della classe protagonista del film si riunisce per stabilire le regole sanzionatorie nei casi di comportamenti scorretti da

parte degli studenti e successivamente per decidere se espellere o no dalla scuola un allievo di colore, Souleymane, reo di aver dato del tu ad un docente e di aver ferito accidentalmente, e per fortuna non in modo grave, una compagna. Nella prima delle due sequenze si vedono il preside, i professori e un paio di mamme discutere attorno alla proposta di un sistema a punteggio, per cui in relazione ad ogni malefatta verrebbero sottratti al singolo allievo una certa quantità di punti. Una delle mamme obietta che allora la scuola dovrebbe elargire dei punti nel caso di comportamenti meritevoli, perché altrimenti, afferma, 'la scuola come al solito non sa che adottare misure di sola punizione e mai di premio'. Nella seconda sequenza i docenti e il preside discutono attorno al caso di Souleymane e a nulla valgono le ragioni dello stesso professore autore del rapporto per il consiglio di disciplina per tentare di ridimensionare la gravità dei gesti del ragazzo agli occhi dei colleghi. Il ragazzo viene espulso. Nella scena finale si vedono il professore ed altri colleghi che giocano allegramente a pallone con gli studenti nel cortile della scuola. Nessuno pensa più a Souleymane. Quanto si vede accadere nel film può servire a riflettere su almeno un paio di punti che ci sembrano cruciali e che riguardano la valutazione: a volte strumenti rigidi e meccanici per attuarla, soprattutto se tradotti in scale matematiche numeriche, sono pericolosi e inefficaci, tanto più se questi strumenti vengono ritenuti indiscutibili in merito alla loro validità sul piano dell'oggettività. Non è un caso che le argomentazioni del docente alla fine del film, quando egli tenta di salvare l'allievo dall'allontanamento definitivo dall'istituto, si scontrano con la rigidità di procedure valutative adottate dalla scuola che non lasciano spazio alla considerazione di attenuanti inaspettate o non previste. Il consiglio di classe svolge il compito valutativo quasi come un rituale prevedibile, e necessario. Quasi a dire che i docenti si trovano intrappolati da un dispositivo da loro stessi creato, e quindi costretti a prendere una decisione irreversibile. Il tutto descrive una situazione in cui si sono perduti i tratti di un'umanità capace di correggere una procedura che appare meccanicistica, fredda, fatale, e per questo mortificante, per tutti. Le espressioni dei docenti sono addolorate, ma è un dolore che non dà spazio al sentimento di una pietà, nel senso più nobile del termine, che consentirebbe loro di ascoltare le ragioni semplici eppure autentiche della madre dello studente, che sostiene che suo figlio, a casa, si comporta come un bravo ragazzo. La scuola quindi con il suo sistema di valutazione non ha risolto un problema, lo ha semplicemente e banalmente rimosso con l'esclusione dell'allievo.

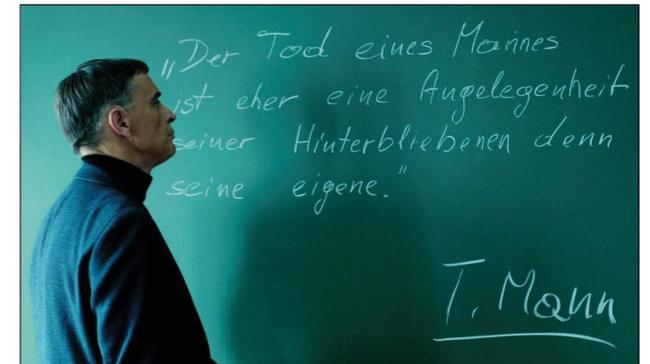
Fino ad ora abbiamo prestato attenzione a film in cui le figure deputate alla valutazione appaiono del tutto o non completamente all'altezza del loro compito. Prendiamo ora in esame alcune opere in cui invece vengono presentati dei comportamenti convincenti da parte di chi è preposto alla valutazione, non tutti solo insegnanti, come vedremo, ma anche altri adulti educatori, in sintonia con un'azione autenticamente promozionale della valutazione stessa. Esiste una valutazione che vorremmo qui definire come implicita, o almeno semi-implicita, ovvero una valutazione che viene formulata e comunicata in modo quasi inconsapevole, da chi la produce, che si tratta comunque di un atto valutatorio. Ci serviamo a questo proposito, a titolo

esemplificativo, ovvero per rendere più chiaro quanto asserito, di due passaggi filmici, ovvero due scene tratte da una preziosa opera cinematografica in bianco e nero girata circa cinquant'anni orsono: fondamentale nel magistrale film *Il ragazzo selvaggio*, del sensibile e già citato regista francese François Truffaut (Francia 1970, tit. orig. *L'Enfant sauvage*), è la scena in cui la governante Guérin dopo aver chiesto un aiuto domestico al piccolo Victor, il ragazzo selvaggio appunto - che il dottor Itard vuole far diventare un 'cittadino francese', attraverso la presa in custodia presso casa sua dopo il ritrovamento dell'adolescente nella foresta dell'Aveyron, subito dopo la fine della Rivoluzione francese - mostra al medico, con un'espressione di evidente entusiasmo, che Victor ha sgranato una quantità di piselli pari alla sua. Una scena analoga è quando il dottor Itard mostra tutto orgoglioso a Madame Guérin un piccolo manufatto realizzato da Victor, che ha trasformato una pinza da arrosto in un porta gessetti da lavagna. Sembrerebbero due eventi sovrapponibili ed ambedue afferenti all'idea di valutazione implicita, o non pienamente esplicitata con tale intenzione, eppure sussiste a nostro parere una sostanziale differenza. Nel caso del dottor Itard l'atteggiamento entusiasta ci sembra possa essere messo in rapporto con il suo progetto di educazione e istruzione di Victor, e il suo sentimento di soddisfazione ci sembra derivare dal fatto che egli si convince una volta di più che Victor potrà servire positivamente al raggiungimento degli obiettivi che egli si è prefissato, e che quindi il suo progetto educativo è possibile. Nel caso invece di Madame Guérin ci sembra di ravvedere nel suo comportamento quello di una educatrice amorevole, piuttosto che orientata al mero successo formativo. Quando ella dice al medico: 'Guardate dottore, ne ha sgranati tanti quanto me' ci sembra che la valutazione venga espressa con un profondo compiacimento dettato più dall'affetto che ella nutre verso Victor, ovvero da un atteggiamento promozionale di benevolenza, piuttosto che da una vigilanza di controllo delle abilità via via acquisite e dimostrate da Victor. Con questo non si vuole esprimere un giudizio favorevole o meno verso l'una o l'altra delle due figure educative che compaiono nel capolavoro di Truffaut: ambedue i comportamenti o, meglio, i due modi di agire presi in considerazione hanno un senso, ma nel secondo caso, quello della governante, siamo in presenza di una dimensione in più: quella dell'accoglienza. L'attenzione di quest'ultima verso Victor, che la conduce a valorizzarlo agli



occhi del dottor Itard, si genera all'interno della sua generosa volontà di prendersi cura del ragazzo selvaggio. Possiamo dire che quindi esiste anche una valutazione accogliente, animata da una volontà di premura autentica, da mettersi in correlazione con una finezza clinica, quella dimostrata dalla governante, generata dalla presenza di una sapiente e potremmo dire saggia capacità di curarsi affettivamente verso il soggetto in educazione. Potremmo dire che in Itard vediamo la soddisfazione per i progressi di Victor, in Madame Guérin anche la gioia, quasi la commozione, e la tenerezza.

A proposito di una valutazione dettata da un'intenzionalità educativa di spessore, un occhio di riguardo va riservato ad un film di cui pure abbiamo già trattato in questa rivista: si tratta di *Class Enemy* (Rok Biček, Slovenia 2013, tit. orig. *Razredni sovražnik* - RicercaAzione, 2, 2019). Lo si cita anche in questo contributo per via di una scena attorno alla quale è possibile riflettere in riferimento al tema che ci sta a



cuore: quello della valutazione. È il momento in cui il professor Zupan, dopo aver ascoltato quanto un allievo, il più studioso della classe, ha saputo comunicare in una interrogazione volontaria, gli annuncia che il suo voto sarà sufficiente solo se egli saprà aggiungere un commento personale rispetto a quanto studiato e riferito. Egli vuole che i suoi allievi non si limitino ad un apprendimento solo nozionistico, ma che lo rendano significativo rispetto ad una capacità di pensiero e giudizio personali. Il professore si dimostra quindi molto attento alla funzione formativa di quanto egli insegna a scuola. Si può sostenere che egli attua una valutazione che va oltre una semplice istruzione formale, e che mira invece a far riflettere nel profondo i suoi allievi e le sue allieve, a farli pensare sul loro relazionarsi con l'esistenza, anche nei suoi eventi più cruciali. Significativa è infatti la sua scelta di assegnare alla classe, dopo che un'allieva della classe si è tolta la vita, un tema il cui titolo è una citazione dall'opera *La montagna incantata* di Thomas Mann: 'La morte di un uomo è meno affar suo che di chi gli sopravvive'.

Proseguiamo citando altre opere interessanti da visionare per chi è preposto all'educazione e all'istruzione, ma anche per chi sta dall'altra parte, ovvero gli allievi. Molto stimolante può risultare ad esempio la visione del film *Mr. Holland Opus*, uscito in Italia con il titolo *Goodbye Mr. Holland* (Stephen Herek, USA 1995). In particolare vale la pena analizzare le 'mosse'



didattiche che il protagonista della pellicola, un docente di musica, compie nei confronti di un'allieva clarinettista imprecisa ed insicura quando deve suonare il suo strumento. Il docente la invita ad un confronto a tu per tu, durante il quale le esplicita con tono di voce pacato una valutazione schietta, senza sconti né indulgenze, del tutto corrispondente alla qualità delle sue prestazioni. La ragazza non solo non se ne ha a male, anzi si dimostra entusiasta quando egli le propone un lavoro individuale al di fuori dell'orario scolastico. Il docente condivide con lei la valutazione, e sempre con lei definisce i traguardi successivi da raggiungere, nonché le modalità attraverso le quali procedere. Dovranno lavorare al di fuori delle ore di lezione, progetto che l'allieva accetta di buon grado. Si tratta di una valutazione che potremmo definire informativa e nello stesso tempo invitante. L'aggettivo risulta congruente rispetto ad altre componenti cui fa riferimento il docente, quella che potremmo definire estetica, o anche poetica, quando per esempio le dice: 'Suoni il tramonto!' o quando le propone di lasciar perdere lo spartito perché 'Lei sa già tutto a memoria!'. L'attenzione di questo docente non è legata tanto, o meglio solo, alla prestazione di carattere disciplinare, tecnico, bensì è indirizzata all'utilità di quello che la disciplina può giocare in rapporto ai bisogni personali della studentessa. Non a caso egli la invita a recuperare in quello che sta studiando alcuni elementi di piacere - le dice infatti 'Cerca di divertirti...' - o di riconoscimento individuali; ovvero le consente di assaporare i risvolti costruttivi dell'esperienza attraverso il filtro della sua persona. Egli non presenta alla ragazza quello della musica come un capitolo distinto dalla sua esperienza di vita, e quindi le consente di comprendere l'utilità di ciò che sta apprendendo. Valutando le sue performance per quelle che sono sembra volerle dire: 'Non ce l'ho con te, ma devi migliorarti. Puoi imparare divertendoti perché lo desideri, e non solo perché devi, ma perché lo vuoi'. Il professor Holland propone quindi una valutazione e un'azione didattica di accompagnamento molto attente nei confronti dell'allieva. L'esperienza più deludente a scuola è quando i docenti si estraniano in qualche modo rispetto agli allievi, e prestano attenzione solo alla quantità e alla qualità dei loro prodotti. Qui invece il docente col suo stile rispettoso di valutare l'allieva le permette di guadagnare consapevolezza delle sue prestazioni, e del suo stato d'animo e atteggiamento verso lo studio, in modo che ella conosca e identifichi i suoi limiti. Solo così una valutazione può puntare a un miglioramento che dia un'intima soddisfazione, perché se la valutazione è finalizzata solo alla certificazione, alla comparazione rispetto a standard esterni, il punto di riferimento non è il soggetto che apprende, bensì il soggetto in rapporto al gruppo o in rapporto a standard fissati da un'autorità esterna. Il miglioramento non è semplicemente il raggiungere una prestazione predefinita da questo tipo di autorità. Una valutazione personalizzata dovrebbe puntare al miglioramento di sé attraverso l'ascolto dell'autorità che ciascuno porta in se stesso. In questo caso il docente invita l'allieva ad adottare una valutazione autoregolativa, ad avvalersi di sé, ascoltando le proprie emozioni, come occasione per potersi conoscere meglio e porsi e compararsi in modo sereno e costruttivo rispetto a ciò che progressivamente riesce ad imparare.

Un capitolo specifico va riservato alla valutazione tra insegnante o educatore e singolo



soggetto in educazione, quando la relazione si sviluppa esclusivamente a tu per tu. Citiamo a questo proposito tre film che ci sembrano al riguardo assai interessanti: *L'uomo senza volto* (Mel Gibson, USA 1993, tit. orig. *The Man Without a Face*), *Will Hunting - Genio ribelle* (Gus Van Sant USA 1997, tit. orig. *Good Will Hunting*), *Scoprendo Forrester* (Gus Van Sant, USA 2000, tit. orig. *Finding Forrester*). Si tratta di tre storie nelle quali i tre protagonisti adulti, che si prendono cura di altrettanti soggetti giovani, con i loro modi di valutarli comunicano chiaramente di non volere stare al gioco dell'ambiguità. Si apre qui la partita della valutazione autentica, una forma di valutazione trasparente grazie alla sua schiettezza, tanto più utile quanto più riesca a far comprendere a giovani soggetti che è necessario che essi, per progredire, devono prendersi le loro responsabilità, lavorando con fatica, e affrontando gli ostacoli più che tentare di evitarli aggirandoli, o peggio, imbrogliando. I tre film mostrano un rapporto tra discenti e docenti, o più pertinentemente in questo caso educatori, in cui questi ultimi, esprimendo le loro valutazioni in un modo che mira a descrivere al meglio la loro effettiva condizione, offrono ai rispettivi interlocutori l'opportunità di rispecchiarsi, e di misurare l'incongruenza dell'immagine che essi vorrebbero dare ai loro maestri usando il sotterfugio.

Concludiamo questo contributo citando un film solare, di cui si consiglia caldamente la visione: caratteri infatti del tutto convincenti presenta il modo di agire adottato dal maestro Georges Lopez nel docu-film del regista francese Nicolas Philibert *Essere e avere* (Francia 2002, tit. orig. *Être et avoir*).

In una sequenza posta all'inizio della pellicola si vede il maestro seduto alla stessa altezza dei suoi piccoli allievi di quattro/cinque anni mentre fa scrivere loro su alcuni fogli la parola *maman*. Durante la scrittura da parte dei bambini egli osserva con attenzione i lavori di tutti, ed interviene con pacatezza per invitare ora questo ora quell'allievo, ed allieva, a correggersi. Nel farlo fornisce le informazioni atte a farli proseguire in modo corretto. Si tratta di un esempio di valutazione in azione. Il maestro per aiutare i suoi giovani interlocutori motiva e giustifica i suoi giudizi, preferiti per di più con un tono di voce constativo, e tranquillo. Quando essi hanno terminato il compito prende il foglio dell'allievo più giovane, Jojo, e lo mostra agli altri bambini affinché si esprimano sulla sua qualità. Inizia quindi un momento in cui



i bambini e le bambine, ottemperando all'invito del maestro, valutano reciprocamente i risultati del loro lavoro. Il maestro agisce con grande naturalezza, ed evita di esprimere suoi personali giudizi, semmai si limita a fare eco a ciò che i bambini stessi dicono dei lavori dei compagni, ma anche dei propri, perché il maestro chiede loro anche di autovalutarsi. Risulta interessante notare come il maestro Lopez mantenga questa valutazione condivisa incentrata sui prodotti degli allievi. Non sono pertanto questi ultimi che ricevono giudizi sul piano personale, bensì rispetto a ciò che essi hanno prodotto, e sulla qualità delle loro azioni via via compiute per eseguire il compito. In questo modo i bambini hanno modo di fermarsi a riflettere sui loro lavori, e verosimilmente di aiutarsi a migliorare attraverso una sorta di rispecchiamento reciproco. Si potrebbe dire che è una valutazione di gruppo condivisa e autoregolativa, una covalutazione. Il maestro chiede dunque i pareri dei bambini rivolgendosi direttamente a ciascuno di loro, e insistendo con quelli che presentano un maggior bisogno di supporto o che dimostrano una scarsa capacità di concentrazione. I 'très bien', 'bien', 'un peu bien' o 'beaucoup bien' dei piccoli vengono ripetuti pari pari dal maestro, il quale si permette solamente di incoraggiare uno di loro dicendo 'il ne me semble pas trop mal'. Si sono voluti sottolineare alcuni passaggi conversazionali, nella fattispecie quelli relativi ai giudizi dei bambini, per evidenziare come si sia in presenza di una valutazione dialogica, in cui i bambini stessi possano comprendere l'utilità di un confronto quanto mai produttivo per migliorarsi e per progredire. Il maestro si limita quindi a dirigere il traffico comunicativo tra i piccoli, e sui volti di questi ultimi non si nota alcun segno di fastidio o di dispiacere, bensì solo quelli che manifestano ascolto ed interesse da parte di ciascuno per ciò che dicono gli altri. Non è inappropriato riconoscere in questo dispositivo didattico i caratteri di una valutazione corale rispettosa e generativa, colorata di serenità e di solidarietà. Perché valutare per riconoscere gli errori, e magari farlo assieme ai compagni aiutandosi reciprocamente, è la via maestra per migliorare.

**Alberto Agosti**  
*Già Università di Verona*

**Ubaldo Rizzo**  
*Già Dirigente Scolastico MIUR e Formatore*

---

Le immagini presenti nel contributo sono tratte dalle seguenti fonti:

1. <https://www.1977magazine.com/il-professore-cambia-scuola-2/>
2. <https://www.musicletter.it/home/2013/08/20/i-quattrocento-colpi-di-francois-truffaut-1959/>
3. <https://tuttacronaca.wordpress.com/tag/piante-nei-film/>
4. <https://anfaldrissi.com/breakfast-club-by-john-hughes/>
5. <https://filmgator.com/filmmai/1927/2021/All?page=59>
6. <https://alessandrascifoni.wordpress.com/page/10/?wref=pil>
7. <http://www.filmgtv.org/Tempo%20Libero/Cinema/drammatico.htm>
8. <https://sites.google.com/site/ilmiocinema/Home/Registi/francois-truffaut/il-ragazzo-selvaggio?tmpl=%2Fsystem%2Fapp%2Ftemplates%2Fprint%2F&showPrintDialog=1>
9. <https://www.cgenterertainment.it/film-dvd/class-enemy/f21193/>
10. <https://www.stardust.it/film/goodbye-mr-holland>
11. <https://www.ivid.it/foto/film/1993/1-039-uomo-senza-volto/nick-stahl-mel-gibson-regista-487707.html>
12. <https://cutewallpaper.org/21/good-will-hunting-wallpapers/view-page-21.html>
13. <https://it.paperblog.com/scoprendo-forrester-di-gus-van-sant-2186233/>
14. <https://www.letraslibres.com/espana-mexico/politica/educacion-conciertos-y-desconciertos>



[www.iprase.it](http://www.iprase.it)